

**Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Engelli  
Öğrencilerin Öykü Şemalarının Değerlendirilmesi**

**Nuray AYATA BARAN  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Ocak 2007**

KAYNAŞTIRMAYA DEVAM EDEN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN  
ÖYKÜ ŞEMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Nuray AYATA BARAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ümit GİRĐİN

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ocak 2007

# YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

## KAYNAŞTIRMAYA DEVAM EDEN İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖYKÜ ŞEMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Nuray AYATA BARAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2007

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Ümit GİRGİN

Bu araştırmada; Eskişehir ili ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde ilişkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanma süresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyi incelenmiştir.

Araştırmada öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyini değerlendirmek amacıyla betimsel model ve bu beceri düzeyi üzerinde etkisi olabilecek öğrenci özelliklerini incelemek üzere ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada sözü edilen sınıflarda öğrenim gören 22 işitme engelli öğrenci katılmıştır.

Öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerine ilişkin veriler, okuduğunu anlatma yöntemiyle elde edilmiştir. Öğrencilerin anlatımları Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu kullanılarak puanlanmıştır. Bu puanlar Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanılarak yorumlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında değerlendiriciler arası güvenirlik hesaplanmıştır.

Araştırma bulgularında; işitme engelli öğrencilerin basit ve orta düzeyde öykü metinlerine ilişkin şemalarının gelişmeye başladığı ancak 4. sınıf düzeyindeki öykü metnine ilişkin şemalarının gelişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin öyküyü oluşturan öğelerden en çok kurulum ögesinde karakterlere ve olayın geçtiği yere, girişim, girişimlerin sonuçları, öykünün sonu, sorun öğelerine ilişkin bilgi geliştirdikleri; en az da plan, içsel tepki ve kurulum ögesinde zamana ilişkin bilgi geliştirdikleri belirlenmiştir. Öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile sınıf düzeyi arasında ve öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile takvim yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulgularına dayanarak, bu araştırma kapsamındaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişin geliştirdikleri şemalara ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğu söylenbilir.

## ABSTRACT

### THE EVALUATION OF THE STORY SCHEMAS BY THE HEARING IMPAIRED MAINSTREAM STUDENTS

Nuray AYATA BARAN

Special Education Department

Anadolu University Institute of Educational Sciences, January 2007

Supervisor: Assistant Yrd. Doç. Dr. Ümit GİRGIN

In the present study, the story schema levels of the hearing impaired mainstream students, who enroll in the 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of primary schools in Eskişehir, and individual characteristics of those students such as the level of hearing loss, the time span of using hearing aid, chronological age and class levels that are assumed to have affect on the improvement of the story schema levels are examined.

A descriptive analysis model was utilized in order to evaluate the story schema levels that improved by the hearing impaired mainstream students through the story texts in the text books and relational-survey model was used to examine the individual characteristics that might have an effect on the level of story schema building skills. The participants of the present study are 22 hearing impaired mainstream students in the primary schools in Eskişehir.

The data concerning the students' schema levels, which they have improved through the story texts, are obtained through the students' retelling what they have read. Their retellings are graded through the Retelling Evaluation Form, and their marks are interpreted through Retelling Evaluation Instrument. Concerning the reliability of the data the inter-rater reliability scores are examined.

The findings of the study revealed that the hearing impaired mainstream students have started to improve their schemas in the simplified and intermediate level story texts, however their schemas are not improved in fourth grade's story text. It is observed that the participants mostly improved the knowledge in relation to the characters in the texts whereas the knowledge related to the details is not improved well. The data of the present study depict that the participants mostly improved story schemas concerning the knowledge of the setting of the characters and place, knowledge of the attempt of the story, consequence, ending of the

story and the problem of the story, whereas, they rarely improved story schemas concerning the plan of the story, the internal reaction of the story and time concept in the setting of the story. It is found that there is a significant relation between the story schema levels of the participants and their class levels; and between the improved story schema levels and ages of the participants.

With reference to the findings of the study it can be claimed that the hearing impaired mainstream students within the scope of the present study have deficiency of knowledge and experience concerning the story schemas that they have improved through the story texts which are appropriate to their language and reading levels.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nuray AYATA BARAN'ın, "Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Öykü Şemalarının Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 30/01/2007 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr.Ümit GİRGİN	
Üye	: Prof.Dr.Ferhan ODABAŞI	
Üye	: Doç.Dr.Yıldız UZUNER	

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

## ÖNSÖZ

Kaynaştırma sınıflarında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şemalarının değerlendirilmesi ve öğrencilerin geliştirdikleri şema düzeyleri üzerinde ilişkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinin belirlenmesi amacıyla planlanan bu araştırmanın her aşamasında pek çok kişinin desteği olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, desteklerini her zaman hissettiğim değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ümit GİRGIN'e titiz ve özverili çalışmaları için sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın planlanmasında görüşleriyle yönlendiren değerli hocam Prof Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Zerrin TURAN' a, araştırmanın değişik aşamalarında değerli görüşleriyle bana bakış açısı kazandıran sayın hocam Doç. Dr. Yıldız UZUNER'e sonsuz teşekkür ederim. Desteklerini her zaman hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Süleyman ERİPEK'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın güvenilirlik çalışmalarında titizlikle çalışarak uzun zaman ayıran Öğr. Gör. Güzin İÇDEN ve öğretmen Pelin KARASU' ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin analizi sırasında bana zaman ayırarak yardımcı olan Arş. Gör. Şenay ASMA' ya teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanması sırasında yardımcı olan 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf kaynaştırma okullarındaki okul müdürleri ve yardımcılara, öğretmenlere ayrıca araştırmanın gerçekleşmesinde önemli rolü olan ailelere ve öğrencilere teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında desteklerini gördüğüm sevgili arkadaşım Öğretmen Banu GÜLBUDAK'a, ayrıca araştırmanın değişik aşamalarında desteklerini gördüğüm Arş. Gör. Mustafa CANER'e ve Serkan ÇAKTÜ'ye teşekkür ederim.

Ayrıca yaşamımın her anında yanımda hissettiğim, bana destek olan anneme, babama, kardeşlerime ve beni her zaman cesaretlendiren ve destek olan sevgili eşim Ufuk BARAN'a sonsuz teşekkürler.

Nuray AYATA BARAN

Ocak 2007



## İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1. Okuma ve Anlama	1
2. İşitme Engelli Çocuklarda Okuma ve Anlama	2
3. Okuma ve Anlamada Öykülerin Önemi	3
4. Şema Teorisi	5
4.1. Öykü Şeması	6
5. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi	7
6. Kaynaştırma Eğitimi	8
7. Problem	10
8. Amaç	11
9. Önem	12
10. Varsayımlar	12
11. Sınırlılıklar	13
12. Tanımlar	13

## İKİNCİ BÖLÜM

### ALANYAZIN

1. Okuduğunu Anlama Becerileri ve Gelişimi	15
2. İşitme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Özellikler	21
3. Şema Teorisi	22
3.1. Metinsel Şema	24
3.2. Öykü Şeması	24
3.3. Öykü Yapısı (Grameri) ve Öykü Şeması Arasındaki Farklılık	30
4. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi	31
4.1. İşitme Engelli Çocukların Okuduklarını Anlama Beceri Düzeylerinde ve Değerlendirmede Etkili Olabilen Öğrenci Özellikleri	35
4.1.1. İşitme Kaybı Düzeyleri	35
4.1.2. İşitme Cihazı Kullanımı	36
4.1.3. Sınıf Düzeyi	36
4.1.4. Öğrenci Yaşı	37
5. İşitme Engelli Çocuklar ve Kaynaştırma Eğitimi	37
6. Çocukların Öykülere İlişkin Geliştirdikleri Şemalarını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Araştırmalar	41
6.1. İşiten Çocukların Öykü Şemalarını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Araştırmalar	41
6.2. İşitme Engelli Çocukların Öykü Şemalarını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Araştırmalar	42

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli	45
2. Araştırmanın Evreni	45
2.1. Öğrenci Özellikleri	46
3. Verilerin Elde Edilmesi	48

3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması	49
3.2. Çocukların Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şemalara İlişkin Verilerin Toplanması	50
3.2.1. Öykü Metinlerinin Hazırlanması ve Geçerlik Çalışmaları	50
3.2.2. Öykü Metinlerinin Düzeyinin Belirlenmesi ve Güvenirlilik Çalışmaları	51
3.2.3. Uygulama Planı	54
3.2.4. Pilot Çalışma	54
3.3. Öykü Anlatma Değerlendirme Aracı	55
3.3.1. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının Puanlarının Yorumlanması	55
3.4. Verilerin Toplanması	56
3.5. Öykü Anlatımlarının Puanlanması	57
3.6. Güvenirlilik Çalışmaları	58
3.6.1. Okuduğunu Anlatma Puanlarının Değerlendiriciler Arası Güvenirliliği	59
3.7. Verilerin Analizi	59

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

1. Betimsel Bulgular	60
1.1. İlköğretim 4., 5., 6., 7., 8. Sınıf Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Basit Öykü Metnine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
1.1.1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	61
1.1.1.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	
1.1.1.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	61

1.1.1.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	62
1.1.1.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	62
1.1.2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	64
1.1.2.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	64
1.1.2.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	64
1.1.2.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	66
1.1.2.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	67
1.1.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	68
1.1.3.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	69
1.1.3.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	69
1.1.3.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	71
1.1.3.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	72
1.1.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	74
1.1.4.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	74
1.1.4.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	74
1.1.4.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	76
1.1.4.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	77
1.1.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	79
1.1.5.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	79
1.1.5.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	79
1.1.5.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	80
1.1.5.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	80

1.2. İlköğretim 4., 5., 6., 7., 8. Sınıf Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
1.2.1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	82
1.2.1.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	82
1.2.1.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	83
1.2.1.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	83
1.2.1.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	84
1.2.2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	84
1.2.2.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	84
1.2.2.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	85
1.2.2.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	86
1.2.2.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	87
1.2.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	89
1.2.3.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	89
1.2.3.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	90
1.2.3.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	91
1.2.3.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	92
1.2.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	95
1.2.4.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	95
1.2.4.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	95

1.2.4.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	97
1.2.4.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	98
1.2.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	100
1.2.5.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	100
1.2.5.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	101
1.2.5.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	101
1.2.5.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	102
1.3. İlköğretim 4., 5., 6., 7., 8. Sınıf Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin 4. Sınıf Düzeyindeki Bir Öykü Metnine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular	103
1.3.1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	104
1.3.1.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	104
1.3.1.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	104
1.3.1.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	105
1.3.1.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	105
1.3.2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	106
1.3.2.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	106
1.3.2.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	107
1.3.2.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	108
1.3.2.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	108

1.3.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	110
1.3.3.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	110
1.3.3.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	111
1.3.3.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	111
1.3.3.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	112
1.3.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	113
1.3.4.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	113
1.3.4.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	114
1.3.4.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	115
1.3.4.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	116
1.3.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	118
1.3.5.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	118
1.3.5.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	118
1.3.5.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri	119
1.3.5.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum	120
2. İlişki Tarama Bulguları	120
2.1. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi İle İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması	121
2.2. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi İle Cihaz Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması	124
2.3. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması	126

2.3.1. Orta Düzeyde Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması	128
2.4. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması	130
2.4.1. Orta Düzeyde Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması	130

## BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuç	134
2. Öneriler	135
2.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler	136
2.2. İleriki Araştırmaya İlişkin Öneriler	137
EKLER	138
KAYNAKÇA	159



## TABLÖLAR LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğum Tarihleri, Cinsiyetleri, Sınıf Düzeyleri ve İşitme Kaybı Ortalamaları	46
2. İşitme Kaybı Dereceleri	47
3. Öğrencilerin Buldukları Sınıflara Göre Dağılımı	48
4. Öykülerin T. Birimlerin Ortalama Uzunluğu	53
5. Öykülerin Yan Cümlecik İndeksi	53
6. Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	121
7. Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	122
8. Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	123
9. Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Cihazı Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	124
10. Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Cihazı Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	125
11. Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Cihazı Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	125
12. Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	127
13. Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	128

14. Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	129
15. Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	130
16. Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	131
17. Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	132

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	61
2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	64
3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	68
4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	74
5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	79
6. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	82
7. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	84
8. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	89
9. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	95
10. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	100
11. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	104
12. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	106
13. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	110
14. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	113
15. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları	118

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1. Okuma ve Anlama

Okuma; öğrenme ve bilgi edinmenin en temel yollarından biridir. İnsan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma; kişinin bilgiye ulaşmasını sağlayan, bu yolla dünyaya ilişkin bilgisini geliştiren, kişisel yönden de birçok yararı olan ömür boyunca kullanılan en etkili öğrenme araçlarından biridir.

İnsan yaşamında önemli bir yere sahip olan okuma, araştırmacılar tarafından çeşitli ifadelerle tanımlanmıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997), okumayı “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci.” olarak tanımlarken, Öz (2001) okumayı “Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme.” olarak tanımlamıştır. Bu tanımların ortak özelliklerine bakıldığında okumanın bir yazıyı seslendirme ve okunan yazıya anlam yükleme olmak üzere iki özelliğinin olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama; okunan bir yazıdan anlam çıkarma, yazıda yer alan önemli bilgilerin anlamını kavrama ve bu bilgileri kendi bilgi ve deneyimlerini de katarak düşünme ve değerlendirme biçimidir. Okuduğunu anlama; inceleme, seçim yapma bir karara varma, çevirme, yorumlama, sonuç çıkarma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri içine almaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde yer alan bu zihinsel faaliyetler okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleriyle birleşmekte, okuyucu bilgi ve deneyimlerini kullanarak yazıdan anlam çıkarmaktadır (Güneş,1995). Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Anlamayı öğrenme, en az okuma kadar önemlidir. Bu nedenle okuma becerilerini anlama becerileri ile bütünleştirip, çocukların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ihtiyaçları doğrultusunda beceri ve stratejiler kazandırmak gereklidir (Gelen, 2003).

Okuma becerilerinin gelişimi, çocuğun dil gelişimine bağlıdır. Çocukların ana dillerini geliştirmeleri ise dinleyerek yetişkinlerden dilin kurallarına ilişkin aldıkları dil girdileri ve konuşma yoluyla dile ilişkin edindikleri bilgileri kullanmalarına bağlıdır. Çocuklarda dinleme ve konuşma becerilerini olumsuz etkileyen bir engel, çocukların ana dillerine ilişkin bilgileri

edinmelerini olumsuz etkilemektedir. Çocuğun ana dilini edinmesini engelleyen bir neden, okuma becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır.

## 2. İşitme Engelli Çocuklarda Okuma ve Anlama

İşitme engelli çocuklar; işitme kaybının derecesine bağlı olarak konuşulanı anlama, düşündüklerini ifade edebilme becerilerinde sorun yaşamaktadır. Çocukların ana dillerini edinmelerine ilişkin yaşadıkları sorunlar, okuma becerilerinde de güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır. Tüfekçioğlu (2003a, s.17), çocuğun gelişiminde ortaya çıkan işitme kaybının yarattığı etkileri şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuğun gelişiminde kritik dönemde ortaya çıkan işitme kaybı, çocuğun çevresinde bulunan açık, net ve anlaşılır işitsel ve dilsel ipuçlarından çocuğu yoksun bırakmaktadır. İşitme engelli çocuğun sürekli ve tutarlı biçimde işitsel ve dilsel ipuçlarından yoksun kalması çocuğun yaşadığı çevre ve dünyaya ilişkin elde edebileceği bilgileri elde etmesinde ayrıca ana diline ilişkin kuralları çözmesinde ve edinmesinde geri kalmasına neden olmaktadır.”

Bozkurt (2002), Moores (1987)'in görüşlerine katıldığını belirterek, işiten bir çocuğun çok küçük yaşlarda dilin temel yapısını doğal olarak öğrendiğini, işitme engelli çocukların ise dil edinimine ilişkin yaşanan sorunlardan dolayı okuma süreci başladığında dilin temel yapılarını bilmemekte ve dilin yapısını öğrenmede zorluk çektiklerini ifade etmektedir.

İşitme engelli çocukların okumayı öğrenmesi, işiten yaşlılarinkine benzemektedir. Ancak işitme kaybının yarattığı dilsel sorunlar, okuma ve okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. İşitme engelli öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin normal işiten yaşlılarına göre daha geri olduğu üstünde durulmaktadır (Girgin, 1987; 1999; Richek ve diğerleri, 2002; Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 1992; Walker, Munro ve Rickards, 1998).

Çocuğun gelişiminde kritik dönemde ortaya çıkan işitme kaybı, okumanın temeli olan dil gelişimini etkilemektedir. Richek ve diğerleri (2002, s.32), işitme kaybının okuma üzerinde yarattığı etkileri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İşitme kaybı; geçici ya da orta derecede olsa da okuduğunu anlamayı büyük ölçüde etkilemektedir. Çünkü eğitim için gerekli sesleri duyamayan bir kişinin okuma problemi artarak sürecektir. İşitme kaybının en ciddi etkisi, okumanın temeli olan normal dil gelişimini engellemesidir. Çocuklar yeterince duymadığında bütün iletişim becerileri engellenir. Sonuç olarak; sözcük dağarcığında, gramerde ve sözlü anlatımda problemler çıkabilir.”

İşitme engelli çocukların okuma becerileri incelendiğinde; yazılı metinde harf-ses ilişkisi kurarak yazılı harfleri çözme becerisini öğretim sonucu kolay kazanmakta oldukları, yazılı metni “seslendirme” anlamında okumayı öğrenebildikleri görülmektedir. Ancak asıl güçlüğü, okudukları metnin anlamını çıkarmada yaşamaktadırlar (Girgin, 1987; 1999). Bu nedenle, işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için en erken yaşlardan başlayarak okuma ile ilgili kazanmış oldukları beceriler son derece önemlidir. Çocuklar, önceden kazanmış oldukları becerileri kullanarak okuma ile ilgili yeni beceriler geliştirirler. Çocukların daha önce kazanmış oldukları bilgi ve deneyimleri kullanmaları sonucunda okudukları metne anlam yüklemeleri kolaylaşır.

Çocuklar, çok erken dönemlerden başlayarak yetişkinlerin anlattıkları öykülerle ve daha sonra da kendi okudukları öykülerle öyküler hakkında şemalar geliştirirler. Çocukların geliştirdikleri bu bilgilerden yola çıkılarak okuma becerilerine ilişkin çalışmaların yapılması, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi ve okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri açısından önemlidir.

### **3. Okuma ve Anlamada Öykülerin Önemi**

Öyküler her yaşta insan için önemlidir. Ancak çocuk için vazgeçilmez bir olgudur. Çocuğun eğitimini öyküler yoluyla sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak için en kolay yoldur. Bu nedenle öyküler, çocuğun eğitiminde kullanılacak önemli bir öge olarak görülmeli, eğitim programının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (Aytaç, 2001).

Araştırmalar, çocukların okul çağına geldiklerinde öykülerin yapısı hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Çocukların bu birikimlerinden eğitimde faydalanmak gereklidir. Bunun için de okulda ve ders kitaplarında iyi yapılandırılmış öyküler sunulmalıdır (Özcan, 1999). İyi yapılandırılmış öyküler, çocukların öykü metinlerine ilişkin şemalar geliştirmelerini sağlayıp; okuduğunu anlatmayı ve anlaşılana anlatılmasını kolaylaştırır. Ayrıca okuma öncesi, okurken ve okuma sonrası süreçlerde çocukların tahminlerde

bulunmasını sağlayıp, kişisel bilgi ve deneyimlerini öyküyle birleştirmelerini sağlar. Böylece çocuklar yeni bilgi ve deneyimler edinirler.

Morrow (1986), çocuklara öyküler okunduğunda ön bilgilerini daha çok bir araya getirebildiklerini, okumaya daha ilgili olduklarını öne sürmektedir. Çocuklara, öykü kitapları okunmasıyla çocukların anlamaları ve sözlü dilleri gelişmektedir. Ayrıca çocukların, öykü yapılarına ilişkin kavramları geliştirmelerinde de etkili olmaktadır.

Girgin (2003b), çocuklara öykü kitapları okumanın önemini şöyle sıralamıştır. Çocuklara öykü kitabı okunursa;

- Çocuklarda kitap sevgisi gelişir, kendi kendilerine okumak için motive olabilirler.
- Çocuklar öyküde geçen olayları, karakterleri ve nesnelere gözlerinde canlandırmaya başlayabilirler.
- Çocukların deneyimleri, farklı yazarların anlatımlarını dinleyerek artar. Farklı yazarları tanımaya başlarlar.
- Çocukların hayal kurmalarına yardımcı olur.
- Çocukların sözcük dağarcıklarını ve cümle yapılarına ilişkin bilgilerini geliştirir.
- Çocukların öykü yapılarına ilişkin bilgi geliştirmelerine yardımcı olur. Çocuklar yer, zaman, karakterler, olaylar ve olaylar arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmaya başlayabilirler.
- Çocuklar, yazılı dilin ritmi ve akıcılığı hakkında bilgi sahibi olmaya başlayabilirler.
- Çocukların ilgilendikleri alanlardaki bilgi ve deneyimleri artar.

Çocuklara erken yaşlardan başlayarak öykülerle sağlanan yaşantılar, okuma-yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, çocukların okula başlamadan önce geliştirmiş oldukları öykü yapılarına ilişkin ön bilgilerini kullanarak okuma-yazma etkinliklerinin düzenlenmesi çocukların okuma-yazma becerilerinin gelişmesini etkilemektedir. Bu nedenle çocuklar için hazırlanan eğitsel düzenlemelerde öykülerden faydalanılması önemlidir (Morrow, 1986; Özcan,1999).

Okuma ve anlamada, daha önce kazanılan bilgi ve deneyimler önem taşımaktadır. Okuyucunun, geliştirmiş olduğu şemalarla okuduğu metni anlaması ve hatırlaması kolaylaşır.

#### 4. Şema Teorisi

Şema teorisi; insanların dünya hakkındaki düşünce ve kavramları nasıl organize ettiklerini ve hafızalarında bunları nasıl depoladıklarını açıklamaktadır. Şema, bir konu hakkında kişinin var olan bilgi ve deneyimlerini kapsar. Bir konu hakkında edindiğimiz bilgi ve deneyimler, yeni öğreneceğimiz bilgileri etkilemektedir (Cooter ve Flynt, 1996; Vacca ve diğ., 2003). Şemalar bireylerin yeni kazandıkları bilgi ve deneyimler sonucu değişen yapılardır. Öğrenme; yeni kazanılan bilgi ve deneyimlerin var olan şemadaki bilgilerle uyuşması sonucu ortaya çıkar. Bu durum özümleme olarak ifade edilir. Özümleme, bireyin karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirme işidir. Öğrenme; aynı zamanda yeni kazanılan bilgi ve deneyimler var olan şemadaki bilgilerle uymadığında da ortaya çıkar. Bu durumda yeni kazanılan bilgi ve deneyimler için yeni şemalar yaratılır ya da önceden var olan şemaların kapsam ve nitelikleri değiştirilerek uyumsama yapılır (Erden ve Akman, 2001).

Şema; okuyucuya bir konu, olay ya da durum hakkında oluşturduğu bilgileri kullanarak metni anlaması için kavramsal bir çerçeve sağlar. Aynı metin, okuyucuların geçmiş bilgi ve deneyimlerinden dolayı farklı yorumlanıp, anlaşılabilir ve hatırlanır (Reutzel, Camperell ve Smith, 2002).

Okuyucular, metinden anlam çıkarmak için var olan şemalarını kullanırlar. Okuma sürecinde önemli iki şema vardır (Alderson, 2000; Gillet ve Temple, 1990; Schirmer, 2000). Bunlar;

- İçerik ( Content) şema
- Metinsel ( Textual) şema.

İçerik şeması; okuyucunun herhangi metinde verilen bir konu hakkında genel dünya bilgisini, kişisel bilgi ve deneyimlerini içerir. Hem işitme engelli çocukların hem de işiten çocukların geçmiş bilgileri önemli bir şekilde okuduklarını anlamalarını etkilemektedir (Alderson, 2000; Gillet ve Temple, 1990; Schirmer, 2000). Okuyucu, okuduklarını genel dünya bilgisiyle ilişkilendirebilirse, şema olarak adlandırılan kişisel bilgi ve deneyimlerini etkin kullanabilirse etkili okuma-anlama becerisine ulaşabilir (Kuzu, 2004).

Metinsel şema; okuyucunun çeşitli metin türlerinin özelliklerine ilişkin geliştirdikleri bilgilerdir (Alderson, 2000; Gillet ve Temple, 1990; Schirmer, 2000). Türkçe kitaplarında yer alan metin türlerine bakıldığında genel olarak öykü ve bilgi verici metinler olmak üzere iki guruba ayrılmaktadır (Akyol,1999).



İşiten ve işitme engelli çocukların, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için okuma sürecinde önemli olan içerik ve metinsel şemalara ilişkin bilgilerinin geliştirilmesi gereklidir. Özellikle işitme engelli çocuklarda bu yaşantıların kazandırılması daha önem taşımaktadır. Çünkü işitme engelli çocuklar işitme kaybı nedeniyle içinde yaşadıkları çevreye, dünyaya ilişkin sınırlı şemalar geliştirmektedir. İşitme engelli çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, hem içerik şemasına hem de metinsel şema yaşantılarına ilişkin bilgilerin geliştirilmesinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Schirmer, 2000).

Çocukların öykü türündeki metinleri anlama ve hatırlama becerilerinde, öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şema bilgilerinin önemli bir rolü vardır.

#### 4.1.Öykü Şeması

Kişiler, öyküleri dinleyerek ve okuyarak öyküler hakkında bilgiler edinirler ve beklentiler geliştirirler. Öykülere ilişkin edinilen ve üst üste gelen bilgiler öykü şeması olarak adlandırılır (Girgin, 2003d; Vacca ve diğ., 2003). Öykü metinlerini oluşturan unsurlar da öykü yapısı (öykü grameri) olarak adlandırılmaktadır. Whalen (1991), Mandler (1983)'ın görüşlerine katıldığını belirterek öykü yapısını; "Öykü metinlerindeki düzenliliği tanımlamak amacıyla icat edilmiş kurallar sistemi." şeklinde tanımlamaktadır.

Vaughn-Shavuo (1990), çocukların yaşlarına bağlı olarak öykülere ilişkin geliştirdikleri şemaların arttığını; öykü şemasının gelişmesiyle birlikte de çocukların dinlediği ya da okuduğu öyküleri anlama becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir.

Çocuklar öyküleri dinleyerek ve anlatarak, öykülere ilişkin geliştirdikleri şemalarla temel eğitim düzeyine geldiklerinde karşılaştıkları öykü türü metinlerin nasıl organize edildiğini öğrenmeye hazır olurlar. Öykülere ilişkin daha önce geliştirmiş oldukları bu bilgileri, okudukları öyküleri anlamak için aynı zamanda da öykü oluşturmak için kullanırlar (Tompkins, 2004).

Çocukların öykü metinlerini anlama becerilerinin gelişiminde, öyküler hakkında geliştirdikleri şema bilgilerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucu ihtiyaçları doğrultusunda öykülere ilişkin bilgilerin kazandırılması önemlidir.

## 5. Okuduğunu Anlamının Değerlendirilmesi

Çocukların okul başarısı ve çevreye uyum gücünün geliştirilmesi amacıyla uygun eğitim programlarının düzenlenmesi için performansının ve bunun sonucunda da ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirleme ancak uygun değerlendirme yöntemleriyle mümkün olabilir. Genel eğitim, ortalama öğrenme yeteneğine sahip çocukların ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde tasarlanır. Genel eğitim içinde yer alan, herhangi bir yetersizliğe sahip çocuğun değerlendirilmesi ise onların yetiştirileceği eğitim ortamlarının belirlenmesi ve bireysel destek hizmetlerinin sağlanması açısından önem kazanmaktadır (McCloughlin ve Levis, 2003). Çocukların akademik başarılarının gelişiminde, okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, bunun sonucunda da ihtiyaçların ve yapılacak etkinliklerin belirlenmesi önemlidir.

Çocukların öyküleri anlayıp anlamadıklarını ve bu anlatımlar sonucu öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemaları değerlendirmenin iki yöntemi vardır. Bu yöntemler; okuduğunu anlatma ve soru sormadır (Gunning, 2003; Morrow, 2001; Lipson ve Wixson, 2003; Richek ve diğ., 2002). Bu yöntemler aynı zamanda çocukların okudukları metinleri anlamalarını geliştirmek içinde kullanılmaktadır (Girgin, 2003e; Morrow, 2001; Richek ve diğ., 2002).

Okuduğunu anlatma; çocukların okudukları öyküyle ilgili hatırladıkları her şeyi yazmaları ya da anlatmalarıdır. Okuduğunu anlatmanın en önemli amacı, anlamının değerlendirilmesidir (Gunning, 2003).

Soru sorma; çocukların öyküleri anlamalarını değerlendirmenin diğer yoludur. Soru sorma, çocukların okuduklarını anlamalarının değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın yoldur. Sorular, çocukların metinleri anlayıp anlamadıklarını belirlemede öğretmenlere yardımcı olur. Soru sorma, çocukların okuduklarını anlamalarını değerlendirmede en yaygın kullanılan yol olmasına rağmen sınırlılıkları vardır. Soru sorma; çocukların aktif bir şekilde katılımını sağlamaz ayrıca çocukların ana olayları zihinlerinde yapılandırmaları hakkında bilgi vermez ve amaca uygun çeşitli türde sorular hazırlamak zordur (Girgin, 2003d; Lipson ve Wixson, 2003; Richek ve diğ., 2002).

Çocukların okudukları öyküleri anlama becerilerinin değerlendirilmesi; öğretmene çocukların öyküleri anlama becerisi hakkında bilgiler edinmesine yardımcı olur. Öğretmen kullanacağı öykü metinlerinin düzeyini bu bilgileri kullanarak belirler ve çocukların öykülere ilişkin şemalar geliştirmelerine yönelik öğretim etkinlikleri düzenleyebilir.

İşitme engelli çocukların anlama becerilerinin gelişiminde eğitim aldıkları ortamlar ve bu eğitim ortamlarında onlar için hazırlanan eğitsel düzenlemelerin önemli bir rolü vardır.

İşitme engelli çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarına bakıldığında, işiten yaşlılarıyla beraber eğitim aldıkları kaynaştırma eğitiminin son yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir.

## 6. Kaynaştırma Eğitimi

Çocukların akademik becerilerinin gelişiminde onlar için hazırlanan eğitsel ortamlar ve bu eğitsel ortamlarda çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yapılan eğitsel düzenlemeler son derece önemlidir. İşitme engelli çocukların dil becerilerini kazanabilmeleri ve gerekli öğrenme yaşantılarına ulaşabilmeleri için uygun eğitsel ortamların düzenlenmesi gereklidir.

Tüfekçioğlu (1992), gerekli eğitim ortamının sağlanması ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ile her çocukta öğrenmenin gerçekleşebileceğini, bu koşulların yetersiz kalması durumunda ise öğrenmeye ulaşamayacağını belirtmektedir.

İşitme engelli çocuklar için düzenlenen eğitim ortamları, altı başlık altında toplanabilir (Eripek,1986; Tüfekçioğlu, 1992; 2003b):

- 1- Yatılı okullar
- 2- Gündüzlü okullar
- 3- İşitme engelliler sınıfı
- 4- Kaynaştırma ünitesi
- 5- Normal sınıf içinde destek hizmet ile kaynaştırma
- 6- Normal sınıf içinde kaynaştırma

İşitme engelli çocukların eğitim ortamlarına bakıldığında yatılı okullardan gündüzlü okullara doğru bir artış olduğu günümüzde ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarının yaygınlaştığını görmekteyiz. Kırcaali-İftar (1992), kaynaştırma eğitimi gerektiğinde sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli çocuğa destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile çocuğun genel eğitim ortamlarında eğitilmesi olarak tanımlamıştır .

Türkiye’de işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemek ve geliştirmek için ayrıca kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalara bakıldığında; Girgin (1987), doğal-ışitsel sözel yöntemle eğitim gören 8-9 yaşlarındaki 22 işitme engelli öğrencinin okuma-anlama davranışlarını incelemiştir. Girgin (1999), yaptığı başka bir araştırmada Eskişehir ili İşitme Engelliler Okulu, İÇEM ve ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden 63 işitme engelli öğrencinin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine

göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Girgin (2006)' da yaptığı başka bir araştırmada işitsel-sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 8. sınıf işitme engelli öğrencilerin okuma anlamalarını karmaşık öyküler kullanarak hata analizi envanteri ile değerlendirmiştir. Bozkurt (2002), Ankara il merkezinde yatılı ve gündüzlü farklı eğitim ortamlarında eğitim gören 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarında; okuma çalışmalarında anlama çalışmalarına önem verilmesi ve anlama becerilerinin gelişimi için çocukların dil ve bilgi seviyelerine uygun araçların geliştirilmesi ve kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla Akçamete (1999), Ankara Kız Meslek Lisesi'nde birinci ve ikinci sınıfa devam eden 14 işitme engelli öğrencinin soruları anlama, yanıtlama ve soru sorma becerilerini artırma amacıyla çalışma yapmıştır. İçden (2003), Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda mesleki eğitim alacak hazırlık sınıfı 28 işitme engelli öğrencinin okudukları metinlerden sonra sorulan soruların yanıtlanmasında, soru-yanıt ilişkileri stratejisinin öğretilmesinin sorulara yanıt verme düzeylerini nasıl etkilediğini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarında, araştırmacılar tarafından öğretilen stratejilerin işitme engelli öğrencilerin okuma anlamalarını arttırdığı gözlenmiştir.

Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Eripek (1990), özel sınıflar ile normal sınıflara devam eden 8-12 yaş grubundaki işitme engelli öğrencinin sözel iletişim becerilerini karşılaştırmak amacıyla araştırma yapmış; Tüfekçioğlu (1992) da, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki sınıflar içine yerleştirilen kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin başarı durumları ile buldukları ortamların durumunu araştırırken okuma-anlama durumlarına da yer vermiştir.

Deretarla (2000), Ankara il merkezinde kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden 19 normal işiten, 19 işitme engelli öğrencinin resimli ve resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Akçamete, Gürgür, Kayaoğlu ve Kış (2002) ise, Ankara il merkezinde kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma güçlüklerini belirlemek amacıyla çalışma yapmış; Karasu (2004), Eskişehir ili ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 25 işitme engelli kaynaştırma öğrencisinin yazılı anlatım beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularında, kaynaştırmada eğitim alan öğrencilerin

okuma ve yazma çalışmalarına ilişkin süreç ve etkinliklerde bilgi ve deneyim eksiklerinin olduğu belirlenmiştir.

## 7. Problem

İşitme engelli öğrenciler; işitme kaybının derecesine, erken tanınmasına, işitme kaybına uygun cihazlandırılma yapılmasına, aile eğitimine, okul öncesi eğitim durumlarına, ihtiyaçları doğrultusunda sağlanan eğitsel düzenlemelere bağlı olarak ana dillerini edinmelerine ve geliştirmelerine ilişkin sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar işitme engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlükler yaşamalarına ve geri kalmalarına neden olmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, akademik becerilerin gelişiminde önemlidir. Bu yüzden işitme engelli öğrencilerin dil ve akademik becerilerinin gelişimi için uygun eğitsel ortamların hazırlanması ve öğrencilerin yaşantılarından yola çıkılarak bilgi ve deneyimlerin kazandırılması gerekmektedir.

Son yıllarda işitme engelli öğrenciler için düzenlenen eğitim ortamlarının, kaynaştırma eğitimi doğrultusunda yaygınlaştığı görülmektedir. Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin; okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için bu becerilerin değerlendirilerek, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitimin verilmesi gereklidir. Öğrencilerin Türkçe kitaplarında yer alan öykü türündeki metinleri anlama becerilerinde, öykülere ilişkin geliştirmiş oldukları şema bilgilerinin önemli bir yeri vardır. Bu bilgiler, okudukları öykü metinlerini anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şema bilgilerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucu gereksinimleri doğrultusunda öykülere ilişkin eksik bilgilerin kazandırılması önem kazanmaktadır. Öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda sağlanan bilgiler öyküleri anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmektedir. İşitme engelli öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şemalarda; işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanım süresi, sınıf düzeyleri ve takvim yaşları gibi özellikler etkili olmaktadır. Bu nedenle ilköğretim 4., 5., 6., 7., 8. sınıflara devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeyleri nedir? Öğrenci özellikleri, öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerine ne derece etki etmektedir? Bu sorulara cevap aramak için bu araştırma yapılmıştır.

## 8. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 4., 5., 6., 7., ve 8. sınıfa devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerinin değerlendirilmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin araştırmacının hazırladığı basit düzey öyküde şema açısından;

- a.) Karakterlere ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?
- b.) Ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?
- c.) Öyküdeki detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?

2- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin araştırmacının hazırladığı orta düzey öyküde şema açısından;

- a.) Karakterlere ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?
- b.) Ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?
- c.) Detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?

3- Eskişehir ilindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin 4. sınıf Türkçe kitabından okutulan öyküde şema açısından;

- a.) Karakterlere ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?
- b.) Ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?
- c.) Detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri nedir?

4- Araştırmanın diğer amacı ise, ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin araştırmacının hazırladığı basit, orta düzey ve 4. sınıf Türkçe kitabından okutulan öyküye ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile öğrenci özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a.) Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin, işitme kaybı düzeyi ile öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b.) Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin, işitme cihazı kullanımı süreleri ile öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

c.) Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin, takvim yaşları ile öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

d.) Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin, buldukları sınıf düzeyi ile öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 9. Önem

Okuduğunu anlama becerileri, akademik becerilerin gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde giderek hız kazanan kaynaştırma ortamlarında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin, Türkçe kitaplarında yer alan öykü türündeki metinleri anlamalarında geliştirmiş oldukları şemaların önemli bir yeri vardır. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerin öykü türündeki metinler hakkında geliştirmiş oldukları şemaların değerlendirilerek, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şemalarının belirlenmesi ülkemizde daha önce araştırılmamış bir konudur. Bu araştırma sonuçlarıyla elde edilecek veriler ışığında, işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerini anlama becerilerinin gelişimi için ihtiyaçları doğrultusunda eğitsel kararların alınması açısından son derece önemlidir.

Ayrıca araştırmada, öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şemaları değerlendirmek amacıyla kullanılan Öykü Anlatma Değerlendirme Aracı işitme engelli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin, öğrencilerin öyküler hakkında geliştirmiş oldukları şemaları değerlendirmelerine ve bu değerlendirme sonucu çocukların ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olabilir.

## 10. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayanılarak yapılmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenleri ve ailelerin verdikleri bilgiler doğrudur.
- 2- Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı, işitme engelli öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirdikleri şema düzeyleri hakkında gerçekçi bilgiler vermektedir.

## 11. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- Bu araştırma, 2006- 2007 öğretim yılının birinci döneminde Eskişehir ilindeki ilköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden 22 işitme engelli kaynaştırma öğrencisiyle sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma, öykü metinleri hakkında geliştirilen şema düzeylerini değerlendirmek amacıyla her öğrenciden toplanan üç öykü anlatımıyla sınırlıdır.
- 3- Öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirdikleri şema düzeylerinin değerlendirilmesi, okunan öykülerin anlatımıyla sınırlıdır.

## 12. Tanımlar

**Doğal İşitsel Sözel Yöntem:** İşitme engelli çocuklara sözlü dil ve iletişim becerilerini kazandırarak, içinde yaşadıkları topluma aktif olarak katılımlarını sağlamayı hedefleyen eğitim yöntemidir. Bu yöntemin ön koşulları; erken tanı, erken ve uygun cihazlandırma, işitme cihazlarının sürekli kullanımı, cihazların etkin bakım ve kontrolü, anlamlı etkileşimli doğal dil yaşantıları ile oluşturulmuş ortamlar, doğru ve etkin aile eğitimi ve desteğidir (Tüfekçioğlu, 1998a).

**İşitme Engeli:** Bireyin işitme düzeneğinde oluşan bir sorun nedeniyle günlük yaşamında sözel dili işlevsel olarak kullanamaması durumudur (Girgin, C.2003).

**İşitme Kalıntısı:** İşitme eşliğinin altında kalan ve uyarıldığında sesleri beyne iletebilen duyu alanıdır ( Tüfekçioğlu, 2003a).

**İşitme Kaybı:** İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme değerlerinden belirli derecede farklı olduğunda bir işitme kaybından söz edilir (The British Association of Teachers of the Deaf [BATOD], 1981).

**Kaynaştırma Eğitimi:** Gerektiğinde sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli çocuğa destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli çocuğun genel eğitim ortamlarında eğitilmesidir ( Kırcaali-İftar, 1992).

**Metinsel Şema:** Okuyucunun çeşitli metin türlerinin özelliklerine ilişkin geliştirdikleri bilgilerdir (Alderson, 2000; Gillet ve Temple, 1990; Schirmer, 2000).



**Okuduğunu Anlama:** Yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş,1995).

**Okuduğunu Anlatma:** Çocukların okudukları anlamalarının yazılı ya da sözlü olarak değerlendirilmesidir (Morrow, 2001).

**Öykü:** Yaşanmış ya da yaşanabilecek olayları, durumları anlatan; kişiler, olay ya da durum, yer, zaman belirterek anlatılan ilgi çekici yazıdır ( İleri, 2003).

**Öykü Şeması:** Okuyucunun öykü yapısını oluşturan öğeler hakkında, öykü deneyimleri ve yaşantıları sonucu oluşturduğu bilgilerdir (Brenner, 1997).

**Öykü Yapısı (Gramer):** Tipik bir öyküde yer alan bölümler ve bu bölümlerin birbirleriyle aralarındaki karşılıklı ilişkileri açıklayan kurallar sistemidir. Tipik bir öyküde yer alan ortak bölümler şunlardır: Sahne, Başlatıcı Olay, İçsel Tepki, Plan, Girişim, Girişimin Sonucu, Tepki, Öykünün Sonu (Gillet ve Temple, 1990; Gunning, 2003; Huges ve dig, 1997; Vaughn- Shavuo, 1990).

**Şema Teorisi:** Bireylerin nasıl öğrendiklerini, yeni öğrendikleri bilgileri daha önce var olan bilgileriyle nasıl birleştirdiklerini, öğrenilen bilgilerin nasıl değiştiğini ve öğrenilen bilgilerin yeni bilgiler öğrenmek için nasıl kullanıldığını açıklamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002).

**Eğitsel Ortam:** Çocuğun gereksinimine uygun belirlenen en iyi ortam ve bu eğitim ortamında çocuğun gereksinimlerine uygun bir şekilde öğretimsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesidir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ALANYAZIN

#### 1. Okuduğunu Anlama Becerileri ve Gelişimi

Okuma, çözümlene ve anlama gibi becerileri kapsayan karmaşık bilişsel bir davranıştır. Çözümlene, bir yazıyı sesli veya sessiz olarak yeniden kodlamadır. Okumanın diğer önemli bölümü anlamadır. Okuyucu, okuduğu metinle ilgili olarak kendi zihninde anlamlar oluşturur (Carnine, Silbert, Kameenui ve Tarver, 1997; Girgin, 1999; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2000; Walker, 2004). Okuyucunun geçmiş deneyimleri ve bu geçmiş bilgi ve deneyimlere bağlı olarak gelişen okuma yeteneği, okumaya karşı geliştirilen tutum, ilgi ve okuma amacı okuma sürecini önemli bir şekilde etkilemektedir. Okuma sürecini etkileyen bu özellikler, aynı materyali okuyan bireylerin okuduklarından farklı şekilde anlam çıkarmalarına neden olmaktadır (Richek ve diğ., 2000).

Okumanın amacı okunanı anlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için yazının çözümlenmesi ve çözülen sembollerin anlaşılması gerekir. Okuyucunun kendi bilgi ve deneyimleriyle okudukları arasında ilişki kurması okuduklarından anlam çıkarmasına yardımcı olur (Girgin, 2003c). Bu nedenle okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde, bireyin geliştirdiği bilgi ve deneyimler son derece önemlidir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için çocuklara erken yaşlardan başlayarak, okuma becerilerine ilişkin bilgi ve deneyimler kazandırılmalıdır (Girgin, 2003a; Gunning, 2003; Morrow, 2001; Trawick-Smith, 2006; Wortham, 2006).

Okuma; dil gelişimi, kavram gelişimi, sözcük tanımlama, görsel ve işitsel algılama ve anlama becerilerini içermektedir. Bu beceriler, okumaya hazırlık becerileri olup okul öncesi dönemden başlayarak gelişirler (Girgin, 2003a; Gunning, 2003; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Morrow, 2001).

Çocuklara çok erken yaşlardan başlayarak okumaya ilişkin bilgi ve deneyimler kazanmaları için uygun yaşantılar kazandırılmalıdır. Bu yaşantılar, çocukların öykü şemalarının gelişiminde temel oluşturur ve zamanla öykü yapısına ilişkin şema geliştirmelerine yardımcı olarak öyküleri anlama becerilerinin gelişiminde önemli rol oynar. Çocukların okuryazarlık gelişimleri için ev ve sınıf ortamlarında ailelere ve öğretmenlere yapmaları için aşağıdaki etkinlikler önerilmiştir. Bu etkinlikler şöyle sıralanmıştır

(Girgin, 2003b; Gunning, 2003; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Morrow, 2001; Neuman, Copple ve Bredekamp, 1999; Akt: Smith, 2006):

**1. Rutin olarak çocuklara öykü kitapları okuma ve anlatma:** Öykü okuma ve anlatma etkinlikleri çocukların sözel dil ile yazılı dil arasında ilişki kurmalarını sağlayarak, okumaya ilgilerini geliştirir. Çocuklara rutin olarak okunan ve anlatılan öykülerle öykü anlatımına ilişkin çocukların şemalar geliştirmelerine yardımcı olunur.

**2. Oyun aktiviteleri planlama:** Yetişkinler, çeşitli sosyo-dramatik oyun köşeleri hazırlayarak çocukların doğal ortamlarda okuma ve yazmaya ilişkin bilgi ve deneyimler edinmelerini sağlarlar. Örneğin bir restoran köşesi, süper markette alışveriş yapma gibi çeşitli oyun etkinlikleri hazırlanabilir. Bu oyun aktiviteleri çocukların sözel dil becerilerini geliştirmelerine ve oyun sırasında kullanılan mönü, alışveriş listesi gibi malzemelerde çocukların okuma ve yazmanın önemini işlevsel olarak anlamalarına yardımcı olur.

**3. Çocuklara sesbilgisel bilinç ve alfabe bilgisinin öğretimi için grup etkinlikleri ve oyunlar planlama:** Çocuk şarkıları, tekerlemeler, şiirler, ses oyunları gibi etkinlikler çocukların dili oluşturan ses, hece, kelime gibi küçük birimler hakkında bilinç geliştirmeleri için ortam yaratır. Alfabe kitapları, alfabe yap-bozları ve bilmeceler, harf oyunları gibi etkinlikler de çocukların harflerin görünüşlerini ve seslerini ayırt etmelerini, harf-ses ilişkisi kurmalarına yardımcı olarak alfabeyle ilişkin bilgiler edinmelerini sağlar.

**4. Erken okuma ve yazma becerilerinin gelişimi için çocuğun içinde bulunduğu çevrede yer alan nesnelere yazıyla ifade edilmesi:** Çocuklar yakın çevrelerinde yer alan ve en çok kullandıkları nesnelere yazıyla ifade edilmesiyle, yazının bir mesaj taşıdığını kavrarlar. Yetişkinlerin çocukların çevrelerinde yer alan diğer yazılara da dikkatlerini çekmeleri için fırsat yaratmaları, oyun ortamında ve çocuklarla çalışırken yazmaya model olmaları çocukların yazının iletişimsel bir etkinlik olduğunu anlamalarına yardımcı olur.

Çocuklar, okuma yazmaya ilişkin kazanmış oldukları bilgi ve deneyimlere bağlı olarak okuma yazmanın iletişimsel bir etkinlik olduğunu anlayarak okumaya karşı olumlu tutum geliştirirler. Çocuklar okul dönemine geldiklerinde okuma becerilerine ilişkin geliştirmiş oldukları bilgi ve deneyimleri kullanarak, okuma ile ilgili yeni bilgi ve deneyimler edinirler.

Okuduğunu anlama becerilerin gelişiminde çocuğun anadilini ve özelliklerini öğrenmesi, kullanması son derece önemlidir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi çocuğun dil gelişimine bağlıdır (Girgin, 2003a; Gunning, 2003; Schirmer, 2000; Richek ve diğer., 2002; Roskos ve Tabors, 2004). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi ile dil gelişimi arasında sıkı bir ilişki olduğu için çocuklara erken yaşlardan başlayarak dil gelişimlerini destekleyici ortamlar ve bu ortamlarda çocukların dil ve ilgi düzeylerine göre etkinlikler hazırlanmalıdır.

Alanyazında, çocukların dil gelişimlerini desteklemek ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için çocuklara erken yaşlardan başlayarak öyküler okuma ve anlatmanın önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu etkinlikler, çocukların anlamalarını ve sözlü dillerini geliştirmede ayrıca öykü yapısına ilişkin kavram geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Amour, 2003; Girgin, 2003b; Isbell, Sobol, Lindaver ve Lowrance, 2004; Menyuk, 1995; Morrow, 2001; O'Connur, 1989; Pakulski ve Kaderavek, 2004; Reutzler ve diğerleri, 2002; Richek ve diğer., 2002; Schirmer, 2000; Sisco, 1992; Truax, 1985; Tucker, 2001; Zeece, 1997).

**Öykü okuma;** çocukların sözlü dil becerilerini geliştirerek, anlama becerilerinin gelişimi için uygun ortam yaratır. Çocuklara öyküler okumak; yeni sözcük ve cümleler edinmeleri, yeni yerler ve düşüncelerle tanışmaları için fırsat yaratır. Rutin olarak yapılan öykü okuma etkinlikleriyle; çocuklar öyküdeki karakterlere, ana karakterin karşılaştığı probleme, bu problem karşısında yaşadığı duygu ve düşüncelere, problemi çözmek için aldığı kararlara, bu kararlar doğrultusunda bulunduğu girişimlere, bu girişimlerin sonucuna ve öykünün sonunda neler olduğuna ilişkin beklentiler geliştirirler. Çocukların öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri bu beklentiler dinledikleri ve okudukları öyküleri anlama becerilerini geliştirmektedir (Girgin, 2003b; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Morrow, 2001; Wortham, 2006).

**Öykü anlatma;** çocuklar öyküleri dinleyerek ve öykü anlatma etkinliğine aktif olarak katılarak bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar ve yeni bilgi ve deneyimler kazanırlar. Öykü anlatma etkinliğinde yetişkinin çocukla kurduğu etkileşimler, çocuğun kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını paylaşmayı öğrenmesine yardımcı olur. Öykü anlatma etkinliği çocukların okumaya ve kitaplara ilgilerini geliştiren bir etkinliktir. Çocuklar öyküleri dinleyerek öykü yapısı hakkında beklentiler geliştirirler (Girgin, 2003b; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Morrow, 2001).

Çocukların dil gelişimlerini destekleyici dolayısıyla anlama becerilerinin gelişiminde önemli olan öykü okuma ve anlatma etkinliğinde, öyküler seçilirken aşağıdaki özelliklere dikkat edilmelidir (Browne, 1998; Girgin, 2003c).

- Öykünün ilgi çekici ve eğlenceli olması.
- Öykünün çocukların düzeyine uygun olması.
- Öykünün, öğretmenin iyi bildiği ve hoşlandığı bir öykü olması .
- Öykünün içinde çocuğun katılımını sağlayacak tekrarların olması.
- Resimlerin birbirini izlemesi ve anlaşılır olması.

Öykü okuma ve anlatma etkinliğinde, öğretmenin çocuklarla nasıl etkileşimde bulunacağı çok önemlidir. Öğretmenlere, çocuklara etkili bir şekilde öyküleri paylaşmaları için stratejiler önerilmiştir. Bu stratejiler şöyle sıralanmaktadır (Browne, 1998; Girgin, 2003c; Erting, 2001; Morrow, 2001):

- Öyküdeki olayları tahmin etmeleri için çocukları teşvik etme.
- Öykünün tekrarlı kısımlarında çocukların katılmaları, tekrar etmeleri için çocukları cesaretlendirme.
- Çocuklara sorular sorarak veya öyküdeki olaylarla ilgili düşüncelerini sorarak katılımlarını sağlama.
- Öyküde yer alan önemli kelimeleri bilip bilmediklerinden emin olun. Çocukların bilmedikleri yeni sözcükleri kullanın, anlamını açıklama.
- Çocukların öyküdeki olaylara ilişkin düşüncelerini kabul edip, bu ifadelerini genişleterek dil gelişimlerini destekleyici uygun ortamlar sağlama.
- Çocukların deneyimlerini ve bilgilerini, öyküdeki olaylarla birleştirmelerine fırsat tanıma.
- Öykü hakkında çocukların kişisel yorumlarda bulunmalarını sağlama.

Çocuklarla paylaşılacak öykülerin, onların dil gelişimlerini ve okuryazarlık gelişimlerini destekleyici yönde olması için okunacak öykülerin seçimi ve çocukların aktif bir şekilde öykü paylaşımına katılımlarının sağlanması gereklidir. Öykü okuma ve anlatma etkinliklerinde çocukların katılımlarına ve katkılarına önem verilmesi çocukların dikkatlerini öyküye verip, öyküyle ilgilenmeleri açısından önemlidir.

Çocuklara öykü okuma veya anlatma etkinliklerinden sonra bu çalışmalarını izleyen üç tür etkinlik düzenlenebileceği belirtilmektedir. Bu etkinlikler şunlardır (Browne, 1998; Girgin, 2003c; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Morrow, 2001).

**1. Öykü hakkında konuşma-tartışma ve sorular:** Öykü paylaşımı sonrası çocuklara, öykülere ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için fırsat verilmektedir. Öğretmen, çocuklara öykülere ilişkin sorular sorarak öykülerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır. Çocuklarla öykülere ilişkin yapılan konuşmalar ve sorulan sorular, çocukların dinledikleri öyküyü anlamalarına ve öykülere ilişkin şemalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

**2. Dinlediğini anlatma:** Öykü paylaşımı sonrası çocukların dinledikleri öyküyü anlatmaları istenmektedir. Çocuklar temel eğitim dönemine geldiklerinde dinledikleri öyküyle ilgili hatırladıklarını sözel ya da yazarak anlatabilirler. Çocukların dinledikleri öyküleri kendi zihinlerinde yeniden yapılandırarak anlatmaları; öykü yapısına ilişkin kavramlar geliştirmelerini ve anlama becerilerinin gelişimini sağlamaktadır.

**3. Drama (Rol Oynama):** Öykü paylaşımı sonrası çocuklara öyküde yer alan karakterlerle ilgili görev paylaşımı yapılarak, öyküdeki olayları canlandırmaları istenir. Çocukların dinledikleri öyküleri dramatize etmeleri, öyküde yer alan karakterleri ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarını kolaylaştırmakta; öykü yapılarına ilişkin şemalar geliştirmelerini sağlamaktadır.

**4. Öyküyle ilgili resim yapma:** Çocukların öykünün sevdiği ya da ilgilendiği kısmının resmini yapmasıdır. Öğretmen çocuklarla yaptıkları resimler hakkında konuşarak, çocukların resimlere ilişkin söylediklerini yazar ve birlikte okurlar. Çocuklar yaptıkları resimleri yazarak anlatmak istiyorlarsa yazabilmektedirler.

Öykü okuma ve anlatma etkinlikleri, okumayı öğrenebilmek için gerekli olan okumaya hazırlık davranışları ve bilgileri de kapsamakta ve çocukları temel eğitime hazırlamaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Çocuklar temel eğitim dönemine geldiklerinde de okuma-yazma çalışmalarında öykü okuma ve anlatma etkinliklerine yer verilmesi, çocukların okuryazarlık gelişimlerinde önemlidir. Alanyazında temel eğitim döneminde de öykü okuma ve anlatma etkinlikleri sonrası yukarıda bahsedilen etkinliklerin çocukların düzeylerine uygun

kolayca uyarlanabilecek etkinlikler olduğu belirtilmektedir (Richek ve diğ., 2002; Vacca ve diğ; 2003). Temel eğitim döneminde de çocuklara sunulan bu etkinliklerle, çocukların öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemaları giderek gelişir ve öykü türündeki metinleri anlama ve hatırlama becerileri artmaktadır.

Temel eğitim dönemine gelen çocukların öykü türündeki metinleri anlama becerilerini geliştirmek için yetişkinlere çocuklarla beraber karşılıklı öğretim ortamı oluşturarak çeşitli stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler şunlardır (Carnine ve diğ., 2006; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Rasinski ve Padak, 2004; Richek ve diğ., 2002; Vacca ve diğ; 2003):

- Çocukların önceki bilgi ve deneyimleri kullanarak öykü metninde yer alan olaylara ilişkin tahminlerde bulunmalarını sağlama.
- Paylaşacağınız öykü metninde yer alan ipuçlu kelimeleri kullanarak, çocuklarınızın kendi öykülerini oluşturmaları için ortam hazırlama. Daha sonra paylaşacağınız öykü metniyle, çocuklarınızın oluşturduğu öykü metinlerini karşılaştırarak paylaşma.
- Çocuklar öykü metnini okurken okumayı yönlendirerek, çocukların düşünme etkinliklerinde bulunmalarını sağlama. Metindeki önemli noktaları olayın akışını bozmadan belirleyin, daha sonra öyküde neler olacağına ve niçin öyle olacağına ilişkin sorular sorma.
- Çocukların öykü metninde okuduklarına ilişkin bilgileri zihinlerinde canlandırmalarını isteme.
- Çocuklara metne ilişkin nasıl iyi sorular sorulacağına ve metinle ilgili soruları nasıl cevaplayacaklarına ilişkin yaşantılar sağlama.
- Metin içinde anlamakta zorluk çektikleri sözcükleri açıklama.

Çocuklara sunulan bu etkinlikler ve stratejilerle öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemaları giderek gelişmekte ve öykü türündeki metinleri anlama ve hatırlama becerileri artmaktadır.

## 2. İşitme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Özellikler

Yapılan araştırmalar işitme engelli çocukların okuma düzeylerinin işiten yaşlılarından geri olduğunu göstermektedir (Girgin, 1987; 1999; Richek ve diğerleri, 2002; Schirmer, 2000; 2001; Tüfekçioğlu, 1992; Walker, Munro ve Rickards, 1998). İşitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinin geri olmasının nedenleri şöyle sıralanabilir:

**1. İşitme kaybı ve derecesi:** Okuma becerilerinin geri olmasının en önemli nedeni işitme kaybı derecesi ve buna bağlı olarak dil gelişiminin gecikmesidir (Girgin, 1987; 1999; Richek ve diğerleri, 2002; Schirmer, 2000; 2001; Tüfekçioğlu, 1992; Walker, Munro ve Rickards, 1998). Bu nedenle işitme engelli çocuğun okuma becerilerinin gelişimi için işitme kaybının erken tanınması ve uygun cihazlandırmanın yapılması son derece önemlidir.

**2. Dilin yapısına ilişkin geliştirilen sınırlı bilgiler:** Çocuğun gelişiminde kritik dönemde ortaya çıkan işitme kaybı; çocukların okuduğunu anlama becerileri için gerekli olan söz dizimi ve sözcük bilgisi, konuşulanları bağlam içinde anlamlandırabilme gibi dilin biçim, içerik, kullanım bileşenleri hakkında sınırlı bilgiler geliştirmelerine neden olmaktadır. İşitme engelli çocuğun dilin yapısına ilişkin geliştirdiği sınırlı bilgiler, metinde kullanılan sözcükleri ve dil yapılarını anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle metinde kullanılan sözcüklerin ve dil yapılarının işitme engelli çocuğun dil düzeyine uygun olması gerekir (Girgin, 1999; Schirmer, 2001; Tüfekçioğlu, 2003a).

**3. Önceden edinilen bilgi ve deneyimler:** Genel dünya bilgisi, bir konu hakkındaki genel bilgiler ve o konuya ilişkin yaşanmış kişisel deneyimler okuduğunu anlamayı olumlu etkilemektedir. Edinilen bilgi ve deneyimler geliştirildiği ölçüde anlama becerileri gelişmektedir (Alderson, 2000; Cheek, Flippo, Lindsey; 1989; Gillet ve Temple, 1990; Girgin, 1999; Schirmer, 2000; 2001).

İşitme engeli çocukların dilin yapısına ilişkin geliştirdikleri sınırlı bilgiler; okumaya ilişkin kazanacakları bilgi ve deneyimleri etkilemekte, okuma becerilerine ilişkin sınırlı şemalar geliştirmelerine neden olmaktadır. Sınırlı bilgi ve deneyimler de okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle erken yaşlardan başlayarak işitme engelli çocuklara sözlü dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilgi ve deneyimler kazandırılması gereklidir. Çocukların sözlü dil becerilerindeki gelişme, anlama becerilerinin gelişimi ve yeni bilgi ve deneyimler kazanmaları için ortam hazırlamaktadır. İşitme engelli



çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerinin geliştirilmesi durumunda anlama becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Schirmer, 2000; 2001).

**4. Metin türlerine ilişkin edinilen bilgi ve deneyimler:** Metin türü hakkındaki bilgi ve deneyimler okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Okuyucu, metin türlerine ilişkin daha önce edindiği bilgi ve deneyimleri kullanarak okuduğu metinle ilgili olarak kendi zihninde anlamlar oluşturur. Okuyucunun; metin türüyle ilgili deneyimleri gelişmişse anlaması da daha iyi olacaktır. Eğer metin türüne yabancı ise; okuduğunu anlaması daha zor olacaktır (Akyol, 1999; Catts ve Kamhi, 1999; Luetke-Stahiman ve Griffiths, 1999; Richek ve diğer., 2002; Schirmer, 2000; 2001; Sweet and Snow, 2002). İşitme engelli çocukların da işiten yaşıtları gibi metin türlerine ilişkin edindikleri bilgi ve deneyimler, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir (Schirmer, 2000; 2001).

Tüfekçioğlu (2003a), işitme kaybının dil gelişimi ve buna bağlı olarak gelişen okuma becerilerinde ortaya çıkardığı etkilerini en aza indirmek için; erken dönemde teşhis edilmesi ve işitme kaybına uygun cihazlandırılma yapılmasının önemli olduğunu belirtmekte, ayrıca işitme engelli çocuklara içinde yaşadıkları en yakın çevreden başlayarak genel dünya bilgisini geliştiren yaşantılar kazandırılması gerektiğini ifade etmektedir. İşitme engelli çocuklara genel dünya bilgilerini geliştiren yaşantıların kazandırılması, dil becerilerinin ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için önemlidir. İşitme engelli çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda yaşantılar sağlanmadığı takdirde dil gelişiminde dolayısıyla bu gelişime bağlı olan okuma becerilerinde sorunlar yaşanması kaçınılmaz olmaktadır.

### 3. şema Teorisi

şema, okuyucuların anlama becerilerini önemli bir şekilde etkilemektedir. Okuyucunun, geçmiş bilgi ve deneyimlere sahip olması okuduklarıyla ilişki kurup okuduğunu anlaması açısından ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için önem taşımaktadır (Cheek, Flippo ve Lindsey; 1989).

Catts ve Kamhi (1999), Anderson (1994)'un görüşlerine katıldığını belirterek şemaların okuyucuların öğrenmelerini ve anlamalarını artırdığını, metindeki bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırdığını ve şemaların metindeki bilgilerin anlaşılmasında ve hatırlanmasında çeşitli işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir. şemaların bu işlevleri şunlardır;

- Metindeki bilgileri özümsemek için destek sağlama.
- Metindeki önemli bilgilerin ayırt edilmesini, dikkatin önemli bilgiye verilmesini sağlama.
- Okuyucuların metinde açık olmayan bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlamalarını kolaylaştırma.
- Metindeki bilgileri özetlemeyi kolaylaştırma. Şema, metindeki önemli bilgilerin ayırt edilmesini sağladığından metnin özeti için ihtiyaç duyulan bilgileri çıkarmayı kolaylaştırır, önemsiz bilgiler özete dahil edilmez.
- Anlamı kontrol etmeyi kolaylaştırma.
- Okuyucuların, metni oluşturan öğeleri hatırlayamadıklarında var olan şemalarını kullanarak metni hatırlamalarını sağlama. Şema, okuyucunun metni yeniden yapılandırmasına izin verir.

Şema teorisinin diğer bir işlevi ise okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde öğretmenlere stratejiler geliştirmeleri için yol göstermesidir. Öğretmenler, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için çocukların var olan bilgi ve deneyimlerini kullanarak metni anlamaları için ortam yaratır. Okunacak metnin içeriğinin ve dil düzeyinin çocukların düzeyine uygun olmasına dikkat ederek; okuma öncesi, okuma boyunca ve okuma sonrası süreçlerde çocukların geçmiş bilgi ve deneyimlerini paylaşarak metinle etkileşmelerini sağlarlar (Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Öğretmenlerin, çocukların önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak metinleri paylaşmaları, çocukların okuma sürecinde önemli olan içerik ve metinsel şema bilgilerini kullanmaları ve bu bilgilerini geliştirmeleri için ortam yaratmaktadır. Çocuklar için bu ortamları sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde de yaratmalı ve çocukların edindikleri bilgi ve deneyimleri disiplinler arası bir yaklaşımla tüm derslerde kullanmaları için fırsat sağlamak gereklidir.

Çocukların, içerik şemalarına ilişkin bilgilerin geliştirilmesi için erken yaşlardan ve içinde yaşadıkları en yakın çevreden başlayarak dünyaya ilişkin bilgi ve deneyimler kazandırmak gereklidir. Metinsel şema bilgilerini geliştirmek için de çeşitli metin türlerin yapısına ilişkin bilgiler kazandırılmalıdır.

### 3. 1. Metinsel Şema

Metinsel şema; okuyucunun çeşitli metin türlerinin oluşumunu sağlayan öğelere ilişkin geliştirdiği bilgilerdir (Alderson, 2000; Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989; Gillet ve Temple, 1990; Schirmer, 2000; 2001; Vaughn-Shavuo, 1990).

Metinler, türlerine göre belli özellikler taşımaktadır. Örneğin; öykülerde kişiler, yer ve zaman tanımlararak giriş yapılabilir. Daha sonra bir sorunun yaşandığı gelişme bölümü; son olarak problemin çözüldüğü ve okuyucuyu anafikre ulaştıran sonuç bölümü yer almaktadır (İleri, 1998). Bilgi verici metinlerin yapısını oluşturan özelliklere bakıldığında; tanım yapma, örnek verme, neden-sonuç ilişkilerini açıklama, zıtlıkları anlatma gibi özellikler kullanılarak oluşturulan metinlerdir (Richek ve diğ., 2002).

Türkçe kitaplarında yer alan bilgi verici ve öykü türündeki metin özellikleri karşılaştırıldığında; bilgi verici metinlerde çocuklara bilgi vermek, onlara bazı konuları öğretmek amaçlanmaktadır. Öykü metinleri ise eğlendirici ve bilgi verici metinlere göre metin yapısı ve kullanılan dilsel özellikler açısından anlaşılması daha kolay metinlerdir. Ayrıca çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren öykü kavramı hakkında çok basit olsa da birtakım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999; Vacca ve diğ., 2003).

Okuyucunun çeşitli metin türlerinin oluşumunu sağlayan öğelere ilişkin geliştirdiği bilgiler, okuduğunu anlama becerilerini etkilemekte, okuduklarından anlam çıkarmalarını artırmaktadır (Akyol, 1999; Catts ve Kamhi, 1999; Luetke-Stahiman ve Griffiths, 1999; Richek ve diğ., 2002; Schirmer, 2000; 2001; Sweet and Snow, 2002). Bilgi verici ve öykü metinleri hakkında bilgi sahibi olan çocukların, metinde yer alan bilgilerden önemli olanlarını ayırt etmeleri ve bu bilgileri hatırlamaları daha kolay olmaktadır (Sweet and Snow, 2002).

### 3. 2. Öykü Şeması

Çocuklar, öyküleri anlamak ve öyküler oluşturmak için öykü yapısından yararlanmaktadırlar. Bu nedenle çocuklara, öyküleri oluşturan öykü yapısına ilişkin bilgiler öğretilmelidir. Öykü yapısına ilişkin sağlanan bilgiler, çocukların öyküler hakkında şemalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Alanyazında, öyküler üzerine yapılan araştırmalarda Mandler ve Johnson'nın (1977), Stein ve Glenn'nin (1977), Thorndyke'nin (1977) kullandıkları öykü yapıları en çok kullanılan öykü yapıları olarak kabul edilmiştir. Bu öykü yapıları arasında çok az farklılık bulunmaktadır. Öykü yapılarında yer alan ortak öğeler şunlardır: Kurulum, sorun, içsel tepki, girişim, girişimin sonucu ve öykünün sonu öğeleridir (Vaughn- Shavuo, 1990).

Öykü yapıları, okuma uzmanları tarafından da çeşitli şekillerde ama temelde ortak bir bakışla sınıflandırılmıştır. Öyküyü oluşturan öğeler ve tanımlarını şu şekilde açıklamışlardır (Gillet ve Temple, 1990; Huges, McGillivray ve Schmidek, 1997):

- K Kurulum:** Yer, zaman ve karakterlerin tanıtımıdır.
- S Sorun:** Kahramanın karşılaştığı yeni durum ya da karşılaşılan yeni bir sorun, çözülmesi gereken bir problemdir.
- İT İçsel Tepki:** Kahramanın problemle ilgili duygu ve düşünceleridir. Kahramanı, problemi çözmeye teşvik eden duygu ve düşüncelerdir.
- P Plan:** Kahramanın, karşılaştığı problemi çözmeye ilişkin düşünceleri, planlarıdır.
- G Girişim:** Kahramanın planı uygulamasıdır.
- GS Girişim Sonucu:** Uygulanan planın sonuçlarıdır, planın başarıyla ya da başarısızlıkla sonuçlanmasıdır.
- ÖS Öykünün Sonu:** Öykünün sonunda, öykünün sonunu belirten temel yorumlar yer alır.

Tipik bir öyküde yer alan bu bölümler ve bu bölümler arasındaki ilişkiler öykü yapısını oluşturmaktadır. Çocukların öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şema, okudukları öyküleri anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmektedir.

Morrow (1986) da, iyi düzenlenmiş bir öykü metninde bulunması gereken bölümleri vurgulamıştır. Giriş bölümünde; zaman, yer ve karakterlerin yer alması gerektiğini; gelişme bölümünde, ana karakterin tepkisine neden olan bir problem ve ana karakterin problemi çözmek için yaptığı girişimlerin yer alması gerektiğini; sonuç bölümünde ise problemin çözülmesi veya amaca ulaşmasına ilişkin bilgiler yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Bir öyküyü oluşturan “Kurulum, Sorun, İçsel Tepki, Plan, Girişim, Girişimin Sonucu, Öykünün Sonu” bölümlerini daha iyi açıklayabilmek için bir metin ve bu bölümlere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

## Öykü bölümlerine ilişkin bir örnek:

### Kırmızı Balık

Bir zamanlar gölde yaşayan kırmızı bir balık vardı. Kırmızı balık, annesi ve kardeşleriyle kocaman bir gölde yaşıyordu. Kırmızı balık, annesi ve kardeşleriyle birlikte yaşamaktan çok mutluydu.

Bir pazar günü hava çok güzeldi. Kırmızı balık gölde yüzüyordu. Gölde yüzerken, tombul bir solucan gördü. Kırmızı balık, solucanların tadının güzel olduğunu biliyordu. Karnı da çok acıkmıştı. Solucanı yemek istedi. Böylece solucana doğru yüzdü. Sonra solucanı ısırıldı. Kırmızı balık, bir anda kendini havada çırpınırken buldu. Bu olay o kadar çabuk olmuştu ki, kırmızı balık kaçamadı.

Kırmızı balık, bir balıkçının oltasına yakalanmıştı. Kırmızı balık, çok üzgündü. “Daha dikkatli olsaydım, balıkçı beni yakalayamazdı.” diye düşündü.

**Kurulum :** Bir zamanlar gölde yaşayan kırmızı bir balık vardı. Kırmızı balık, annesi ve kardeşleriyle kocaman bir gölde yaşıyordu. Kırmızı balık, annesi ve kardeşleriyle birlikte yaşamaktan çok mutluydu. Bir pazar günü hava çok güzeldi.

**Sorun:** Gölde yüzerken, tombul bir solucan gördü.

**İçsel Tepki:** Kırmızı balık, solucanların tadının güzel olduğunu biliyordu. Karnı da çok acıkmıştı.

**Plan:** Solucanı yemek istedi.

**Girişim:** Böylece solucana doğru yüzdü. Sonra solucanı ısırıldı.

**Girişimin Sonucu:** Kırmızı balık, bir anda kendini havada çırpınırken buldu. Kırmızı balık, bir balıkçının oltasına yakalanmıştı.

**Öykünün Sonu:** Kırmızı balık, çok üzgündü. “Daha dikkatli olsaydım, balıkçı beni yakalayamazdı.” diye düşündü.

Yukarıdaki öyküde, bir öykü yapısında bulunması gereken bütün bölümler yer almaktadır. Çocuklar çok küçük yaşlarda öyküler dinleyerek ve anlatarak öykü yapısında yer alan bu bölümleri öğrenerek öykü şemalarını geliştirirler. Çocuklar temel eğitim dönemine başladıklarında da öykü yapısına ilişkin geliştirmiş oldukları bilgi ve deneyimleri okuma ve yazma becerilerinde kullanmakta daha sonra yapılan etkinliklerle de geliştirmektedirler.

Öykülerde düzenlilik olarak tanımlanan öykü yapısının kullanımı çocuklara ve öğretmenlere çeşitli faydalar sağlamaktadır. Öykü yapısını oluşturan öğelerin bilinmesi, çocukların öyküdeki önemli ve daha az önemli bilgileri birbirinden ayırt etmelerini sağlamaktadır. Çocukların metindeki önemli ve daha az önemli bilgileri ayırt etmeleri, öyküyü anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmektedir (Akça, 2002).

Çocukların, öykülere ilişkin geliştirdikleri şemalarını incelemek amacıyla araştırmalar yapılan araştırmalar; çocukların öykülere ilişkin şemalarının olduğunu ancak, işitme engelli çocukların öykü şemalarının işiten çocuklara göre daha az geliştiğini göstermektedir. Araştırmalarda; işitme engelli çocukların öykülere ilişkin sınırlı deneyimler kazandıklarını, bu sınırlı deneyimlerinde öykü metinlerini anlamayı ve hatırlamayı olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Griffith ve Ripich, 1988; Griffith, Ripich ve Dastoli, 1990; Stoner, Easterrooks ve Laughton, 2005; Pakulsky ve Kaderavek, 2001; Uzuner, İçden, Girgin, Beral ve Kırcaali- İftar, 2005a; Whalen, 1991). İşitme engelli çocukların öykülere ilişkin şemalar geliştirmeleri için, öykülere ilişkin zengin yaşantılar kazandırmak gereklidir. Sağlanan bu yaşantılarla, işitme engelli çocukların öyküleri anlama ve hatırlama becerileri gelişmektedir (Pakulsky ve Kaderavek, 2001; Truax, 1985; Uzuner ve diğ., 2005a).

Alanyazında çocukların öykü yapısına ilişkin şemalar geliştirmelerine yardımcı olacak etkinlikler ve önerilerde bulunulmuştur. Bu etkinlikler ve öneriler şunlardır (Gunning, 2003; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Vacca ve diğ., 2003):

**1. Sınıfta düzenli olarak öyküler okuma ve anlatma:** Çocuklarla düzenli olarak yapılan öykü okuma ve anlatma etkinlikleri, öykü metinleri paylaşma ve bu etkinliklerin arkasından yapılan izleyen etkinlikler çocukların öykülere ilişkin deneyimler kazanmaları için ortam yaratmaktadır. Bu etkinliklere Türkçe dersi dışında diğer derslerde de yer verilmesi çocukların öykülere ilişkin şemalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu etkinliklerle çocuklar dil deneyimleri kazanarak, okuryazarlığa ilişkin kavramlar geliştirmektedirler.

Sık sık yapılan öykü anlatma etkinliklerinin ve arkasından yapılan izleyen etkinliklerin, çocukların öykü yapılarına ilişkin şemalar geliştirmelerinde etkili olduğunu dolayısıyla da öyküleri anlama ve hatırlama becerilerini geliştirdiği üstünde durulmaktadır. Okulöncesi eğitim alan çocuklara sık sık öykü anlatma etkinliklerinde bulunulmasının, öyküyü tekrar anlatma ve sözel dil becerilerini geliştirip geliştirmeyeceğini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda; sık sık ve öykü yapısı hakkında şema geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde yapılan öykü anlatımlarının, çocukların öykü yapılarını kullanarak

öyküyü yeniden anlatmalarında ve sözel dil becerilerinde gelişme olduğu belirtilmektedir (Morrow, 1986).

Pakulsky ve Kaderavek (2001) da, sık sık yapılan öykü anlatma etkinliklerinin ve arkasından yapılan izleyen etkinliklerin, çocukların öykü yapılarına ilişkin şemalar geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Pakulsky ve Kaderavek, öykü anlatımı sonrası izleyen etkinlik olarak yapılan rol oynamanın (dramanın), işitme engelli çocukların öyküyü yeniden anlatmalarında ve bu anlatımlarında öykü yapılarını kullanmalarında etkilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada; çocuklar dinledikleri öyküyü dramatize ettiklerinde daha fazla karmaşık ve ayrıntı içeren anlatımlarda bulunmuşlardır.

**2. Çocuklara öykü yapısını oluşturan öğelere ilişkin bilgileri öğretirken; teknik terimler yerine, basit ve aşina oldukları ifadeler kullanarak açıklamalar yapma, örnekler verme:** Örneğin, çocuklara öykü yapısında yer alan “Sorun” ögesiyle ilgili kavram geliştirirken, bu ögeyi bildikleri kavramlarla ve kendi yaşantılarından örnekler vererek öyküyle ilişkilendirmeleri sağlamak öykü yapısına ilişkin şemalar geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır.

**3. Öykü yapılarını oluşturan öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri gösterme:** Öyküde yer alan öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri gösteren çeşitli görsel materyaller, çocukların öyküde yer alan olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olarak, öykü yapısına ilişkin bilinç geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Çocukların öykü yapılarına ilişkin bilgiler geliştirmelerinde kullanılan çeşitli görsel materyallerden birisi öykü haritalarıdır. Öykü haritası; metinde yer alan olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri yansıtan, öyküde yer alan önemli fikirleri belirtmeye yarayan böylece öyküleri oluşturan öğeleri anlamaya yardımcı olan görsel bir materyal olarak nitelendirilebilir. Öykü haritalarının kullanılmasıyla ulaşılmak istenen amaç, çocukların belli bir süre sonunda öykü haritası olarak verilen materyali kullanmadan zihinlerinde öykü yapısına ilişkin bilinç geliştirmelerini sağlamaktır (Akça, 2002). Araştırmalar; öykü haritası tekniğinin kullanılmasının, çocukların öykü yapısı hakkında bilgilerini ve öyküleri anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Akça, 2002; Boulineau, Fore, Hagan-Burke ve Burke, 2004; Idol, 1987; Mathes ve Fuchs, 1997; Staal, 2000; Wood ve Petz, 1997).

**4. Çocukların öykülere ilişkin bilgilerini çeşitli öğretimsel etkinliklerle geliştirme:** Vacca ve diğ. (2003), Whaley (1981)'in görüşlerine katıldıklarını belirterek bu etkinlikleri

öykü metninde yer alan boşlukları doldurma ve karıştırılmış öyküyü yeniden düzenleme olarak ifade etmişlerdir. Boşluk doldurma etkinliğinde, çocuklar öyküyü okuyarak öyküde eksik olan kelime veya cümleleri tamamlarlar. Karıştırılmış öyküyü yeniden düzenleme etkinliğinde ise çocuklara öyküde yer alan bölümler ayrılarak ve sırası karıştırılarak verilir. Çocuklardan öyküyü okuyarak, sırasına göre öyküyü yeniden düzenlemeleri istenir.

Öyküyü yeniden düzenleme gibi etkinliklerin öykü yapısının edinimini üzerinde etkilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada; yüksek okula devam eden işitme engelli bir gence sessiz okuma ve öyküyü yeniden düzenleme gibi öğretimsel etkinliklerin, işitme engelli gencin öykü yapısına ilişkin şemalar geliştirmesinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Uzuner, Karasu ve Kırcaali- İftar, 2005b).

Uzuner'in (2006), dengeli okuryazarlık yaklaşımına dayalı geçmiş bilgileri kullanma, metindeki kelimeleri tanıma, sözcük dağarcığı gelişimi, sessiz okuma, sesli okuma, tahmin etme, çocukların yazılı ve sözlü katkılarını genişletme, metin yapısına ilişkin sorular sorma ve soruların metin içinde cevaplarını bulma gibi çeşitli stratejilerin öykü yapısının edinimini üzerinde etkilerini incelemek amacıyla yaptığı başka araştırma sonucunda; dengeli okuma-yazma yaklaşımına dayalı kullanılan stratejilerin yüksek okula devam eden üç işitme engelli gencin öykü yapısına ilişkin şemalar geliştirmesinde faydalı olduğunu ifade etmektedir.

**5. Çocuklarla öykü kitapları ve metinlerini paylaşırken öykü yapısına ilişkin bilinç geliştirmelerine yardımcı olacak sorular sorma:** Çocukların öykü yapılarına ilişkin şemalar geliştirmelerinde yukarıda bahsedilen etkinliklerin dışında etkili olan diğer önemli bir unsur, öykü kitapları ve metinlerine uygun sorular sorulmasıdır. Öğretmenlerin; öykü metinlerini ve kitaplarını paylaşırken öykü yapısına ilişkin okuma öncesi, okurken ve okuma sonrası sordukları sorular, çocukların öykülerle ilgili önemli bilgilere dikkatlerini çekmelerini sağlamaktadır. Öykü yapısına bağlı olarak sorulan sorular; çocukların önemli bilgileri ayırt etmelerinde, öyküyü anlama ve hatırlama becerilerinin gelişiminde önemlidir.

Sadow (1982), öykü yapısına rehber olacak sorular şu şekilde sıralamaktadır (Akt: Gunning, 2003);

1. Öykü nerede ve ne zaman geçmiştir?
2. Karakterler kimlerdir?
3. Ana karakterin karşılaştığı problem nedir?
4. Ana karakter, problemi çözmek için neler yapıyor?
5. Ana karakterin problemi çözmek için yaptıklarının sonuçları nelerdir?



Bu tür sorular, çocukların öyküdeki düşüncelerin sırasını görmelerini sağlar. Öğretmenler bu tür soruları, başka sözcüklerle öyküye ve çocuklara uygun hale getirebilir. Öykü yapısına ilişkin sorulan sorular ve sorulara verilen yanıtlar çocukların deneyimlerini ve bilgilerini öyküyle birleştirmelerine yardımcı olur (Girgin, 2003c). Çocukların metin içerisindeki önemli bilgileri anlayıp anlamadıkları, öykü yapısında yer alan bölümler hakkında hazırlanmış sorular aracılığıyla belirlenebilir (Akça, 2002).

Metine dayalı sorular sormanın, öykü yapısının edinimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmada; yüksek okula devam eden işitme engelli öğrencilere metne dayalı sorular sormanın işitme engelli öğrencilerin öykü yapısını edinimlerini, dolayısıyla da öyküleri anlama ve hatırlama becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir. Ancak öykü yapısının edinimi için işitme engelli öğrencilerin çeşitli ve daha çok deneyimlere ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Uzuner ve diğ., 2005a).

### 3. 3. Öykü Yapısı (Gramer) ve Öykü Şeması Arasındaki Farklılık

Ruth (1985), öykü yapısı ve öykü şeması kavramlarını açıklayarak; bu tanımlar arasındaki farkı ortaya koymuştur. Öykü yapısını; öykünün oluşumunu sağlayan öğeler olarak tanımlamıştır. Öykü şemasını ise; okuyucunun öykülerle deneyimleri sonucu öykü gramerine ilişkin geliştirdiği bilgi olarak açıklamıştır. Okuyucunun oluşturduğu bu bilgilerin, okuyucuya öyküyü okurken rehberlik ettiğini; öyküyü anlaması ve olayları hatırlamasına yardım ettiğini belirtmiştir.

Başka araştırmacılar tarafından da öykü yapısı ve öykü şeması kavramları tanımlanarak, bu tanımlar arasındaki ayırım ortaya konulmuştur. Öykü yapısı, öykü yapılarındaki düzenliliği tanımlamak amacıyla oluşturulmuş kurallar sistemi olarak tanımlanmıştır (Brenner,1997; Gunning, 2003; Whalen, 1991). Brenner (1997), öykü şemasını okuyucunun öykü yapısını oluşturan öğeler hakkında, öykü deneyimleri ve yaşantıları sonucu oluşturduğu bilgi olarak tanımlamıştır. Ayrıca okuyucunun öyküler hakkında oluşturduğu şemaların öyküyü anlama ve hatırlama becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkılarak öykü yapısının; öykülerin oluşumunu sağlayan öğeler sistemi olduğu, öykü şemasının ise çocukların ya da yetişkinlerin birçok öyküyü dinleme ve okuma aracılığıyla öykülere ilişkin zihinlerinde temsil ettikleri bilişsel yapı olarak tanımlanabilir.

Çocukların öykülere ilişkin şemalar geliştirmeleri için düzenlenen çeşitli öğretimsel etkinliklerin yanında öykülere ilişkin geliştirdikleri şemaların değerlendirilmesi ve bu

değerlendirmeler sonucu ihtiyaçları doğrultusunda öykü yapılarına ilişkin bilgiler kazandırmak önemlidir.

#### 4. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yapılan öğretim etkinliklerinin başarısı, çocukların başarılarının değerlendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme sonucu; öğretim amaçlarının ne denli gerçekleştirildiği, etkinliklerin amacına ulaşip ulaşmadığı anlaşılmış olur. Ayrıca öğretimin değerlendirilmesi daha sonraki öğretim etkinlikleri ve uygulamalarının da başarılı olmasında öğretmenlere önemli ölçüde görüş kazandırır (Sözer, 1998).

Çocukların okudukları öyküleri anlamalarını ve bu şekilde de öykü metinlerine ilişkin geliştirmiş oldukları metinsel şemalarını değerlendirmenin iki yolu vardır. Bunlar okuduğunu anlatma ve soru sormadır (Barr ve diğ., 2002; Gunning, 2003; Morrow, 2001; Lipson ve Wixson, 2003; Richek ve diğ., 2002).

**Okuduğunu anlatma;** çocukların okuduklarını anlamalarının yazılı ya da sözlü olarak değerlendirilmesidir. Anlatım, çocukların yazılı ve sözlü anlatımlar sonucu düşündüklerini organize edip anlatmaları için ortam yaratmaktadır (Morrow, 2001).

Okuduğunu anlatmada; çocukların okudukları öyküleri anlamalarını değerlendirmek ve bu şekilde de öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şemalarını incelemek için, çocuklardan okuduğu öyküyü kendi ifadeleriyle anlatması istenir (Gillet ve Temple, 1990). Girgin (1999), çocukların okuduklarını anlatmalarıyla kullandıkları sözcük sayısını, ne tür sözcükler kullandıklarını, anlatmaya çalıştıkları karakterleri, olayları, olaylar arasında kurdukları ilişkileri gözlemenin mümkün olduğunu; ayrıca çocukların anlatımlarında bu ilişkileri kurabilmelerinin okuduklarından çıkardıkları anlamları ve ne kadar anlam çıkardıklarını gösterebildiğini belirtmektedir.

Okuduğunu anlatma; çocukların metindeki bilgileri zihinde yapılandırmaları, öyküyü anlatırken bilgileri seçip organize etmeleri ve önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmeleri hakkında bilgi sağlar (Richek ve diğ., 2002). Ayrıca okuduğunu anlatma; çocuğun öykü yapısına ilişkin bilgisini, metindeki bilgileri kullanıp kullanmadıklarını ayrıca sonuç çıkarma ve eleştirel düşünme yeteneğinin belirlenmesine yardımcı olur (Morrow, 2001).

Okuduğunu anlatma, çocukların anlamalarını değerlendirmenin yanında aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için kullanılan bir öğretim aracıdır. Çocuklara

okuduklarını hatırlayıp anlatmaları için fırsat yaratıldığında, çocukların öyküdeki karakterleri ve karakterlerin başından geçen olayları hatırlayıp bilgilerini organize edip anlatmaları için fırsat sağlamaktadır. Öğretmen ise çocukların anlatımları hakkında bilgi sahibi olarak, çocukların ihtiyaçları doğrultusunda amaçlarını düzenleyebilir. Böylece çocukların öyküleri anlama ve hatırlama becerileri gelişir (Girgin,1999).

Çocukların öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemaları değerlendirmek için yetişkinlerin çocuklarla kuracakları etkileşimde dikkat etmeleri gereken özellikler şöyle sıralanmıştır (Morrow, 2001; Sisco, 2002).

- Çocuğa öykü anlatımı öncesi ne yapılacağına dair bilgi verme.
- Öykü okunduktan sonra çocuktan öyküyü anlatmasını isteme.
- Öykü anlatımı sırasında çocuğun anlatamadığı durumlarda ipucu niteliğinde olmayan, öyküyü anlatmaya devam etmesi için cesaretlendirici ifadeler kullanın, sorular sorma.
- Çocuk öykü anlatımının başlarında durduğunda “ İlk önce ne oldu?” sorusunu sorma.
- Öykü anlatımı boyunca durduğunda “Daha sonra ne oldu? Sonra ne olacak?” gibi öyküyü anlatmasına devam etmesini sağlayacak ipucu niteliğinde olmayan cesaretlendirici cümleler kullanın, sorular sorma.
- Çocuğun anlattığı son ifadenin öykü anlatımını bitirdiğinden emin olmak için “Bitirdin mi?” sorusunu sorma.

Richek ve diğ.(2002), çocukların öykü anlatımında bulunması gereken özellikleri belirtmişlerdir. Bu özellikler şunlardır:

- Önemli ve ana karakterlerin varlığı.
- Karakterlerin özelliklerinin tanımlanması ( iyi olmaları, meraklı olmaları gibi.)
- Öykü anlatılırken bir problemin sunulması.
- Problemin çözülmesi.
- Olayların düzenli ve bağlantısal anlatılması.
- Öykü anlatılırken sadece önemli olayların dahil edilmesi, önemsiz olayların anlatıma dahil edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocukların öykü anlatımlarında tipik bir öykü yapısında bulunması gereken; kurulum, sorun, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu, öykünün sonu gibi öğeleri anlatmaları beklenir (Barr ve diğ., 2002; Gillet ve Temple, 1990; Lipson ve Wixson, 2003).

Öykü anlatımlarının puanlanmasının da, çocukların öykü yapılarına ilişkin önemli öğeleri öykü anlatımlarında yer verip vermediklerine bakılarak yapılabileceği belirtilmektedir (Gunning, 2003; Marshall, 1983; Morrow, 2001). Çocukların okudukları öyküleri anlamalarının değerlendirilmesi sonucu çocuklarla ilgili elde edilen puanlarla başarı düzeyi tanımlanır; güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılır. Bu belirleme ile çocukların gereksinimleri olan öykü metinlerini anlama ve hatırlama becerilerini geliştirmek için geçmiş bilgileri kullanma, tahmin etme, metin içindeki bilmedikleri kelimeleri açıklama ve sözcük dağarcığını geliştirme, öykü yapısına ilişkin bilinç geliştirmelerine yardımcı olacak sorular sorma ve bu soruları nasıl cevaplayacaklarına ilişkin deneyimler sağlama, öykü haritaları doğrultusunda kullanma, öyküler oluşturma, öyküyü yeniden düzenleme ve öyküyü tamamlama gibi çeşitli öğretim stratejileri sunulur (Gunning, 2003; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Richek ve diğ., 2002; Vacca ve diğ., 2003). Böylece okudukları öyküleri anlama becerileri giderek gelişir.

**Soru sorma;** çocukların okudukları öyküleri anlamalarını değerlendirmenin diğer bir yoludur. Sorular, çocukların öyküdeki önemli bilgileri bilip bilmediklerine belirler. Soru sorma, aynı zamanda çocukların anlama becerilerini geliştiren bir yöntemdir (Richek ve diğ., 2002). Çocukların okuduklarını anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan sorular; yanıtı metinde açık olan sorular, yanıtı metinde açık olarak bulunmayan metindeki bilgileri birleştirip çıkarım yapmayı gerektiren metinsel kapalı sorular ve yanıtı geçmiş bilgi ve deneyimlere dayalı sorular olmak üzere ayrılmaktadır (Girgin, 2003d; 2003e; Vacca ve diğ., 2003).

Öğretmenlerin kullandığı soru çeşitleri ve soruların yanıtlanmasında kullanılan bilgiler okuduğunu anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle soru sorma stratejileri gelişmiş, amaca uygun soru soran öğretmenler çocukların yanıt vermelerine ve soru üretmelerine yardımcı olarak anlamalarını geliştirmektedir (Girgin, 2003d). Sözer (2005), öğretmenlerin soru sorarken dikkat etmeleri gereken özelliklerini belirtmiştir:

- Her sorunun amacı olmalıdır.
- Soru; somut, anlaşılır, kısa ve dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır.
- Soru, çocukları düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek özellikler içermelidir.

- Soru cümlesinin içinde birkaç soru bulunmamalı ve sorunun yanıtı içerisinde olmamalıdır.
- Soru, yalnızca “ evet ” ya da “ hayır ” biçiminde bir yanıtı gerektirmemelidir.
- Soru, çocukların bilgi, yetenek ve gelişim düzeylerine uygun olmalıdır.
- Soru, bütün sınıfa yönelik olarak sorulmalı, belirli bir düşünme payı verilmeli ve yanıt yalnızca bir çocuktan istenmelidir.
- Sorular değişik çocuklara yöneltilmeli, yanıt veremeyen çocuk üzerinde direnmemeli; başka çocuktan yanıt alma yoluna gidilmelidir.
- Soruyu duymama, anlayamama gibi durumlar dışında, yinelemekten kaçınmak gerekir.
- Sorulan sorulara alınan yanıtlar “iyi”, “güzel” , “doğru” , “kuşkusuz”, “biraz düşünmek gerekir”, “belki”, “bir başka yönden ele almakta yarar var” vb. gibi sözlerle mutlaka değerlendirilmeli; alınan yanıtın boşlukta kalmamasına özen gösterilmelidir.
- Çocukların kendilerinin soru sormaları için yüreklendirilmeleri önemlidir.

Öykü metinlerini anlama becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi amacıyla hazırlanacak soruların öykü yapılarına ilişkin çocukların bilinç geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde hazırlanmasına dikkat etmek gereklidir. Öykü yapılarına rehber olacak şekilde soruların hazırlanması, çocukların dikkatlerini öyküde yer alan önemli öğelere çekmelerini sağlayıp öykü yapılarına ilişkin şemalar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Carnine, Silbert, Kameenui ve Tarver (1997), öykü metinlerine ilişkin hazırlanacak soruların öykü yapısını oluşturan kurulum, sorun, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu, öykünün sonu öğeleriyle ilgili hazırlanabileceğini; öykü yapısına yönelik hazırlanan bu soruların aynı zamanda öğretmenlerin çocuklara öyküleri yazılı ve sözlü olarak özetlemelerinin öğretiminde de kullanılabileceğini belirtmektedirler.

Çocukların okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için kullanılacak sorularda; öğretmenlerin amaca uygun, çeşitli türde ve metin yapısına ilişkin şemalar geliştirmelerine yardımcı olan sorular sormaları gerekmektedir. Bu sorular; çocukların yanıt vermelerine ve kendilerinin de metnin yapısına ilişkin sorular sormalarına yardımcı olmakta ve öykülere ilişkin beklentiler geliştirmeleri için fırsat sağlamaktadır (Girgin, 2003d; 2003e).

#### 4.1. İşitme Engelli Çocukların Okuduklarını Anlama Beceri Düzeylerinde ve Değerlendirmede Etkili Olabilen Öğrenci Özellikleri

İşitme engelli çocukların okuduklarını anlama becerilerinde; işitme kaybı düzeyi, cihaz kullanım süresi, buldukları sınıf düzeyi, takvim yaşları ve eğitim aldıkları ortamlar gibi özellikler etkili olabilmektedir (Bozkurt, 2002; Girgin, 1999; Tüfekçioğlu, 1992).

##### 4.1.1. İşitme Kaybı Düzeyi

İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme değerlerinden belirli derecede farklı olduğunda bir işitme kaybından söz edilir. İşitme kaybının düzeyi belirlenirken; her bir kulaktaki işitme eşiğinin beş frekansta (250 Hz, 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz, 4000 Hz.) dBHL değerleri toplanarak ortalaması hesaplanır. Kaybı daha az olan kulağın, bir başka ifadeyle daha iyi işiten kulağın değeri işitme kaybı ortalaması olarak kabul edilir (BATOD, 1981).

İşitme engelli çocuklar işitme kaybının derecesine bağlı olarak dil gelişimlerinde ve buna bağlı olarak gelişen okuma becerilerinde sorunlar yaşamaktadır. İşitme kaybının derecesine göre işitmezlik sınıflamaları ülkelere ve yaklaşımlara göre farklılık göstermektedir. İngiliz İşitme Engelliler Öğretmenliği Birliği (BATOD, 1981) tarafından belirlenen sınıflama aşağıdaki gibidir:

20-40 dBHL	Hafif derecede işitme kayıpları
41-70 dBHL	Orta derecede işitme kayıpları
71-95 dBHL	İleri derecede işitme kayıpları
96 dBHL ve üstü	Çok ileri derecede işitme kayıpları

İşitme engelli çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda, çocukların okuma becerilerinde işitme kaybının derecesinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalarda işitme kaybı derecesi daha az olan işitme engelli çocukların okuma becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir (Cunningham, 1999; Tüfekçioğlu, 1992). Tüfekçioğlu (2003a), ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocukların da işitme kaybının erken teşhis edilmesi, işitme cihazlarının kullanımı, anne babaya eğitim ve özel eğitim desteği ile dil becerilerini edinebileceklerini belirtmektedir. Çocukların dil becerilerindeki gelişmeyle okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi arasında doğrudan ilişki olduğu için ileri ve çok ileri

derece işitme kaybı olan işitme engelli çocuklarında okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olmaları söz konusudur. Girgin (1999; 2006), işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmalarda doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim alan ileri ve çok ileri derece işitme kaybı olan işitme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olduklarını belirtmektedir.

#### **4.1.2. İşitme Cihazı Kullanımı**

İşitme cihazları, sesleri işitme engelli bireyin duyabileceği seviyeye yükselten işitme araçlarıdır. İşitme engelli çocuklar, dil edinimi için önemli olan kritik dönemde cihazlandırıldığında ve çocukların dil gelişimlerini destekleyecek çevre ve eğitim ortamları yaratıldığında anadillerini normal işiten çocuklara benzer bir biçimde edinebileceklerdir. Ancak dil edinim süresi normal işiten çocuklara göre daha uzun bir süre alabilecektir (Girgin, C. 2003a).

İşitme engelli çocuğun işitme kaybı tanısı konulduktan hemen sonra işitme kaybına uygun cihazlandırılması ve cihazların ev ve okul ortamında gün içinde sürekli kullanımı işitme engelli çocuğun anadilini edinimi için gerekli olan işitsel girdileri alması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca işitme engelli çocuğun dil ediniminde önemli olan, işitme cihazlarının günlük olarak kontrolü ve cihaz arızalandığında hemen sorunun giderilmesidir. (Tüfekçioğlu, 1998a; 1998b). İşitme cihazlarının etkin kullanımı, işitme engelli çocuğun dil gelişiminde ve buna bağlı olarak gelişen okuma becerilerinde son derece önemlidir.

#### **4.1.3. Sınıf Düzeyi**

Sınıf düzeyleri yükseldikçe okuryazarlık deneyimleri de sürekli bir şekilde gelişmekte, çocukların okuma becerilerine ilişkin geliştirmiş oldukları bilgi deneyimler artmakta ve okuduğunu anlama becerileri giderek gelişmektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002).

İkinci ve dördüncü sınıflara giden işiten çocukların yazılı ve sözlü anlatımlarında öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şemalarını kullanıp kullanmadıklarını ve sınıf düzeylerinin öykü yapılarına ilişkin geliştirdiği bilgileri nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda çocukların hepsinin yazılı ve sözlü anlatımlarında öykü şemalarına ilişkin bilgilerini kullandıkları görülmüştür. Ancak 4. sınıftaki çocukların tutarlı bir şekilde sözlü ve yazılı anlatımlarında öykü yapısını kullandıkları belirlenmiştir. Bu

durumunda 4.sınıftaki çocukların öykülerle daha çok deneyimlerinin olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Brenner, 1997).

#### 4.1.4. Öğrenci Yaşı

Çocukların öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şemaları yaşa bağlı olarak gelişmektedir (Vaughn- Shavuo, 1990). İşitme engelli çocukların öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şemaları incelemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların öyküleri anlatma becerileri ile yaş ve dilsel yetenekleri arasında sıkı bir işbirliği olduğu belirtilmektedir (Griffith ve Ripich, 1988).

Okul öncesi eğitim alan işiten çocuklarla, onlarla birlikte kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli çocukların öykülere ilişkin bilgilerini ve edindikleri bilgiler arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla yapılan araştırmada da, hem işiten hem de işitme engelli çocukların öykü yapılarını kullanmalarının, geçmiş zaman eki ve zaman ifade eden sözcükleri kullanmalarının yaşa bağlı olarak değiştiği gözlenmiş ve çocukların yaşları büyüdükçe öykü yapılarını, geçmiş zaman ekini ve zaman ifade eden sözcükleri kullanma düzeylerinin arttığını belirlenmiştir (Greenfield, 2002).

### 5. İşitme Engelli Çocuklar ve Kaynaştırma Eğitimi

İşitme engelli çocukların dil gelişimlerinde ve akademik becerilerin gelişiminde eğitim aldıkları ortamların önemli bir yeri vardır. İşitme engelli çocukların yerleştirildiği eğitim ortamlarına bakıldığında kaynaştırma eğitimi uygulamasının hızla yaygınlaştığı gözlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2000) kaynaştırma eğitimi; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları olarak ifade edilmiştir.

İşitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimi almalarının temel amacı; onlara işiten yaşlıları ile daha fazla etkileşime girebilecekleri ortamlar hazırlamak, topluma uyum süreçlerini hızlandırmak, psiko-sosyal açıdan olumlu yönde gelişmelerini ve toplumda üretici konuma gelmelerini sağlamaktır. Bir diğer amacı ise akademik eğitimlerini sürdürmelerini



sağlamaktır (Kayaoğlu, 1999; Özhan, 2000; Tüfekçioğlu, 1992). İşitme engelli çocuğun kaynaştırma eğitimiyle amaçlanan sosyal ve akademik becerilerinin gelişimi için işiten yaşlılarıyla birlikte eğitim almasına karar verirken gerek öğrenci özelliklerinin gerekse eğitim alacağı ortamın özelliklerini göz önüne alarak başarılı bir kaynaştırma uygulaması için iyi bir değerlendirme yapılması gereklidir.

Greenfield (2002), Ros, Brackett ve Maxon (1991)'ın, görüşlerine katıldığını belirterek başarılı bir kaynaştırma uygulamasında işitme engelli çocuğun, işiten yaşlılarıyla ve öğretmeniyle gerek öğretim çalışmalarını sürdürürken gerekse sosyal-iletişimsel davranışlar açısından ifade edici ve alıcı dil becerilerinin yeterliliğinin önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Bu nedenle işitme engelli çocukların kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarına karar verilirken ilk önce o ortamın sözlü dilini anlıyor ve konuşuyor olmalarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde işitme engelli çocuğun kaynaştırma eğitimine yerleştirilmesiyle amaçlanan psiko-sosyal açıdan gelişmesi ve bu yönde de okul başarıları olumsuz yönde etkilenebilir.

Uğurlu (1987); işitme engelli çocuğun işiten yaşlıları ile birlikte aynı eğitim ortamlarına yerleştirilmeden önce öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki başarı düzeyine, öğretmenin sınıfındaki işitme engelli öğrenciye yeterli zamanı ayırma fırsatı olup olmadığına, sınıfın fiziksel koşullarının yeterliliğine, işitme cihazlarının etkin kullanılıp kullanılmadığına ve öğrencinin öğrenme hızının işiten yaşlılarına yakınlık gösterip göstermediğine dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Wilson (1996) da, işitme engelli çocukların kaynaştırma ortamlarına yerleştirilirken okuma ve yazma becerilerine dikkat edilmesi gerektiğini, bu becerilerdeki başarısızlığın kaynaştırma ortamındaki eğitimlerini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Akçamete (2003), kaynaştırma eğitiminin gerekli alt yapılar sağlanmadan uygulanılmaması gerektiğini ve her işitme engelli çocuk için uygun bir seçenek olmayacağını ifade etmektedir. İşitme engelli çocuğun eğitiminin hangi ortamda yapılması gerektiğine ilişkin olarak herhangi bir kararın verilebilmesi için çocuğun düzeyinin, o anki gereksinimlerinin, ilgilerinin, o güne dek sunulmuş ve sunulmakta olan özel eğitim ve destek hizmetlerinin göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye'de yapılan kaynaştırma uygulamaları incelendiğinde; kaynaştırma eğitimine yerleştirilen özel gereksinimli çocukların, kaynaştırma eğitimi için uygunluğu dikkate alınmadan karar verildiği, bu durumda kaynaştırma eğitiminin başarılı olma olasılığını azalttığı belirtilmektedir (Kırcaali-İftar,1997). Öğrenci özelliklerini göz önüne almayarak yapılan böyle bir uygulama, çocukların kaynaştırma eğitimiyle amaçlanan sosyal gelişimlerini

ve akademik becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Tüfekçioğlu (1998a), kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme engelli çocukların sosyal gelişimleri ve akademik başarıları için mutlaka buldukları ortamda konuşmaları anlıyor ve konuşuyor olmaları gerektiğini belirtmekte; bu durumunda işitme engelli çocukların eğitiminde sözlü dil becerilerini geliştirmeye yönelik işitsel-sözel yöntemle eğitim verilmesini zorunlu hale getirdiğini ifade etmektedir.

Kaynaştırma ortamında yer alan işitme engelli çocukların dil becerilerini edinebilmeleri, uygun destek hizmetlerinin sağlanmasına ve eğitim ortamının çocukların akademik ve sosyal ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmiş olmasına bağlıdır. Türkiye’de işitme engelli çocukların kaynaştırma eğitimine yerleştirilme uygulamalarına bakıldığında; çocuğun dil becerileri ve akademik becerilerdeki performansına dikkat edilmeden yapıldığı ve çocuğun gereksinimleri doğrultusunda gerekli destek hizmetlerinin sağlanmadığı görülmektedir (Tüfekçioğlu,1992; 1997). İşitme engelli çocukların dil becerilerine ve özellikle okuma ve yazma gibi akademik becerilerine dikkat edilmeden kaynaştırma eğitimine yerleştirilmesi ve kaynaştırma eğitimi ortamlarında ihtiyaçları doğrultusunda gereksinimlerinin karşılanmaması durumunda, çocukların dil gelişiminde ve buna bağlı olarak gelişen okuduğunu anlama becerilerinde sorunlar olması kaçınılmazdır.

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan çocukların, gerek sosyal yönden gelişimleri için gerekse akademik becerilerinin gelişimi için yapılması gerekenler oldukça fazladır. Bunlar; öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlanması, velilere yönelik kaynaştırma öncesi hazırlıkların yapılması, kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamasına hazırlanması, normal sınıf öğrencilerinin ve okul yönetiminin kaynaştırmaya hazırlanması, fiziksel ortamın düzenlenmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması olarak sıralanabilir (Batu, 2000; Güzel-Özmen, 2003).

Kaynaştırma eğitimine yerleştirilmiş olan işitme engelli çocuğun gerek sosyal iletişimsel davranışların gerekse akademik becerilerin öğretimi için bireysel işitme cihazlarının ve öğretmenin sesini ileten FM- Telsiz tipi cihazların etkin kullanımı son derece önemlidir (Girgin, C. 2003b; Friend ve Bursuck, 2002). Tüfekçioğlu (1998a), cihazların etkin kullanımının çocuğun başarısı için oldukça önemli olduğunu ve cihaz kullanımıyla birlikte etkileşimci bir tutumla gerçekleştirilen konuşma fırsatlarının işitme engelli çocuğun sözlü dil gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca işitme engelli çocuğun konuşma seslerini net duyabilmesi için ortamın akustik düzenlemelerinin yapılması çok önemlidir (Girgin, C.2003b; Tüfekçioğlu, 1997).

Kaynaştırma eğitimi alan çocukların başarılarında ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının bu doğrultuda hazırlanan destek eğitim hizmetlerinin de önemli bir rolü vardır (Avcı ve Ersoy,1999; Batu, 2000; Güzel-Özmen, 2003; Kuz, 2001; Tüfekçioğlu, 1992; Uysal, 1995; Vuran, 2005). Bireyselleştirilmiş eğitim programı; özel gereksinimli bireyin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi için ihtiyaçları doğrultusunda eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını öngören bir düzenlemedir. Bu düzenleme; öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliğiyle planlanır ve ailenin onayı ile uygulanır (Vuran, 2005).

Tüfekçioğlu (1992), kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli çocukların sosyal gelişimlerinde ve akademik becerilerde başarılı olmaları için bu ortamlarda bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

- İşitme cihazları donanımı, cihazların etkin kullanımı ve düzenli kontrolü,
- Sınıf içinde konuşmayı en rahat ve net olarak işitmelerine olanak verecek şekilde sınıfların desenlenmesi ve akustik işlem uygulanması,
- Sınıftaki çocuk sayısının az olması,
- Eğitim malzemelerin bulunurluğu,
- İşitme engelli çocukların engeli dolayısıyla diğer çocuklardan farklı olarak kendi dil ve kavram seviyesine özgü desenlenen programlara ve öğretim tekniklerine ayrıca uygun destek hizmetlerinin sağlanmasına gereksinim vardır.

İşitme engelli çocukların özelliklerinin kaynaştırma eğitimine uygunluğunun iyi bir değerlendirilme ile belirlenmesinden sonra, bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması başarılı kaynaştırma uygulamalarının yapılmasına yol açacaktır.

## **6. Çocukların Öykülere İlişkin Geliştirdikleri Şemaları Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Araştırmalar**

### **6.1. İşiten Çocukların Öykü Şemalarını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Araştırmalar**

Brenner (1997), temel düzeyde eğitim gören 2. ve 4. sınıfa giden 24 işiten öğrencinin yazılı ve sözlü anlatımlarında öykü yapılarına ilişkin öykü şemalarını kullanıp kullanmadıklarını incelemek amacıyla çalışma yapmıştır. Bu çalışma, üç evreden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk evresinde öğrencilerin öyküyü anlatan kişiye aşina olmaları için etkileşimli bir şekilde öykü paylaşılmıştır. İkinci ve üçüncü evrede ise araştırma için seçilen iki halk masalı türündeki öykü, etkileşimli bir şekilde paylaşılarak hemen sonra ilk önce yazılı daha sonra sözlü anlatımlarla öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin şemaları kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla veri toplanmıştır. Yazılı anlatımlar için 20-30 dakika süre verirken, 10-15 dakika sözlü anlatımlar için süre verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin daha fazla bilgi edinmek için, öykü yapılarını ve öykü hakkındaki düşüncelerini içeren görüş ve sorular sorulmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin hepsinin, yazılı ve sözlü anlatımlarında öykü şemalarına ilişkin bilgilerini kullandıkları görülmüştür. Ancak 4. sınıftaki öğrencilerin tutarlı bir şekilde öykü yapısına ilişkin bilgileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumun 4.sınıftaki öğrencilerin öykülere ilişkin daha çok deneyimlerinin olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir.

Öykü yapılarına ilişkin geliştirilen şemaları incelemek amacıyla bir diğer çalışmada Quелlette, Dagastino ve Carifio (1998) tarafından yapılmıştır. Quелlette, Dagastino ve Carifio, 5. sınıf düzeyinde 231 işiten öğrencinin öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemalarla, bu öğrencilerin okuma becerisi ile okur yazarlık deneyimleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla çalışma yapmışlardır. Öğrenciler, okuduğunu anlama testine göre yüksek ve düşük düzey olarak ayrılmıştır. Öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri beklentileri incelemek için dinledikleri öykü kitabını özetlemeleri istenmiştir. Öyküyü özetleme görevinde; öğrencilerin özetlerinin öykü yapılarına ilişkin öğeleri içerip içermemesi açısından değerlendirilip puanlanmıştır. Araştırma sonucuna göre; okuma yetenekleri yüksek düzeyde olan öğrencilerin özetleme görevlerinde, öykü yapısını daha çok kullandıkları ve daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca okuma becerileri ile okuryazarlık deneyimleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmuştur.

## 6.2. İşitme Engelli Çocukların Öykü Şemalarını Değerlendirmek Amacıyla Yapılan Araştırmalar

Griffith ve Ripich (1988), işitme engelli öğrencilerin kendi ürettikleri ve yeniden anlattıkları öyküleri organize ederken öykü yapısını kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmaya 5 tane temel düzeyde, 6 tane orta düzeyde tüm iletişim yaklaşımıyla eğitim alan 6 ile 15 yaşları arasında 11 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada, basit yapıda üç öykü kullanılmıştır. Olay sayısına göre basit, orta, zor düzey olarak ayrılan öyküler, 15 dakikalık bireysel olarak yapılan dört oturumda öğrencilere sunulmuştur. Araştırmacı öyküleri sunmadan önce çocuklara; öyküleri dinlemeyen bir arkadaşlarına anlatacaklarını, bu yüzdende mümkün olduğunca öyküleri hatırlamaları gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin öykü anlatımları videoya kaydedilip; öyküleri oluşturmaları ve öyküleri yeniden hatırlayıp anlatmaları, olayları doğru bir şekilde ifade etmeleri ve öykü yapılarına uygunluk açısından analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; işitme engelli öğrenciler öyküleri hatırlayıp anlatırken ve öyküler oluştururken öykü şemasını kullandıkları belirlenmiştir. Ancak öykü yapısı karmaşıklaştıkça, öyküleri hatırlayıp anlatmada zorlandıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin en çok karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdikleri daha sonra sırasıyla girişimin sonucuna, öykünün sonuna ve girişime ilişkin bilgiler geliştirdikleri; en az ise sırayla plan, sorun ve içsel tepki öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Griffith ve Ripich (1988), öğrencilerin anlatma becerileri ile yaş ve dilsel yetenekleri arasında sıkı bir işbirliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin şemalarının olması metindeki bilgileri hatırlama ve anlama becerilerini artırmaktadır. Griffith ve Ripich, birçok işitme engelli öğrencinin okumaya başlamadan önce öykülerle sınırlı deneyimleri olduğunu belirterek, bu sınırlı öykü deneyimlerinin öykü metinlerini anlamayı ve hatırlamayı olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şemaları incelemek amacıyla diğer bir çalışma Whalen (1991) tarafından yapılmıştır. Whalen, okul öncesine giden işitme engelli öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin bilgilerini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmaya; 6-7 yaşlarında, 82 ile 103 dBHL işitme kaybı olan, en az üç yıl işitsel-sözel eğitim alan öğrenci katılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin bilgilerini incelemek amacıyla Stein ve Glenn (1979)'den alınan halk masalı ve öğrencilerin yaşlarına uygun iki öykü kullanılmıştır. Öğrencilerin öyküleri; öykü anlatımının hemen sonrasında hatırlamaları ile gecikmeli (üç gün sonra) hatırlamaları arasındaki farklılık

incelenmiştir. Ayrıca araştırmada; öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri bilgiler, daha önce aynı yaşta normal işiten öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda araştırmada işitme engelli öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri bilgilerle, okul ve evdeki öykü deneyimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı ile öğrenciler arasında öyküyü anlatma ve hatırlama sırasındaki etkileşimleri videoya kaydedilmiştir. Öğrencilerin öyküleri yeniden hatırlayıp anlatmaları; olayları doğru bir şekilde ifade etmeleri ve öykü yapılarına uygunluk açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öyküleri hemen dinledikten sonra anlatmaları ile gecikmeli (üç gün sonra) anlatmaları arasında farklılık görülmüştür. Öğrenciler arasında; halk masalı türündeki öykünün üç gün sonra anlatımının öykünün hemen anlatımına göre daha iyi hatırlandığı görülmüştür. Ancak, öğrencilerin yaşlarına uygun öyküyü anlatımlarında ise öykü anlatımından hemen sonra yapılan anlatımda öykünün daha iyi hatırlandığı görülmüştür. İşiten öğrencilerle yapılan çalışma ile karşılaştırıldığında yaşlarına uygun öyküyü hatırlamada büyük farklılık varken, halk masalı türündeki öykü öğelerini hatırlamada benzer özellikler görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları, öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin şemalarının olduğunu, ancak daha önce yapılan aynı yaştaki normal işiten öğrencilerle karşılaştırıldığında olayları doğru olarak hatırlamada zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun içinde öğrencilere öykü yapılarına uygun bir şekilde hazırlanmış öykülerle deneyimler kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu deneyimlerin; öğrencilerin öykü yapılarına aşina olup şemalar geliştirmelerine yardımcı olacağı, öğrencilerin öyküleri anlamalarını ve hatırlamalarını kolaylařtıracakđı belirtilmiştir. Öğrencilerin ev ve okuldaki öykülerle deneyimlerinin de, öykü yapılarına ilişkin bilgilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Greenfield (2002) da; okul öncesi eğitim alan işiten öğrencilerle, onlarla birlikte kaynaştırma eğitimi alan işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin bilgilerini ve hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin edindikleri bilgiler arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmaya cinsiyet, yaş ve kültürel özellikler açısından benzer özellikler gösteren dört, beş ve altı yaşlarında olan 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin de orta dereceden ileri dereceye doğru dil edinim öncesi işitme kaybı olduğu belirlenmiştir. İşitsel sözel yaklaşımla eğitimlerini sürdürmektedirler. Öğrencilerin öykülere ilişkin bilgilerini değerlendirmek amacıyla öğrencilere üç farklı görev verilmiştir. Bunlar; birbiriyle bağlantılı olayların yer aldığı sıralı resimleri anlatmaları, çocuklara anlatılan öyküleri tekrar anlatmaları ve çizdikleri bir resmi anlatmaları olmak üzere üç farklı görev verilmiştir. Öğrencilere verilen bu görevlerde,

öğrencilerin anlatımlarında öykü yapılarını, geçmiş zaman ekini ve zaman ifade eden sözcükleri kullanıp kullanmadıkları belirlenmek istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; hem işiten hem de işitme engelli öğrencilerin öykü yapılarını kullanmalarının, geçmiş zaman eki ve zaman ifade eden sözcükleri kullanmalarının yaşa bağlı olarak değiştiği gözlenmiş ve öğrencilerin yaşları büyüdükçe öykü yapılarını, geçmiş zaman ekini ve zaman ifade eden sözcükleri kullanma düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre işitme engelli çocukların işiten yaşlılarına göre öykü yapısına ilişkin daha az öge kullandıkları, öykü yapısına ilişkin öğelerden en az da içsel tepki ve plan ögesine ilişkin bilgiler geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu durumun da işitme engelli öğrencinin dil gelişiminde gecikme ve öykülere ilişkin deneyimlerin azlığından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre işitme engelli öğrencilerin, işiten yaşlılarına göre geçmiş zaman eklerini ve zaman ifade eden sözcükleri daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Girgin (2006), işitsel sözel yaklaşımla eğitim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin okuma anlamalarının karmaşık öyküler kullanarak hata analizi envanteri ile değerlendirdiği araştırmasında; 8. sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerini de okuduğunu anlatma, soru-cevap ve boşluk doldurma yöntemleriyle değerlendirmiştir. Okuduğunu anlatma yöntemiyle yapılan değerlendirme sonucu elde edilen bulgularda, öğrencilerin okuduğunu anlatma puanlarının 50 ve üstü puanlar olduğu ve öğrencilerin okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullandıkları, önemli olayları anlatabildikleri, çoğu zaman öykünün ana fikrini anlayabildikleri, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlatabildikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarında; araştırmaya katılan bir öğrencinin okuma düzeyinin diğer öğrencilere göre geri olduğu, bu durumun nedeninin de öğrencinin 6. sınıfa kadar kaynaştırmada eğitimine devam etmesinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Ülkemizde ilköğretimde sınıfların çok kalabalık olması, eğitim programının öğrencinin bireysel özelliklerine uygun düzenlemelere olanak sağlamadığı; bu nedenle ileri derece işitme kaybı olan öğrencinin okumaya ilişkin stratejilerin gelişimi için gerekli deneyim ve bilgileri edinemediği belirtilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Eskişehir ili içindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeylerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, verilerin elde edilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel ve alt amaçları doğrultusunda, işitme engelli öğrencilerin öyküler hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli etkenlerin öğrencilerin öyküler hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeyleri ile olan ilişkilerini değerlendirmeyi amaçladığı için bu araştırmada betimsel model ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel model, bir konudaki var olan durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003; Kırcaali-İftar, 1999).

#### 2. Araştırmanın Evreni

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Araştırmalar iki türlü evrene dayanır. İlki tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız olan “genel evren”, diğeri de araştırma çevresinde ulaşılabilen “çalışma evreni”dir (Karasar, 2003). Bu araştırmanın genel evreni, işiten yaşlıları ile birlikte bütün ilköğretim okullarında okuyan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf işitme engelli öğrencilerdir. Çalışma evreni ise Eskişehir ili içinde, işiten yaşlıları ile birlikte normal ilköğretim okullarına devam eden tüm 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf 22 işitme engelli öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıda araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin doğum tarihi, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve işitme kaybı ortalamaları verilmiştir.



**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğum Tarihleri, Cinsiyetleri, Sınıf Düzeyleri ve İşitme Kaybı Ortalamaları

Öğrenci No	Doğum Tarihi	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi*	İşitme Kaybı Ortalamaları
1	20.02.1992 / 14 yaş 9 ay	Erkek	4	74
2	10.05.1997 / 9 yaş 6 ay	Erkek	4	57
3	12.04.1996 / 10 yaş 7 ay	Kız	5	74
4	12.06.1996 / 10 yaş 5 ay	Erkek	5	99
5	02.10.1995 / 11 yaş 1 ay	Kız	5	102
6	14.08.1995 / 11 yaş 3 ay	Erkek	5	57
7	20.11.1995 / 11 yaş	Erkek	5	63
8	27.04.1995 / 11 yaş 6 ay	Kız	6	99
9	03.12.1994 / 11 yaş 11 ay	Erkek	6	65
10	24.07.1995 / 11 yaş 3 ay	Erkek	6	98
11	23.01.1994 / 12 yaş 9 ay	Erkek	6	109
12	12.08.1994 / 12 yaş 3 ay	Erkek	6	112
13	18.07.1995 / 11 yaş 4 ay	Erkek	6	93
14	21.02.1994 / 12 yaş 9 ay	Erkek	6	107
15	29.10.1994 / 12 yaş	Kız	7	70
16	02.06.1993 / 13 yaş 5 ay	Erkek	7	87
17	19.02.1994 / 12 yaş 9 ay	Erkek	7	109
18	16.04.1994 / 12 yaş 7 ay	Erkek	7	98
19	22.10.1993 / 13 yaş	Erkek	7	66
20	01.01.1994 / 12 yaş 10 ay	Erkek	7	114
21	16.03.1993 / 13 yaş 8 ay	Erkek	8	105
22	20.11.1993 / 13 yaş	Erkek	8	91

\*Öğrencilerin sıralaması sınıf düzeyi dikkate alınarak yapılmıştır.

Evreni oluşturan 22 öğrenciden biri ortopedik engele sahiptir, diğerlerinin işitme engeli dışında ek bir engeli bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden birinin annesi ve babası da işitme engellidir. Öğrencilerden 12'si dil edinim öncesi (4 yaş öncesi), 3'ü dil edinim sonrası (4 yaş sonrası) işitme kayıplı olup, 7'sinin işitme kaybı oluş zamanı aile tarafından bilinmemektedir. Altı öğrenci dışında öğrencilerin tamamının örgün eğitime başladıkları yaştan itibaren işiten yaşlılarıyla aynı eğitim ortamında buldukları, diğer bir ifadeyle kaynaştırma eğitimi aldıkları görülmektedir.

## 2. 1. Öğrenci Özellikleri

Araştırma evrenindeki işitme engelli öğrencilerin öykü yapılarına ilişkin geliştirmiş oldukları şema üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özellikleri incelenmiş, işitme kaybı düzeyi, işitme cihazı kullanım süresi, sınıf düzeyleri ve takvim yaşları gibi özellikler araştırma değişkenleri olarak ele alınmıştır.

## 1. İşitme Kaybı Düzeyi

İşitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinde ve buna bağlı gelişen okuduğunu anlama becerilerinde etkisi olabileceği belirtilen işitme kaybı düzeyi ile okuduğu öyküyü anlama beceri düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Değerlendirmede her öğrencinin işitme kaybı ortalaması ele alınmıştır. Öğrencilerin işitme kaybı ortalamalarından yola çıkıldığında iyi işiten kulakta işitme kayıp dereceleri Çizelge 1’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** İşitme Kayıp Dereceleri

İşitme Kayıp Derecesi	Öğrenci Sayısı
Hafif Derecede İşitme Kaybı / 20- 40 dB HL	
Orta Derecede İşitme Kaybı / 41- 70 dB HL	6
İleri Derecede İşitme Kaybı / 71- 95 dB HL	3
Çok İleri Derecede İşitme Kaybı / 96 dB HL ve üzeri	13
N= 22	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, bu araştırmaya katılan 22 öğrenciden 6’sı orta, 3’ü ileri, 13’ü çok ileri derece işitme kayıplıdır. Araştırmada hafif derecede işitme kayıplı öğrenci bulunmamaktadır.

## 2. İşitme Cihazı Kullanım Süresi

Öğrencilerin işitme cihazı kullanımına başladıkları yaştan itibaren araştırmanın yapıldığı döneme kadar cihaz kullanım süreleri ay olarak hesaplanmış ve öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında işitme cihazlarının etkili kullanılıp kullanılmadığına ilişkin geçmişe yönelik ayrıntılı bir ölçümleme yapılamamıştır. Ailelerden alınan bilgilere göre, 15 öğrenci sağ ve sol olmak üzere çift kulakta cihaz kullanmakta, bu öğrencilerden 1’i şu anda işitme cihazı kullanmamaktadır. 1’i tek kulakta kulak arkası işitme cihazı kullanmakta, 6’sı da en az 6 yıldır koklear implant kullanmaktadır.

### 3. Sınıf Düzeyi

Araştırma evrenini oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öğrenci sayıları Çizelge 2’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğrencilerin Buldukları Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Öğrenci Sayısı	2	5	7	6	2	22

Bu sınıflarda yer alan ve işitme engeline ek olarak öğrenme güçlüğü ve zihin engeline sahip olan 2 öğrenci, ailesi tarafından araştırmaya katılması kabul edilmeyen 1 öğrenci ve bir öğrencinin işitme kaybı 42 dB olması nedeniyle çalışma evrenine dahil edilmemiştir.

### 4. Takvim Yaşı

Öğrencilerin takvim yaşlarının öykülere ilişkin geliştirilen şema üzerinde etkisinden yola çıkmış ve öğrencilerin yaşları araştırmanın yapıldığı tarih dikkate alınarak ay olarak hesaplanmıştır. Tablo 1’de verildiği gibi öğrenciler, 9-13 yaş arasındadır.

### 3. Verilerin Elde Edilmesi

Bu bölümde, işitme engelli öğrencilerin öğrenci özelliklerine ve öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeylerine ilişkin verilerin toplanması ve değerlendirilmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

### 3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın ikincil amaçlarına uygun olarak işitme engelli öğrencilere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla öğrenci bilgi formu geliştirilmiştir (Ek 1). Bu formda; öğrenci ile ilgili bilgiler, aile ile ilgili bilgiler, sınıf ve/veya Türkçe öğretmeniyle ilgili bilgiler ve öğrencilerin öykü deneyimlerini belirlemeye ilişkin aileye ve öğretmene sorulacak sorular yer almaktadır. Öğrenci bilgi formundaki bilgiler araştırmacı tarafından aile ve öğretmenle görüşülerek doldurulmuştur.

Öğrenci bilgi formunun öğrenci ile ilgili bilgiler bölümünde;

- a ) Öğrencinin adı, soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, cinsiyeti, okulu, sınıfı, şubesi ile ilgili bilgiler,
- b ) İşitme engeli oluş zamanı, tanı yaşı, odyogram durumu, kayıp derecesi, cihaz kullanımına başlanan yaş, şu anki cihaz kullanımı ve düzeni, cihazların modeli, cihazların gün içinde sürekli kullanımı ve kontrolü ile ilgili bilgiler,
- c ) Okul öncesi eğitim durumu, örgün eğitim yaşı, örgün eğitim durumu, aldığı özel eğitim desteği ile ek bir engeli olup olmadığına ilişkin bilgiler yer almıştır.

Öğrenci bilgi formunun aile ile ilgili bilgiler bölümünde;

- a ) Anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, ve sosyal güvencelerine ilişkin bilgiler,
- b ) Ailenin gelir düzeyi, sahip olduğu çocuk sayısı ve ailede katılımcı dışında engelli çocuk olup olmadığına ilişkin bilgiler,
- c ) Ailenin aile eğitimi alma durumuna ilişkin bilgiler yer almıştır.

Öğrenci bilgi formunun sınıf ve/ veya Türkçe öğretmeniyle ilgili bilgiler bölümünde; öğretmenin adı soyadı, meslekteki çalışma yılı, mezun olduğu okul, bölüm ve işitme engelli öğrencilerin eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim alıp almadığına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşülen 20 öğretmenin 18'i işitme engelli öğrencilerin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

Öğrenci bilgi formunun öğrencilerin öykü deneyimlerine ilişkin bilgiler bölümünde; ev ve okul ortamında çocukların öykülere ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla ev ve okul ortamında öyküler okuma ve anlatma etkinliklerinde bulunup bulunmadığına ve

öyküleri anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinliklerin yapıp yapılmadığına ilişkin aile ve öğretmene sorulacak sorular yer almaktadır.

### **3.2. Öğrencilerin Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şemalarına İlişkin Verilerin Toplanması**

#### **3.2.1. Öykü Metinlerinin Hazırlanması ve Geçerlik Çalışmaları**

İşitme engelli çocukların okuma düzeylerinin işiten yaşlılarına göre geri olmasından (Girgin, 1987; 1999; Richek ve diğerleri, 2002; Schirmer, 2000; Tüfekçioğlu, 1992; Walker, Munro ve Rickards, 1998) dolayı öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki Türkçe ders kitaplarından bir öykü metni seçilmemiştir. Ülkemizde okuduğunu anlamayı değerlendirmek için hazır Formel Olmayan Okuma Envanteri bulunmadığından, çocukların öykü metinleri hakkında geliştirmiş oldukları şemalarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından öykü metinleri hazırlanmıştır (Ek 2). 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan öykü metinlerinin, bu sınıflara devam eden işitme engelli öğrencilerin dil ve okuma düzeylerine uygun olmadığı düşünülmüş, bu sınıflarda okutulan Türkçe kitaplarında yer alan konulardan yola çıkılarak öykü yapılarına uygun şekilde “tam öykü” metinleri hazırlanmıştır. Tam öyküler, ana karakterin karşılaştığı bir problem, problemi çözmek için girişimler ve çözümden oluşmaktadır (Gillet ve Temple, 1990; Huges ve dig, 1997).

Geçerlik, bir ölçü aracının ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece ölçebildiğidir. (Kırcaali-İftar, 2004). Öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şemaların değerlendirildiği bu araştırmada kullanılan tam öykü metinlerine ilişkin geçerlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Hazırlanan öykü metinleri Türkçe öğretmenlerinin görüşüne başvurularak değerlendirilmiş, alınan öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. İşitme engellilerle çalışan iki uzmanın görüşü alınarak hazırlanan öyküler arasından basit ve orta düzeyde iki öykü uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir.

Alanyazında çocukların okuma becerilerindeki farklılıklardan dolayı ve okuma becerilerinin değerlendirilmesi sonucu çocukların gereksinimleri doğrultusunda okuma düzeylerine ilişkin öğretimsel amaçlar belirlemek için bağımsız düzeyde okuyabilecekleri basit bir metin, öğretim düzeyinde okuyabilecekleri orta düzeyde bir metin ve engellenme düzeyinde okuyabilecekleri zor bir metin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Brabham

ve Vilaume, 2002; Paris, 2002; Paris ve Robert, 2003). Araştırmacının hazırladığı basit-bağımsız düzeyde ve orta- öğretim düzeyindeki metnin dışında, zor- engellenme düzeyindeki metin için çocukların Türkçe derslerinde kullandıkları kitaplardan birisi olan 4. sınıf Türkçe kitabından bir öykü metni seçilmiştir. Nedeni ise araştırma evreninde yer alan öğrencilerin 4.sınıf ve üstü sınıflarda olmaları ve Türkçe ders kitaplarındaki öykü metinlerini Türkçe derslerinde okumaları ve bu metinlere göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleridir. 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe kitaplarından metin seçilmemesinin nedeni öğrencilerin bu düzeydeki Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamalarının çok daha zor olmasından kaynaklanmaktadır. 4. sınıf Türkçe ders kitabından alınan metnin de zor olabileceği bilinmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin okuma strateji ve becerilerini geliştirmede bu metinleri kullandıkları göz önüne alınarak, 4. sınıf Türkçe kitabından en kolay metin olan “Kendine İnanmışın Kadarsın” öyküsü seçilmiştir. 4. sınıf Türkçe ders kitabında tam öyküler olmadığı için karmaşık öykü metni alınmıştır. Karmaşık öykü; öykülerde farklı karakterlerin olması, birden fazla problemin ve buna ilişkin getirilen çözümlerin ve çözümler için getirilen önerilerin fazlalığı karmaşık öyküler olarak tanımlanmaktadır Gillet ve Temple, 1990; Huges ve dig, 1997). Öykülerin başlıkları şunlardır: “Mert’in Tavşanları”, “Zeynep’in Yardımseverliği”, “Kendine İnanmışın Kadarsın”. “Mert’in Tavşanları” ve “Zeynep’in Yardımseverliği” araştırmacı tarafında hazırlanırken, “Kendine İnanmışın Kadarsın” öyküsü 4.sınıf Türkçe kitabından alınmıştır.

### 3.2.2. Öykü Metinlerinin Düzeylerinin Belirlenmesi ve Güvenilirlik Çalışmaları

Çocukların öyküleri anlama becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir uygulamalar yapmak için hazırlanacak olan öykülerde; öykü bölümlerinin tamlığı gibi niteliksel özelliklere ve T- Birimlerin sayısı, T- Birimlerin ortalama uzunluğu, cümlecik sayısı ve yan cümlecik indeksleri gibi niceliksel özelliklere dikkat edilmesinin önemli olduğunu belirtilmektedir (Huges ve dig, 1997; Uzuner, Kırcaali-İftar ve Karasu, 2003). Bu nedenle uygulamada kullanılmak üzere seçilen öykülerde öykü bölümlerinin tamlığı gibi niteliksel özelliklere ve T- birimlerin sayısı, T- birimlerin ortalama uzunluğu, cümlecik sayısı ve yan cümlecik indeksleri gibi niceliksel özelliklere dikkat edilmiştir.

## Niteliksel Özellikler-Öykü Bölümlerinin Tamlığı

Uygulamada kullanılmak üzere seçilen öykülerin bölümlerinin tamlığı öykü yapısına bakılarak belirlenmiştir. Bu nedenle öykülerde kurulum (yer, zaman, karakterler), problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu, sonuç cümleleri belirlenmiştir (Gillet ve Temple, 1990; Huges ve dig, 1997). Öykülerdeki bu cümleler belirlendikten sonra gözlemciler arası güvenilirlik alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik; gözlemciler arası görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünüp yüzle çarpılması sonucunda hesaplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001). Bu araştırmadaki tüm güvenilirlik hesaplamaları bu formülle hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları işitme engelli çocuklarla çalışan iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Öykü bölümlerinin tamlığı için güvenilirlik düzeyi “Mert’in Tavşanları” öyküsünde %94, “Zeynep’in Yardımseverliği” öyküsünde %95, “Kendine İnanmışın Kadarsın” öyküsünde % 100 bulunmuştur.

## Niceliksel Özellikler

Hazırlanan öykülerin zorluk düzeyini belirlemek için öykülerdeki toplam sözcük sayısı, T- Birimlerin sayısı, T- Birimlerin Ortalama Uzunluğu, cümlecik sayısı, yan cümlecik indeksi gibi özellikler incelenmiştir.

T-birimlerin ortalama uzunluğunu incelemek için önce öykülerdeki T- birimler belirlenmiştir. T- birimler bir esas cümlecik ve ona bağlı olan tüm yardımcı cümleciklerin her biri olarak tanımlanmaktadır (Huges ve dig, 1997). T- birimler belirlendikten sonra güvenilirlik için gözlemciler arası güvenilirlik alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik “Mert’in Tavşanları” ve “Zeynep’in Yardımseverliği” öyküsünde %100, “Kendine İnanmışın Kadarsın” öyküsünde %100 bulunmuştur. T- birimlerin ortalama uzunluğu ise; öyküdeki toplam sözcük sayısı, toplam T- birim sayısına bölünerek bulunmuştur. T- birimlerin ortalama uzunluğunun sayısal değerinin artması öykülerin daha karmaşık dilde yazıldığını göstermektedir (Huges ve dig, 1997). Tablo 4’ te öykülerin T- birimlerin ortalama uzunluğu verilmiştir.

**Tablo 4.** Öykülerin T- Birimlerinin Ortalama Uzunluğu

Öykü İsimleri	Toplam Sözcük Sayısı	Toplam T- Birim Sayısı	T- Birimlerin Ortalama Uzunluğu
1.Mert'in Tavşanları	91	18	5
2.Zeynep'in Yardımseverliği	146	23	6,3
3.Kendine İnanmışın Kadarsın	405	54	7,5

Tablo 4 incelendiğinde “Mert'in Tavşanları” öyküsünün basit düzeyde, “Zeynep'in Yardımseverliği” öyküsünün orta düzeyde, “Kendine İnanmışın Kadarsın” öyküsünün ise zor düzeyde olduğu görülmektedir .

Öykülerdeki cümlelerin zorluk düzeyini belirlemede ayrıca yan cümlecik indeksi hesaplanmıştır. Öykülerin yan cümlecik indeksi, öyküdeki toplam cümlecik sayısı, toplam T- birim sayısına bölünerek bulunmuştur. Oran 1.0' dan her zaman büyüktür. Çünkü her T- birimin en az bir cümlecigi vardır. Oran 1.0' dan uzaklaştıkça öyküdeki cümlelerin zorluğu artmaktadır ( Huges ve dig, 1997). Tablo 5'te öykülerin yan cümlecik indeksi verilmiştir.

**Tablo 5.** Öykülerin Yan Cümlecik İndeksi

Öykü İsimleri	Toplam Cümlecik Sayısı	Toplam T- Birim Sayısı	Yan Cümlecik İndeksi
Mert'in Tavşanları	23	18	1, 2
Zeynep'in Yardımseverliği	35	23	1, 5
Kendine İnanmışın Kadarsın	107	54	1, 9

Tablo 5'te yan cümlecik indeksi incelendiğinde “Kendine İnanmışın Kadarsın” öyküsündeki cümlelerin daha zor olduğu görülmektedir.



### 3.2.3. Uygulama Planı

İşitme engelli öğrencilerle birebir yapılan uygulama çalışmasında dikkat edilecek özellikler için uzman görüşleri alınarak bir uygulama planı hazırlanmıştır (Ek 3). Hazırlanan plan; uygulamayı başlatan açıklayıcı giriş cümlesini, öğrencilerin öyküleri okuma ve öykü anlatımı sırasında yapılması gereken davranışları içermektedir. Uygulama sürecinde her öğrenci ile bu plana göre çalışılmıştır.

### 3.2.4. Pilot Çalışma

Pilot çalışma uygulamaları; hazırlanan uygulama planının etkililiğini belirlemek ve araştırmacının uygulama planı doğrultusunda öğrencilerle etkileşimler kurması için yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni; Eskişehir ili içinde, işiten yaşlıları ile birlikte normal ilköğretim okullarına devam eden tüm 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf 22 işitme engelli öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın evreni oluşturan tüm öğrenciler üzerinde yürütülmesinden dolayı, bu okullardaki işitme engelli öğrencilerle pilot çalışma yapma olanağı bulunamamıştır. Pilot çalışma uygulamaları Mustafa Kemal İlköğretim Okulu 5. sınıfa devam eden 2 işiten öğrenci, Engelliler Entegre Yüksekokulu'na devam eden 2 işitme engelli öğrenci ve kaynaştırmada 3. sınıfa devam eden 1 işitme engelli öğrenciyle yapılmıştır.

Pilot çalışma uygulama verileri her öğrenci ile birebir olarak, hazırlanan uygulama planı doğrultusunda toplanmış ve bu oturumlar videoteybe kaydedilmiştir. Oturumların geçerlik çalışmaları işitme engelli öğrencilerle çalışan iki uzman görüşüne dayanılarak yürütülmüştür. İlk oturumdan sonra kaydedilen uygulama araştırmacı ve iki uzman tarafından izlenmiş ve uygulama planı üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Diğer oturumlar bu düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirilmiş ve geçerlik çalışmaları aynı şekilde yürütülmüştür.

### 3.3. Öykü Anlatma Değerlendirme Aracı

İşitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şemaları değerlendirmek amacıyla kullanılacak ölçü aracının belirlenmesi amacıyla yurt içi ve dışında yapılan ilgili çalışmalar taranmıştır. Girgin'in 1999 ve 2006' da yaptığı araştırmalarda öğrencilerin okuma

düzeylerini okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirirken Ewoldt (1985)'in hazırladığı Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracını kullanmıştır. Bu araştırmada da Girgin (1999)'in çevirisini yaptığı Ewoldt Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanılmıştır (Ek 4). Ewoldt (1985), okuduğunu anlatmayı üç bölümde değerlendirmiştir. Birinci bölümde metindeki karakterler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise metindeki ana olaylar sıralanır. Üçüncü bölümde ise detaylar kısmı bulunmaktadır. Detaylar kısmında metindeki ana olayların sıralamasında yazılmayan olaylarla ilgili detaylar, okuyucunun eklemeleri, yorumlamaları girmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracında Ewoldt (1985), okuduğunu anlatmayı üç bölümde puanlamıştır. Birinci bölümde metindeki her bir karaktere önemine göre puan verilerek toplam 25 puan verilir. İkinci bölümde metindeki olaylar yazılarak, her olay önem derecesine göre puanlanır, 50 puan verilir. Üçüncü bölümde ise detaylara puan verilerek toplam 25 puan verilir. Aracın tamamı 100 puan üzerinden bir değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır.

Uygulamada kullanılacak olan metinlerin Okuduğu Anlatma Değerlendirme Formları, araştırmacı tarafından yapılmış; işitme engelli öğrencilerle çalışan bir alan uzmanı tarafından tekrar değerlendirilerek karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere üç bölümde puanlanmıştır ( Ek 5).

### 3.3.1. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının Puanlarının Yorumlanması

Okuduğunu anlatma puanları Ewoldt (1985) tarafından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracında (OADA) şu şekilde yorumlanmıştır (Akt: Girgin, 1999).

0-24 puan	Okumuyor
25-40puan	Çok Az Okuyor
41-50puan	Kısmen Okuyor
51-100puan	Okuyor

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre; 0-24 aralığındaki puan öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığını göstermektedir. 0-24 aralığında puan alan öğrencinin öyküdeki önemli olayları atladığı, çoğu zaman öykünün ana fikrini kaçırdığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği bildirilmektedir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre; 25-40 aralığında puan alan öğrenci ise okuma stratejilerini biraz kullanabilmektedir. 25-40 aralığında puan alan öğrencinin öyküdeki bazı önemli olayları atladığı, bazen öykünün ana fikrini kaçırdığı, bazı karakterleri anladığı, karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiğini bildirmektedir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre; 41-50 aralığında puan alan öğrencinin çoğu zaman öyküdeki önemli olayları anlattığı, genelde öykünün ana fikrini anladığı, birçok karakteri anlattığı bildirilmektedir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre; 51-100 aralığında puan alan öğrencinin okuma stratejilerini oldukça etkin olarak kullandığı, önemli olayların çoğunluğunu anlattığı, çoğu zaman öykünün ana fikrini anladığı, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı bildirilmektedir.

Ewoldt (1985), 51-100 aralığını ayrıca ayırmamış ve işitme engelli öğrenciler için 51 ve üstünde puan alan öğrencinin okumada etkili olduğunu ve anlayabildiğini belirlemiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin ve araştırma evrenini oluşturan işitme engelli öğrencilere ilişkin bilgilerin toplanabilmesi için öncelikle Eskişehir Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 6). Eskişehir ili içindeki 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden kaynaştırmada eğitim alan 23 işitme engelli öğrencinin öykü yapıları hakkında geliştirmiş oldukları şema düzeylerine ilişkin veriler 01- 15 Kasım 2006 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şemalarını değerlendirme amacıyla toplanan veriler uygulama planı dikkate alınarak elde edilmiştir. Uygulamalar okulun o an uygun olan sınıf ya da odalarında bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaların tamamı değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak amacıyla videoteybe kaydedilmiştir. Verilerin toplanması öğrencilerin okuma düzeylerine ve okudukları hatırlayıp bu bilgileri zihinlerinde organize edip anlatmalarına bağlı olarak 30 dakika ile 90 dakika arasında süre almıştır.

Veriler her bir öğrenciyle birebir çalışılarak toplanmıştır. Her bir öğrenci verilen öyküleri okumuş ve anlatmıştır. Uygulamada aşağıda verilen özelliklere dikkat edilmiştir:

- Okunan öyküye ilişkin giriş cümlesi söylenerek “Mert’in tavşanlarıyla ilgili bir hikaye var. Bu hikayeyi oku. Daha sonra hikayede kimler var, neler oluyor anlat.” şeklinde öğrenciye ne yapacağı açıklanmıştır.
- Öğrenciden metni ilk önce sessiz okuması istenmiştir. Metin sessizce okunduktan sonra metni anlayıp anlamadığı sorulmuştur. Daha sonra öğrencinin metni sesli okuması istenmiştir. Öğrenciye metni sesli okuduktan sonra tekrar anlayıp anlamadığı sorulmuştur. Öğrenci anlamadıysa öyküyü tekrar isteğine göre sesli ya da sessiz okuması istenmiştir.
- Öğrenciden okuduğu öyküyü anlatması istenmiştir. Öğrenci öykü anlatımın başlarında durduğunda “İlk önce ne oldu?” sorusu sorulmuştur. Öykü anlatımı boyunca durduğunda “Daha sonra ne oldu?” “Sonra ne olacak?” “Aferin” “Güzel anlatıyorsun, devam et” gibi öyküyü anlatmasına devam etmesini sağlayacak ipucu niteliğinde olmayan ancak cesaretlendirici cümleler kullanılarak sorular sorulmuştur.
- Öykü anlatımı sırasında öğrencinin anlattıkları anlaşılmadığında “Anlayamadım”, “Tekrar söyle”; öğrencinin söylediklerini tahmin ederek “..... böyle mi” dedin; yazarak anlatmasını ve resim yaparak anlatmasını istenerek öğrencinin söyledikleri anlamaya çalışılmıştır.
- Öğrencinin anlattıklarının doğru anlaşıldığından emin olmak için ara ara öğrencinin söyledikleri düzeltilmeden tekrar edilmiştir.
- Sonunda öğrencinin öykü anlatımını bitirdiğinden emin olmak için “Bitirdin mi? Başka söylemek istediğin bir şey var mı?” sorusu sorulmuştur.

### 3.5. Öykü Anlatımlarının Puanlanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin, öykü anlatımlarını puanlanması için öğrencilerin sözlü öykü anlatımlarının yazılı olarak dökümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin sözlü anlatımlarının yazılı olarak dökümü araştırmacı dışında işitme engelli öğrencilerle çalışan bir alan uzmanı tarafından da yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik %90 bulunmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin sözlü anlatımlarının yazılı dökümlerini tekrar kontrol ederek gerekli düzenlemeleri yapmıştır.

Öğrencilerin öykü anlatımları puanlanırken aşağıdaki özelliklere dikkat edilmiştir:

- Öğrenciler öyküdeki karakterlerin sadece isimlerini söylediklerinde, karakterlere ilişkin tam puan almışlardır ancak ana olayların ya da detayda yer alan olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattıklarında ve bu durum olayın kimin başından geçtiğinin tam olarak anlaşılmasına neden olduğunda, öyküdeki o olayların anlatımına ilişkin tam puan verilmemiştir. Örneğin; öğrenci öykü anlatımına ilişkin sadece “Rica ederim.” dediğinde karakterleri kullanmadığı için olay tam olarak anlaşılmamaktadır.
- Öğrenciler ana olaylar ve detaylarda yer alan birleşik cümleyle ifade edilen iki olaydan bir tanesini anlatıp, diğerini anlatmadıklarında, o olaya karşılık verilen puanın yarısı verilmiştir. Örneğin; öğrenci “Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi ve elinde çok eşya olması.” olayına ilişkin sadece “Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi.” olayını anlattığında o olay için verilen puanın yarısını almıştır.
- Öğrenciler öyküde yer alan bazı sözcükleri yan yana getirerek anlatımda bulduklarında, bu sözcükler tek başlarına öyküdeki ana olaylara ya da detaylara ilişkin bilgiler sağlamadığı için puan verilmemiştir. Örneğin; öğrenci “Zeynep yardımsever” anlatımında bulunduğu öyküdeki olayların anlatımına ilişkin bilgi vermediği için puan almamıştır.

### 3. 6. Güvenirlilik Çalışmaları

Güvenirlilik, bir değerlin bağımsız ölçümler sonucunda kararlılık göstermesi anlamındadır (Kırcaali-İftar, 2004). Bu araştırmada güvenirlilik çalışması; uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığına ve okuduğunu anlatma puanlarına ilişkin olmak üzere iki şekilde yapılmıştır.

Değerlendiriciler arası güvenirlilik çalışmalarında katılımcıların en az %30’ unun kağıtlarının değerlendirmede ele alınması önerilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001). Bu öneriden yola çıkılarak, her iki değerlendiriciler arası güvenirlilik için yansız atama ile 7 öğrenci belirlenmiştir. Bu sayı, evrenin %30’ına karşılık gelmektedir. Bu araştırmada uygulamanın güvenirliliği işitme engelli çocuklarla çalışan alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın planlandığı şekilde yürütülüp yürütülmediğine ilişkin değerlendiriciler arası güvenirliliğin hesaplanmasında, yansız atama yoluyla seçilmiş 7 öğrenci ile yapılan uygulamanın video kayıtları bir uzman tarafından izlenmiş ve uygulama planında

yer alan özelliklerin yerine getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Uygulamanın değerlendiriciler arası güvenilirliği % 100 bulunmuştur.

### **3.6.1. Okuduğunu Anlatma Puanlarının Değerlendiriciler Arası Güvenirliği**

Okuduğunu anlatma değerlendirme aracı kullanılarak değerlendirilen işitme engelli öğrencilerin yansız atama ile güvenilirlik çalışmaları işitme engelli öğrencilerle çalışan alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Yansız atama yoluyla seçilmiş 7 öğrencinin öykü anlatımları puanlanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik, okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre öğrencilerin okuduğu öyküyü anlatım özelliklerine puan verilip verilmemesine bakılarak yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik üç öykü metninde de % 90 bulunmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerinin ve öğrenci özelliklerinin bu şema düzeyiyle ilişkisinin değerlendirildiği bu araştırmada, temel amaç doğrultusunda öğrencilerin basit, orta ve zor düzeyde olan öykülerde karakterlere, ana olaylara, detaylara ilişkin bilgi düzeyini saptamak amacıyla elde edilen puanlar betimsel olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin basit, orta ve zor düzeyde öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyiyle öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi, cihaz kullanım süresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analiziyle değerlendirilmiştir. Basit regresyon analizinde bir bağımlı, bir tanede bağımsız değişken yer almaktadır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni etkilemesi bu analiz yöntemi ile anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Özdamar, 1999).

Bu araştırmada verilerin istatistik analizleri için MINITAB 13 for Windows, grafik tablo, çizelge ve yazım işlemleri için Microsoft Office programlarından Excel ve Word kullanılmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla araştırma evreninde yer alan çocukların öykülere ilişkin geliştirmiş oldukları şema düzeyleri ile şema düzeyiyle ilişkili olabileceği düşünülen öğrenci özellikleri betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiş ve analiz sonucu elde edilen bulgular yorumlanarak verilmiştir.

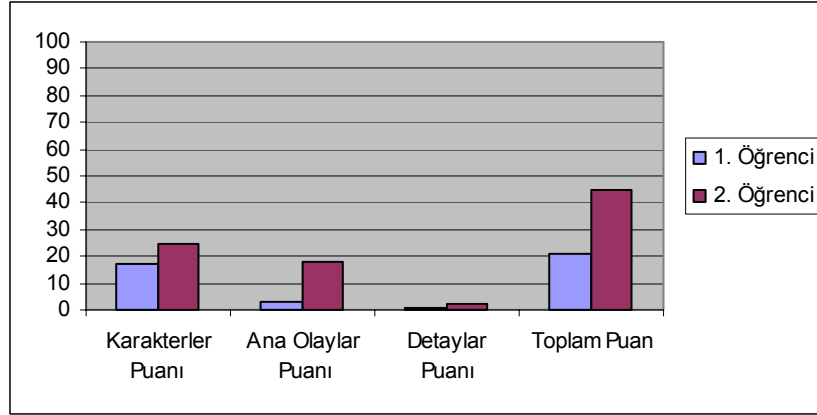
#### **1. Betimsel Bulgular**

İşitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirmiş oldukları şema düzeylerine ilişkin bulgular sırasıyla yorumlanmıştır. Öğrencilerin öykü anlatımlarına ilişkin betimlemeler öğrenci sayısının ikiden fazla olduğu sınıflarda en çok puan alan öğrencilerden az puan alan öğrencilere doğru yapılmıştır.

#### **1.1. İlköğretim 4., 5., 6., 7., 8. Sınıf Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Basit Öykü Metnine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırma evreninde yer alan öğrencilerin araştırmacının hazırladığı basit öykü metnindeki karakterlere, ana olaylara, detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeylerine ve öyküye ilişkin geliştirmiş oldukları şema düzeylerine ilişkin bulgu ve yorum sınıf düzeylerine göre yer almaktadır.

#### 1.1.1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Araştırmacının Hazırladığı Basit Öykü Metnindeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

##### 1.1.1.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 1 incelendiğinde 4.sınıfta okuyan öğrencilerin karakterlerden bahsederek 17 ve 25 puan aldıkları belirlenmiştir. 1. öğrenci “tavşanlar”, “baba”, “ev”, “havuç” karakterlerinden bahsederken; “Mert”, “bahçe” karakterlerinden bahsetmediği için 25 puan üzerinden 17 puan almıştır. Bu bulgulardan yola çıkıldığında, 1. öğrencinin çok basit metinlerde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu; 4. sınıftaki 2. öğrencinin ise çok basit bir metinde karakterlerin isimlerine ilişkin bilgiler geliştirmiş olduğu ve öykünün karakterlerini birbirinden ayırarak belirleyebildiği söylenebilir.

##### 1.1.1.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

1. öğrenci ana olaylara ilişkin sadece “Kaybolmuş. Babam nerde tavşanların dedi, yok” anlatımlarında bulunduğu için 50 puan üzerinden 3 puan almıştır. 2. öğrenci “Mert tavşanları çok severmiş. Babası tavşan almış iki tane. Sonra da ev yaptı, babası. Sonra bir bakmış. Tavşanlar yoktu. Sonra aramış. Sonra da bulmuş.” gibi ana olaylara ilişkin anlatımlarda bulunarak 50 puan üzerinden 18 puan almıştır.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında; 1. öğrencinin öyküdeki ana olaylara ilişkin bilgileri anlayamadığı ancak öyküde geçen bazı sözcükleri yan yana getirdiği söylenebilir. 2. öğrencinin ise çok basit bir metindeki ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirmeye başladığı;



öyküdeki ana olayların çoğunu hatırlamadığı ve olaylar arasındaki ilişkileri birbiriyle bağlantılı bir şekilde anlatamadığı söylenebilir.

### 1.1.1.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 1’de öyküdeki detay anlatım puanları incelendiğinde 1. öğrenci sadece detaylara ilişkin “*Evi çok güzel buldu.*” anlatımında bulunarak 25 puan üzerinden 1 puan alırken, 2. öğrenci detaylara ilişkin sadece “*Ön bahçeye çıkmış, yokmuş.*” anlatımında bulunarak 25 puan üzerinden 2 puan almıştır. Bu bulgulardan yola çıkıldığında her iki öğrencinin de öyküdeki önemli detaylara ilişkin bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

### 1.1.1.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 1’de 4. sınıf öğrencilerin öyküden aldıkları toplam puanlar incelendiğinde; 100 puan üzerinden 1. öğrencinin 21 puan, ikinci öğrencinin ise 45 puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak 1. öğrencinin basit bir öyküye ilişkin geliştirdiği şema düzeyi incelendiğinde öyküye ilişkin şema düzeyinin gelişmediği; Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına (Akt:Girgin,1999) göre, okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği, öyküdeki önemli olayları atladığı bu nedenle de öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir. 1. öğrencinin basit bir öyküde en çok kurulum ögesinde yer alan karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak olayın geçtiği yeri ve zamanı anlamadığı söylenebilir. Ayrıca ana karakterin karşılaştığı sorun karşısında yaşadığı içsel tepki, plan, ana karakterin sorunu çözmek için uyguladığı girişimler, bu girişimlerin sonuçları ve öykünün sonuna ilişkin bilgiler geliştirmedeği söylenebilir.

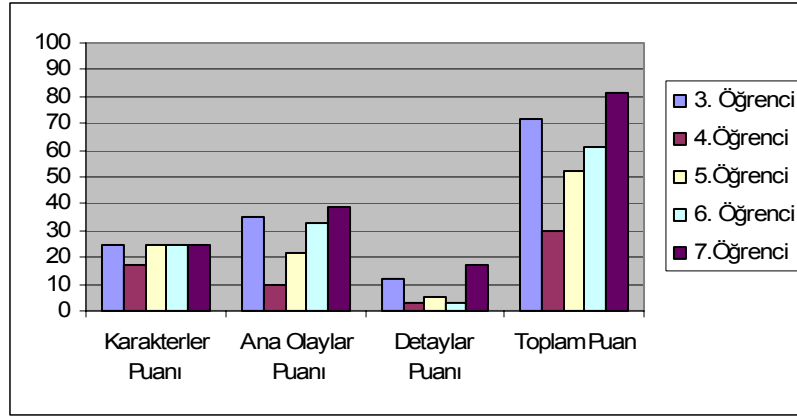
2. öğrencinin öyküye ilişkin geliştirdiği şema düzeyi incelendiğinde basit bir öyküye ilişkin şema düzeyinin gelişmekte olduğu söylenebilir. 2. öğrencinin öyküdeki karakterlerin başından geçen olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin birbirleriyle bağlantılı bir şekilde anlatımına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu söylenebilir. Öyküdeki öğelerden en çok kurulum ögesine ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak olayın geçtiği yeri ve zamanı anlamadığı söylenebilir. Öyküdeki diğer öğelere ilişkin geliştirdiği bilgi düzeyi incelendiğinde ana karakterin karşılaştığı sorun, ana karakterin sorunu çözmek için uyguladığı girişimler ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu söylenebilir. Ancak ana karakterin sorun karşısında yaşadığı içsel tepki, plan ve öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirmedeği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına

göre de; orta derece okuma stratejilerinin kullandığı, birçok karakteri anlattığı, çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlattığı, genelde basit bir öykünün ana fikrini anladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını incelemek amacıyla yapılan diğer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmalar, işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin şemalarının olduğu ancak bu şemalarının işitme kaybının neden olduğu dil gelişimindeki gecikme ve deneyim eksikliklerinden dolayı az geliştiği göstermektedir (Griffith ve Ripich, 1988; Griffith ve diğ., 1990; Stoner ve diğ., 2005; Pakulsky ve Kaderavek, 2001; Uzuner ve diğ., 2005; Uzuner, 2006; Whalen, 1991). Ayrıca araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin en çok kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiklerini, daha sonra sırasıyla girişimlerin sonucuna, öykünün sonuna ve girişimlere ilişkin bilgiler geliştirdikleri; en az ise sorun, içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdikleri belirtilmektedir (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998; Uzuner, 2006; Whalen, 1991).

İşitme engelli ve işiten öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarında öğrencilerin düzeylerine uygun öykülerle, sık sık yapılan öykü okuma ve anlatma etkinliklerinin ve arkasından yapılan drama, dinlediğini anlatma gibi izleyen etkinliklerin öğrencilerin; öyküdeki karakterleri, karakterlerin başından geçen olayları anlamalarında dolayısıyla da öyküye ilişkin şema geliştirmelerinde önemli olduğu belirtilmektedir (Morrow, 1986; Pakulsky ve Kaderavek, 2001). Öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilerden yola çıkarak kaynaştırmada eğitim alan 4. sınıftaki 1. öğrencinin çok basit düzeyde bir öyküye ilişkin şema geliştirememesinin ve 2. öğrencinin ise şemalarının gelişmekte olmasının nedeninin; öğrencilerin okuma ve dil düzeylerine uygun öykü metinleri ve kitapları kullanılarak sık sık öykü okuma ve anlatma etkinliklerinin yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öykü paylaşımı sonrası arkasından yapılan drama, dinlediğini anlatma, öyküyle ilgili resim yapma, öykü hakkında konuşma-tartışma ve sorular gibi izleyen etkinliklere az yer verilmesi öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin şema gelişimini olumsuz etkilemiş olabilir.

### 1.1.2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.1.2.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 2. incelendiğinde 5. sınıfta okuyan 4. öğrencinin dışında diğer öğrencilerin karakterlerden tam puan aldıkları belirlenmiştir. 4. öğrenci “Mert”, “tavşanlar”, “ev”, “havuç”, karakterlerinden bahsederken; “baba”, “bahçe” karakterlerinden bahsetmediği için 25 puan üzerinden 17 puan almıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak 5. sınıftaki 3., 5., 6. ve 7. öğrencilerin basit bir öyküde karakterleri belirlemeye ilişkin bilgiler geliştirdikleri; 4. öğrencinin ise karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, karakterlerin isimlerini söylediği ancak tüm karakterleri belirleyemediği görülmektedir.

#### 1.1.2.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Ana olayların anlatımı incelendiğinde 50 puan üzerinden 10 puan alarak en düşük puanı 4. öğrencinin aldığı, 39 puan alarak en yüksek puanı da 7. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Ana olayların anlatımına ilişkin diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde; 3. öğrenci 35 puan, 5. öğrenci 22 puan ve 6. öğrenci 33 puan almıştır.

7. öğrenci öyküdeki ana olaylara ilişkin “*Mert’in tavşanları bulduğu için mutlu olması.*” ifadesini anlatmadığı ve “*Bir cumartesi günü havuç almış, tavşanlarına havuç vermek için. Gitmiş evlerine tavşanlarının. Tavşanları yerlerinde yokmuş. Onu tavşanlarını aramaya karar vermiş.*” gibi ana olaylara ilişkin bazı olayları anlatırken karakterleri

kullanmadığı dolayısıyla bu durumda olayın kimin başından geçtiğinin tam olarak anlaşılmadığı görülmektedir.

3. öğrenci ana olaylara ilişkin “*Mert tavşanları çok severdi. Babası iki tane tavşan aldı. Mert’in babası evlerinin bahçesinde bir tane ev yaptı. Tavşanları evlerinde yoktu. Arka bahçeye baktı. Tavşanları arka bahçede gördü. Mert tavşanlarını kucağına aldı ve evlerine götürdü. Mert evlerinden havuç aldı, tavşanlarına verecekti.*” anlatımlarında bulunurken, “***Mert’in tavşanları çok sevmesi ve Mert’in tavşanları bulduğu için mutlu olması.***” anlatımlarında bulunmamıştır. Ayrıca 3. öğrenci Mert’in tavşanlarını havuçlarla beslemesi ana olayına ilişkin “*Mert evlerinden havuç aldı, tavşanlarına verecekti.*” gibi öyküyü kendi ilaveleriyle anlatmıştır.

6. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımı incelendiğinde ise “***Mert’in tavşanları çok sevmesi ve Mert’in tavşanları kucağına alması ve evlerine götürmesi.***” ana olaylarını anlatmadığı ve “*Bahçede tavşanlar yoktu. Sonra arka bahçeye bakmış. Sonra tavşanları bulmuş. Bulduğu için çok mutlu olmuş.*” gibi bazı ana olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

5. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*İki tane tavşan almış. Sonra babası tavşana ev yapmış. Sonra tavşan kaybolmuş. Sonra Mert arka bahçede bakıyor. Sonra Mert buldu. Sonra çok mutlu olmuş.*” anlatımlarına bulunurken; “***Mert’in tavşanları çok sevmesi, Mert’in tavşanlarını kucağına alması ve evlerine götürmesi ve Mert’in tavşanlarını havuçlarla beslemesi.***” anlatımlarında bulunmamış ve olayların anlatımında çoğunlukla karakterleri kullanmadan anlatımda bulunduğu belirlenmiştir.

4. öğrenci öyküdeki ana olaylara ilişkin sadece “*Ondan sonra Mert tavşanlarını evine götürdü. Sonra Mert çok mutlu oldu. Ondan sonra Mert tavşan havuç besledi.*” anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 5. sınıftaki öğrencilerin ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 7. öğrencinin basit bir öykü metnindeki ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirdiği; öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri karakterleri kullanarak, birkaç ana olay dışında hepsini anlattığı söylenebilir. 3. ve 6. öğrencilerin ana olayların anlatımına ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu; öyküdeki olaylar ve olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu karakterleri kullanarak anlattığı ancak ana olayların bazılarını anlatmadığı içinde öyküye ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu söylenebilir. 5. öğrencinin ise basit bir öykü metnindeki ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirmeye başladığı; basit bir metnindeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri zihninde organize ederek

çoğu olayı anlatamadığı söylenebilir. 4. öğrencinin ise basit bir öykü metninde ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilere ilişkin bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

### 1.1.2.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 2’de öyküdeki detay anlatım puanları incelendiğinde; 25 puan üzerinden 3 puan alarak en düşük puanı 4. ve 6. öğrencilerin aldığı, 17 puan alarak en yüksek puanı da 7. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Detaylara ilişkin diğer öğrencilerin puanlarına bakıldığında 3. öğrencinin 12 puan ve 5. öğrencinin ise 5 puan aldığı belirlenmiştir.

7. öğrenci detaylara ilişkin “*Mert tavşanlarının evine sevimli tavşanların evi diye isim koymuş. Ondan sonra bir cumartesi günü evden havuç almış. Tavşanlarına havuç vermek için. Ondan sonra tavşanlarını aramaya karar vermiş. Ön bahçeyi aramış, bulamamış. Sonra bir daha evden uzaklara gitmemesini söylemiş. Evden getirdiği havuçlarla onları beslemiş.*” anlatımlarında bulunmuştur. “***Tavşanların evinin çok güzel olması ve Mert’in üzülmesi.***” olaylarını ise anlatmamış ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

3. öğrencinin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Mert, cumartesi günü evden havuç aldı. Tavşanlarının yanına gitti. Bu duruma çok üzüldü. Bahçeye baktı. Tavşanları göremedi. Mert evlerinden havuç aldı.*” anlatımlarında bulunurken; “***Tavşanlarının evinin çok güzel olması, Mert’in evin ismini sevimli tavşanların evi koyması, Mert’in tavşanlarını bulmaya karar vermesi ve Mert’in tavşanlarını uzaklara gitmemelerini söylemesi.***” anlatımlarında bulunmadığı belirlenmiştir.

5. öğrencinin detayda yer alan olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde ise sadece “*Adı sevimli tavşanı koydu. Sonra cumartesi günü havuç almış.*” anlatımlarında bulunduğu belirlenmiştir.

4. öğrenci detaylara ilişkin sadece “*Ondan sonra Mert’in tavşan evi. Sevimli tavşan evi. Ondan sonra Mert pazara gitti. Havuç aldı.*” anlatımlarında bulunmuş, 6. öğrenci ise sadece “*Bahçede tavşanlar yoktu.*” anlatımında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin basit bir öykü metninde detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 7. öğrencinin bilgiler geliştirmekte olduğu, detayda yer alan olayların çoğunu karakterleri kullanarak birbirleriyle ilişkili bir şekilde anlattığı söylenebilir. 3. öğrencinin ise bilgiler geliştirmeye başladığı; basit bir öykü metnindeki detay olayların çoğunu anlatmadığı söylenebilir. 4., 5. ve 6. öğrencilerin ise öyküdeki detaylara ilişkin bilgileri anlayamadığı belirlenmiştir.

#### 1.1.2.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 2’de öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 3. öğrencinin 72 puan, 4. öğrencinin 30 puan, 5. öğrencinin 52 puan, 6. öğrencinin 61 puan ve 7. öğrencinin 81 puan aldığı görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 5. sınıf öğrencilerin basit bir öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde 3., 5., 6. ve 7. öğrencilerin basit öyküye ilişkin şema düzeyinin geliştiği; özellikle 7. öğrencinin öyküdeki karakterler, karakterlerin başından geçen olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde olayları anlattığı söylenebilir. 7. öğrencinin basit bir öykü metninde öyküyü oluşturan öğelerden içsel tepki ögesi dışında, diğer öyküyü oluşturan kurulum, sorun, plan, girişim, girişimlerin sonucu ve öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir. 3. öğrencinin ise öykü metninde plan ögesi dışında diğer öyküyü oluşturan öğelere ilişkin bilgiler geliştirdiği; 5. ve 6. öğrencilerin ise öyküyü oluşturan içsel tepki ve plan öğeleri dışında diğer öyküyü oluşturan öğelere ilişkin bilgiler geliştirdikleri söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de bu öğrencilerin, okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olayların ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu anlattıkları ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir.

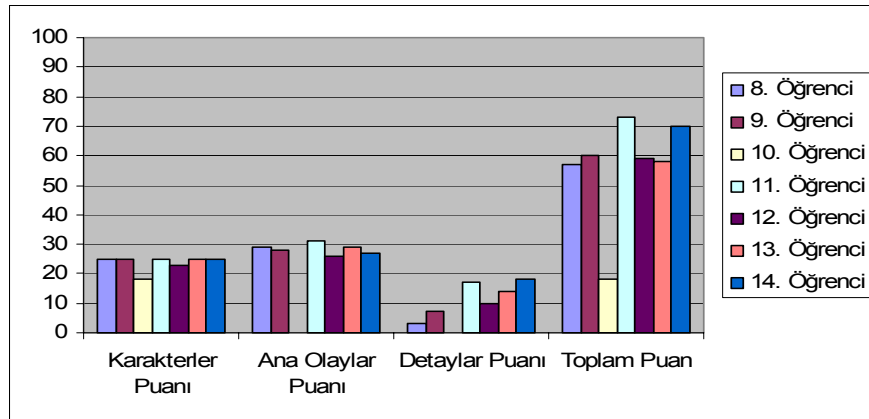
5. sınıftaki 4. öğrencinin ise öyküye ilişkin şema gelişiminin başlangıcında olduğu; öyküde kurulum bölümünde yer alan karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak olayın geçtiği yeri ve zamanı anlamadığı söylenebilir. Öyküdeki diğer öğelere ilişkin geliştirdiği bilgi düzeyi incelendiğinde ana karakterin karşılaştığı sorun, sorun karşısında yaşadığı içsel tepki, plan, ana karakterin sorunu çözmek için uyguladığı girişimler ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bilgiler geliştirmede; öyküyü oluşturan öğelerden sadece öykünün sonuna ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki bazı önemli noktaları anlattığı, çoğu zaman öyküdeki önemli olayları anlatmayarak öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalarda da, öğrencilerin basit öykülere ilişkin şemalarının olduğu ancak öykü şemalarının işiten yaşlılarından geri olduğu belirtilmektedir (Griffith ve Ripich, 1988; Griffith ve diğ., 1990; Stoner ve diğ., 2005; Pakulsky ve Kaderavek, 2001; Uzuner ve diğ., 2005; Uzuner, 2006; Whalen, 1991). Ayrıca araştırma sonuçlarında işitme engelli öğrencilerin içsel

tepki ve plan öğelerine ilişkin bilgilerinin daha az geliştiği belirtilmektedir (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998; Uzuner, 2006; Whalen, 1991).

Araştırma bulgularında, çok basit düzeyde bir öykü metnine ilişkin 5. sınıftaki çok ileri derece işitme kaybı olan 4. öğrencinin henüz şema gelişiminin başlangıç düzeyinde olduğu, diğer öğrencilerin ise öyküye ilişkin bilgi ve deneyim eksikleri olduğu belirlenmiştir. Özellikle 4. öğrencinin basit bir öyküye ilişkin başlangıç düzeyinde şema geliştirmesinin nedeninin; kaynaştırma sınıflarının kalabalık olması, bu nedenle Türkçe eğitim programının çocuğun bireysel özelliklerine uygun bir şekilde düzenlenmemesinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca kalabalık bir sınıf ortamında öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarının sağlanamaması ve öğretmenin değerlendirmeyi daha çok soru ve cevaplarla yapması, bunun sonucunda da öğretmenlerin öğrencilerin metinleri ne kadar anladıklarını değerlendirmede zorluk çekmesi işitme engelli ve işiten öğrencilerin öykü şemalarının gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Tüfekçioğlu (1992) ve Girgin (1999)'da yapılan araştırma sonuçlarında da kaynaştırmada eğitim alan ileri derece işitme kaybı olan öğrencilerin, sınıfların çok kalabalık olması ve müfredatın öğrencinin bireysel özelliklerine uygun düzenleme yapılmasına olanak vermemesinden dolayı işitme engelli öğrencilerin okumaya ilişkin stratejilerin gelişimi için gerekli deneyim ve bilgileri edinemediklerini belirtmişlerdir.

### 1.1.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

### 1.1.3.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 3. incelendiğinde 6. sınıfta okuyan öğrencilerden 10. ve 12. öğrenci dışında diğer öğrenciler karakterlerden tam puan almışlardır. 10. öğrenci “Mert”, “tavşanlar”, “baba” karakterlerinden bahsederken; “bahçe”, “ev”, “havuç” karakterlerinden bahsetmediği için 25 puan üzerinden 18 puan almıştır. 12. öğrenci “Mert”, “tavşanlar”, “baba”, “ev”, “havuç” karakterlerinden bahsederken, “bahçe” karakterinden bahsetmediği için 23 puan almıştır.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkıldığında 10. öğrenci dışında diğer öğrencilerin basit bir öykü metninde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdikleri, 10. öğrencinin ise karakterlere ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu söylenebilir.

### 1.1.3.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 3’te ana olayların anlatımı incelendiğinde 10. öğrencinin hiç puan almadığı, en yüksek puanı da 50 puan üzerinden 31 puan alarak 11. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. 6. sınıftaki diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 8. öğrencinin 29 puan, 9. öğrencinin 28 puan, 12. öğrencinin 26 puan, 13. öğrencinin 29 puan ve 14. öğrencinin ise 27 puan aldığı belirlenmiştir.

11. öğrenci ana olaylara ilişkin “Mert, tavşanı çok severmiş. Babası iki tane tavşan almış. Ona tavşan evi yapmış. Evden bir havuç alıp tavşana götürecekti. Bir bakmış, yokmuş. Arka bahçeye bakmış, onu görmüş. Hemen kucaklayıp, bir daha uzaklara gitmek yok demiş. Ondan sonra evden aldığı havuçla beslemiş.” anlatımlarda bulunurken, “**Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması ve Mert’in tavşanları evlerine götürmesi.**” olaylarını anlatmadığı ve bazı ana olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

8. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “Mert, tavşanları çok severdi. Babası Mert’e tavşan aldı. Sonra babasıyla Mert ev yaptılar, tavşana. Sonra mert bir yere gitmişlerdi babasıyla. Tavşanlarda kaçmışlardı. Ondan sonra Mert evine baktı. Ondan sonra yoktu. Sonra bir de arka bahçeye baktı. Sonra orda gördü. Ondan sonra kucağına evine götürdü.” anlatımlarında bulunurken; “**Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması, Mert’in tavşanları havuçlarla beslemesi.**” ana olaylarını ise anlatmadığı ve bazı ana olayların anlatımında karakterler kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

13. öğrenci ana olaylara ilişkin “Mert babası iki tane tavşan aldı. Mert, yeni bir ev yaptırmış. Bahçeye giderken, bahçeye bakarken tavşanlarını bulamadı. Arka bahçeye gitti.



*Orda tavşanlarını görünce kucağına aldı. Ona havuç verdi.*” anlatımlarında bulunurken; **“Mert’in tavşanları çok sevmesi ve Mert’in tavşanlarını bulduğu için mutlu olması.”** anlatımlarında bulunmadığı ve çoğu olayı anlatırken karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

9. öğrenci ise ana olaylara ilişkin **“Mert’in tavşanları çok sevmesi ve Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması.”** anlatımlarında bulunmadığı ve *“Arka bahçeye gitmiş, aramış. Ordalarını. Getirmiş tavşanları koymuşlar. Kucağına alıp götürmüş evine. Ondan sonra havuç bırakmış. Yemişler.”* gibi bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

14. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Babası, Mert beraber tavşan almaya gitti. Babası iki tane tavşan aldı. Sonra eve geldiler. Tavşan evi yapmışlar. Sonra Mert birden göremedi. Sonra arka bahçeye gitti. Sonra baktı. Birden tavşanlarını gördü. Sonra onları kucağına alıp evine götürdü. Tavşanları bir daha uzaklara götürmeyecekti. Sonra evden havuç aldı. Tavşanları besledi.”* anlatımlarında bulunurken; **“Mert’in tavşanları çok sevmesi ve Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması.”** anlatımlarında bulunmadığı ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

12. öğrenci ana olaylara ilişkin *“Babası Mert’e iki tane tavşan almıştı. Sonra Mert çok sevindi. Tavşan yokmuş. Sonra Mert tavşanı bulmuştu. Sonra sevindi. Tavşanları aldı. Evine koydu. Havuç verdi. Tavşan havuç yedi.”* anlatımlarında bulunurken; **“Mert’in tavşanları çok sevmesi ve babasının evin bahçesine tavşanlar için ev yapması.”** anlatımlarında bulunmadığı ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkılarak 6. sınıftaki öğrencilerin basit bir öykü metninde ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 10. öğrencinin ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlamadığı söylenebilir. Diğer öğrencilerin ise ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu; öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu karakterleri kullanarak anlattıkları ancak öyküdeki ana olayların bazılarını anlayamadıkları söylenebilir.

### 1.1.3.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Detayların anlatımı incelendiğinde 10. öğrencinin hiç puan almadığı, en yüksek puanı da 25 puan üzerinden 18 puan alarak 14. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Detaylara ilişkin diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 8. öğrenci 3 puan, 9. öğrenci 7 puan, 11. öğrenci 17 puan, 12. öğrenci 10 puan ve 13. öğrencinin ise 14 puan aldığı belirlenmiştir.

14. öğrenci detaylara ilişkin “*Sonra evi çok güzel olmuştu. Mert bunun tavşanın ismini sevimli tavşanın evi koymuştu. Mert evden çıktı, havuç aldı. Mert, çok üzüldü. Sonra tavşanı bulmaya karar verdi. Bahçede tavşanı bulmaya baktı. Sonra tavşanı bulmaya karar verdi. Burda yoktu. Tavşanı bir daha uzaklara götürmeyecekti. Sonra evden havuç aldı.*” anlatımlarında bulunurken, “***Mert’in cumartesi günü tavşanlarının yanına gitmesi ve Mert’in tavşanlarını bulmaya karar vermesi.***” anlatımlarında bulunmadığı ve detaylara ilişkin bazı olayları anlatırken karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

11. öğrencinin detayda yer alan olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Mert, onu sevimli tavşan evi ismi koymuş. Evden bir havuç alıp tavşana götürecekti. Üzüldü bu duruma. Bulmaya karar vermiş. Bahçeye çıkıp bakmış. Göremedi. Bir daha buradan uzaklara gitmek yok denmiş. Evden aldığı havuçlarla besledi.*” anlatımlarında bulunurken; “***Tavşanların evde olmaması ve Mert’in cumartesi günü tavşanlarının yanına gitmesi.***” olaylarını anlatmadığı ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

13. öğrencinin detaylardan “*Tavşanın evi sevimli tavşanın evi ismi koydu. Cumartesi günü havuç almıştı. Bahçeye giderken, bahçeye bakarken tavşanlarını bulamadı. Mert demiş ki bir daha uzaklara gitmesin dedi.*” olaylarını anlattığı belirlenmiştir.

12. öğrenci ise detaylara ilişkin “*Tavşan evi almıştıya, koyduya. Tavşan evi koymuş. Mert havuç aldı, tavşanlarının yanına gitti. Mert üzülmüştü. Tavşanı bulmaya karar vermiş.*” anlatımlarında bulunmuştur.

8. öğrencinin ise detayda yer alan olaylara ilişkin sadece “*Cumartesi gününde havuçlar aldı.*” anlatımında bulunduğu; 9. öğrencinin ise detaylara ilişkin “*Ondan sonra da ev çok güzel olmuş demiş Mert de. Sonra Mert onlara havuç getirmiş. Ondan sonra Mert de aramış aramış.*” anlatımlarında bulunduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin basit bir öykü metninde detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 11., 13. ve 14. öğrencilerin bilgilerinin gelişmekte olduğu, detayda yer alan olayların çoğunu karakterleri kullanarak anlattıkları söylenebilir. 9. ve 12. öğrencilerin ise detaylara ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı, detaylara ilişkin çok az olay anlattıkları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri düzenli bir şekilde

anlatmadıkları söylenebilir. 8. ve 10. öğrencilerin ise detayda yer alan önemli olaylara ilişkin bilgileri anlamadığı söylenebilir.

#### 1.1.3.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 3'te 6. sınıf öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde en düşük puanı 100 üzerinden 18 puan alarak 10. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı da 73 puan alarak 11. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 8. öğrenci 57 puan, 9. öğrenci 60 puan, 12. öğrenci 59. puan, 13. öğrenci 58 puan ve 14. öğrencinin 70 puan aldığı belirlenmiştir.

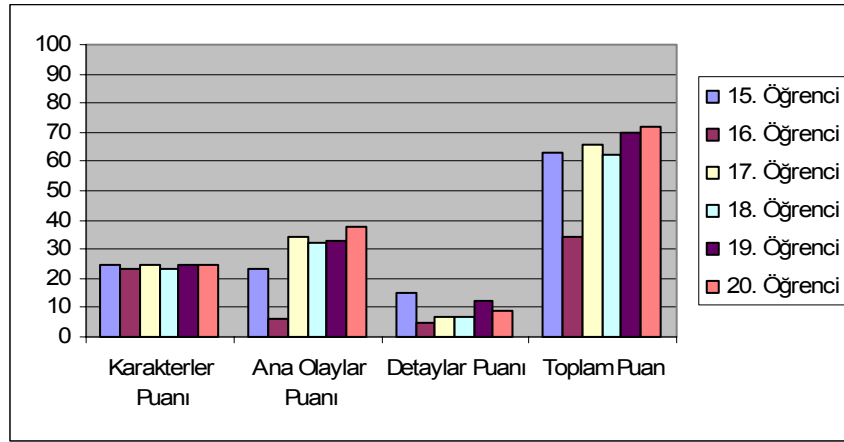
Bu bulgulardan yola çıkarak 6. sınıf öğrencilerinin basit öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde; 10. öğrencinin öyküye ilişkin şema geliştirmediği, öyküyü oluşturan öğelerden sadece kurulum ögesindeki karakterlere ilişkin bilgilerinin geliştiği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği, öyküdeki önemli olayları anlatmadığı ve öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

6. sınıftaki diğer öğrencilerin ise basit öykü metnine ilişkin şema düzeyinin geliştiği söylenebilir. 8., 9. ve 13. öğrencilerin basit bir öykü metninde, öyküyü oluşturan kurulum, sorun, girişim, girişimlerin sonuçları ve öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdikleri ancak içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin ise bilgilerinin gelişmediği söylenebilir. 6. sınıftaki 11. ve 14. öğrencilerin öyküyü oluşturan öğelerin hepsine ilişkin bilgiler geliştirdikleri ancak öyküdeki kurulum ögesinde zamana ilişkin anlatımda bulunmadıkları ve öykünün sonuna ilişkin bazı bilgileri vermedikleri söylenebilir. 12. öğrencinin öykü yapısına ilişkin geliştirdiği şema incelendiğinde; 12. öğrencinin sorun, içsel tepki, plan ve öykünün sonuna ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca 12. öğrencinin kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak olayın geçtiği zaman ve yere ilişkin bilgiler geliştirmediği ayrıca sorunun çözümü için yapılan girişimler ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bilgiler vermediği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; 6. sınıftaki bu öğrencilerin okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp öyküdeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde anlattıkları ve çoğu zaman basit bir öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularında, 6.sınıftaki çok ileri derece işitme kaybı olan 10. öğrencinin çok basit düzeyde bir öykü metnine ilişkin hiç şema geliştirmediği; diğer öğrencilerin ise

öyküye ilişkin bilgi ve deneyim eksikleri olduğu belirlenmiştir. Özellikle 10. öğrencinin basit bir öyküye ilişkin şema geliştirmemesinin nedeninin; çok ileri derece işitme kaybı olan 10. öğrencinin alıcı ve verici dilinin kaynaştırma ortamında arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle iletişimi sürdürecektir düzeyde olmaması ve okuma ve yazma gibi en önemli akademik becerilerde de sorunlar yaşamasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmacılar, işitme engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmelerinde amaçlanan sosyal gelişim ve akademik becerilerinin gelişimi için işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kuracak şekilde alıcı ve ifade edici dillerinin olması ve okuma-yazma becerilerinin yeterliliğine dikkat etmek gerektiğini belirtmektedirler (Tüfekçioğlu, 1992; Uğurlu, 1987; Wilson,1996). Araştırma bulgularında 6. sınıftaki çok ileri derece işitme kaybı olan 11.,12.,13. ve 14. öğrencilerin basit bir öykü metnine ilişkin şemalar geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilere göre bu öğrencilerin en az 8 yıl İÇEM’de eğitim aldıkları; işitme engelli çocukların dil gelişimlerinde dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için gerekli olan erken tanı, çocuğa uygun cihazlandırma, cihazların gün içinde sürekli kullanımı ve kontrolü, aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve ev ve okul ortamında öykülere ilişkin bilgi ve deneyimler edindikleri belirlenmiştir. Ancak araştırma bulgularında bu öğrencilerin öykülere ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin olduğu, bu durumun nedeninin de şu anda eğitim aldıkları sınıfların kalabalık olmasının işitme engelli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve deneyim edinmeleri için birebir ya da küçük gruplarda çalışmayı olanaklı kılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. İşitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarında da İÇEM’de eğitim alan işitme engelli öğrencilerin yatılı okulda ve kaynaştırma okullarında eğitim alan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu, çocukların bu başarılarının nedeni olarakta İÇEM’de gündüzlü eğitim alan işitme engelli çocukların Doğal İşitsel Sözel Yöntemle eğitim almaları ve düzeylerine uygun etkinlikler yapılmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Bozkurt, 2002; Girgin, 1999; Tüfekçioğlu, 1992).

#### 1.1.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

##### 1.1.4.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 4. incelendiğinde 7. sınıfta okuyan öğrencilerden 16. ve 18. öğrenci dışında diğer öğrencilerin 25 puan alarak tam puan aldıkları belirlenmiştir. 16. öğrenci, “Mert”, “baba”, “tavşanlar”, “ev”, “bahçe” karakterlerinden bahsederken; “havuç” karakterlerinden bahsetmediği için 23 puan almıştır. 18. öğrenci, “Mert”, “baba”, “tavşanlar”, “ev”, “havuç” karakterlerinden bahsederken; “bahçe” karakterlerinden bahsetmediği için 23 puan almıştır.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında 7. sınıf öğrencilerin karakterlere ilişkin bilgi düzeylerinin geliştiği, öyküdeki karakterlerin isimlerini belirleyebildikleri söylenebilir.

##### 1.1.4.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 4’te ana olayların anlatımı incelendiğinde en düşük puanı 50 puan üzerinden 6 puan alarak 16. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı ise 38 puan alarak 20. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Ana olayların anlatımına ilişkin diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 15. öğrenci 23 puan, 17. öğrenci 34. puan, 18. öğrenci 32 puan ve 19. öğrencinin ise 33 puan aldığı belirlenmiştir.

20. öğrencinin ise Mert’in tavşanları kucağına alması ve evlerine götürmesi olayını anlatmadığı ve bazı olayları anlatırken karakterleri kullanmadan anlattığı belirlenmiştir.

17. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Babası Mert’e tavşan almış. Tavşanlara bahçeye ev yapmış tavşanlara. Sonra tavşanları yokmuş. Arka bahçeye bakmış. Arka bahçede varmış. Onları kucaklayıp evine götürmüş. Sonra onu görünce mutlu olmuş. Sonra da onları iyi besledi.”* anlatımlarında bulunurken; **“Mert tavşanları çok severmiş.”** ana olayını anlatmadığı ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

19. öğrenci ana olaylara ilişkin *“Mert, tavşanları çok severmişti. Babası da onlara iki tane tavşan almış. Tavşanlara kulübe yapmış. Ama tavşanları yokmuş. Arka bahçeye gitmiş. Orda görmüş. Kucağına alıp bahçeye getirmiş. Evden getirdiği havuçları tavşanları yedirmiş.”* anlatımlarında bulunurken; **“Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması.”** ana olayını anlatmadığı ve Mert’in tavşanları kucağına alması ve evlerine götürmesi ana olayına ilişkin *“Kucağına alıp bahçeye getirmiş.”* anlatımında bulunmuştur. Ayrıca bazı olayları anlatırken karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

18. öğrenci ise ana olaylara ilişkin *“Mert tavşanları çok severdi. Mert’in babası pazara gitti. Orda iki tane tavşan almış. Onlara tavşanın kulübesi yapmış. Tavşanı oraya koymuş. Ama tavşanlar yoktu. Öne baktı, bulamadı. Arkasına bi döndü. Bulmuş. Tavşana havuçları bıraktı. Mert çok mutlu oldu.”* anlatımlarında bulunmuş ancak olayların anlatımında önemli olan karakterlerden bahsetmeyerek olayları anlattığı belirlenmiştir. Ayrıca 18. öğrenci Mert’in tavşanları havuçlarla beslemesi olayına ilişkin *“Tavşana havuçları bıraktı.”* anlatımında bulunmuştur.

15. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Babası Mert’e şey tavşan almış. Babası da ona bir ev yapmış. Tavşanları bulamayınca da aramaya karar vermiş. Arka bahçede tavşanları bulmuş. Ondan sonra eve getirmiş. Evde de havuçlarla beslemeye karar vermiş.”* anlatımlarında bulunurken; **“Mert’in tavşanları çok sevmesi ve Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması.”** anlatımlarında bulunmadığı ve Mert’in tavşanlarını kucağına alması ve evlerine getirmesi ana olayına ilişkin sadece *“Ondan sonra eve getirmiş.”* anlatımında bulunarak tavşanları kucağına alması olayından bahsetmemiştir. Ayrıca 15. öğrenci *“Mert’in tavşanları havuçlarla beslemesi.”* ana olayına ilişkin *“Evde de havuçlarla beslemeye karar vermiş.”* anlatımında bulunmuş ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

16. öğrenci ana olayların anlatımına ilişkin sadece *“Mert, tavşanları çok severdi.”* anlatımında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 7. sınıftaki öğrencilerin basit bir öykü metnindeki ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 20. öğrencinin ana olaylara

ilişkin bilgiler geliştirdiği, ana olaylardaki olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin birkaç olay dışında hepsini karakterleri kullanarak anlattığı söylenebilir. 17., 18. ve 19. öğrencilerin ise basit bir öyküdeki ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu karakterleri kullanarak anlattıkları ancak öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bazılarını anlatamadıkları için bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. 15. öğrencinin ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı, ana olaylara ilişkin çok az bilgi anlattığı söylenebilir. 16. öğrencinin ise basit bir öyküdeki ana olaylara ilişkin bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

### 1.1.4.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 4'te öyküdeki detay anlatım puanları incelendiğinde en düşük puanı 25 puan üzerinden 5 puan olarak 16. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı ise 15 puan olarak 15. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin detay puanları incelendiğinde 17. ve 18. öğrencilerin 7 puan, 19. öğrencinin 12 puan ve 20. öğrencinin ise 9 puan aldığı belirlenmiştir.

15. öğrenci detaylara ilişkin *“Mert, onlara evden havuç almış cumartesi günü. Tavşanları evde bulamayınca da aramaya karar vermiş. Ön bahçeye bakmış, orda bulamamış. Bir daha evden ayrılmamalarını söylemiş.”* anlatımlarında bulunmuştur.

19. öğrencinin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Kulübenin ismini de sevimli tavşanların evi. Mert, bir gün evden havuç alıp tavşanlarının yanına gitti. Bahçeyi aramış. Bulamamış. Onlara bir daha uzaklara gitmemelerini söylemiş. Evden getirdiği havuçları tavşanları yedirmiş.”* anlatımlarında bulunurken; ***“Tavşanlarının evinin çok güzel olması, cumartesi günü, Mert'in üzülməsi, Mert'in tavşanlarını bulmaya karar vermesi.”*** olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir.

20. öğrenci detayda yer alan olayların anlatımına ilişkin *“Evin adı sevimli tavşanların evi koydu. Sonra Mert, cumartesi günü evden havuç aldı. Bahçeye baktı, yoktu. Tavşanlara evden hiçbir yere gitme dedi.”* anlatımlarında bulunurken; ***“Tavşanlarının evinin çok güzel olması, Mert'in üzülməsi, Mert'in tavşanları bulmaya karar vermesi, Evden havuç getirmesi.”*** olaylarını anlatmadığı ve detaylara ilişkin bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir. Ayrıca öykü metninde yer alan Mert'in tavşanlara uzaklara gitmemelerini söylemesi detay olayına ilişkin 20. öğrenci *“Tavşanlara evden hiçbir yere gitme dedi”* anlatımında bulunmuştur.

17. ve 18. öğrencilerin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde; 17. öğrenci detaylara ilişkin *“Evleri çok güzel olmuş. Ondan sonra cumartesi günü Mert'in kulübesi*

*baktı. Öne baktı, bulamadı. Ondan sonra uzaklara göndermiyecem, izin vermiyecem dedi.”* anlatımlarında bulunmuştur. 18. öğrenci ise detaylara ilişkin *“Mert, tavşanlara havuç getirmiş, onları beslemeye götürmüş. Ön bahçeye bakmış. Ön bahçede yokmuş. Bir daha uzaklara götürmeye karar vermeyecek.”* anlatımlarında bulunmuştur.

16. öğrenci detaylara ilişkin sadece *“Mert, babası bir evin ismini sevimli tavşanların evi koydu. Bahçeye baktı. Tavşanları göremedi.”* anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin basit bir öykü metinde detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 15. öğrencinin bilgilerinin gelişmekte olduğu, detayda yer alan olayların çoğunu hatırlayıp anlattığı ancak detayda yer alan olayların bazılarını anlatmadığı için de bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. 17., 18., 19. ve 20. öğrencilerin bilgilerinin gelişmeye başladığı, detayda yer alan olaylara ilişkin çok az bilgi anlattığı ve bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 16. öğrencinin ise detayda yer alan olaylara ilişkin bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

#### **1.1.4.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum**

Şekil 4’te 7. sınıf öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 15. öğrencinin 63 puan, 16. öğrencinin 34 puan, 17. öğrencinin 66 puan, 18. öğrencinin 62 puan, 19. öğrencinin 70 puan ve 20. öğrencinin 72 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 7. sınıf öğrencilerinin basit bir öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelendiğinde; 16. öğrencinin öyküye ilişkin çok az şema geliştirdiği, şema gelişiminin başlangıçlarında olduğu söylenebilir. Öykü yapısına ilişkin sadece kurulum ögesinde yer alan karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki bazı önemli noktaları atladığı, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

7. sınıftaki diğer öğrencilerin ise öyküye ilişkin şema düzeyinin geliştiği, Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp öyküdeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde anlattıkları ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir. Bu öğrencilerin basit bir öykü metninde öykü yapısına ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelendiğinde; 15. öğrencinin basit bir öyküde içsel tepki ögesi dışında, öyküyü

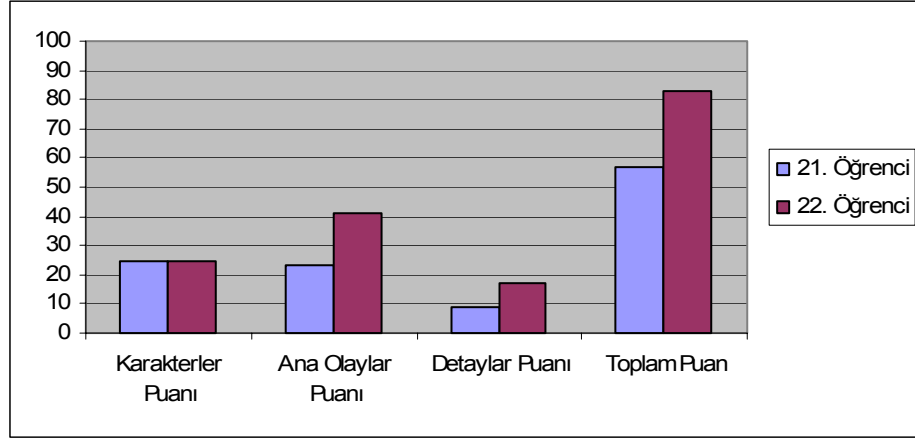


oluşturan diğer öğelere ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir. 17. ve 18. öğrencilerin ise kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak 17. öğrencinin zaman ve 18. öğrencinin ise yer ögelerine ilişkin bilgiler geliştirmede; öyküdeki sorun, girişim, girişimlerin sonucu ve öykünün sonuna ilişkin bilgiler geliştirdiği, içsel tepki ve plan ögelerine ilişkin ise bilgiler geliştirmede söylenebilir. 19. ve 20. öğrencilerin öykü ögelerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelendiğinde, 19. öğrencinin kurulum ögesinde karakterlere ve yere ilişkin bilgi geliştirirken, zaman ögesine ilişkin bilgi geliştirmede, 20. öğrencinin ise yer ögesine ilişkin bilgiler geliştirmede söylenebilir. Ayrıca her iki öğrencinin de içsel tepki ve plan ögeleri dışında öykü yapısına ilişkin bilgiler geliştirdikleri söylenebilir.

Bu bulgular ve yorumlardan yola çıkılarak işitme engelli öğrencilerin basit bir öykü metnine ilişkin şemalarının olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öykü anlatımlarında içsel tepki ve plan ögelerine ilişkin bilgilerinin gelişmediği, en çok kurulum ögesinde karakterler ilişkin bilgiler geliştirdikleri söylenebilir. İşitme engelli öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarında da öğrencilerin basit öykülere ilişkin şemalarının olduğu ayrıca öğrencilerin en çok kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bilgi geliştirdikleri, en az ise içsel tepki ve plan ögelerine ilişkin bilgiler geliştirdikleri vurgulanmaktadır (Griffith ve Rippich, 1998; Uzuner; 2006).

Araştırma bulgularında, 7. sınıftaki ileri derece işitme kaybı olan 16. öğrencinin çok basit düzeyde bir öykü metnine ilişkin çok az şema geliştirdiği; diğer öğrencilerin ise öyküye ilişkin bilgi ve deneyim eksikleri olduğu belirlenmiştir. İleri derece işitme kaybı olan 16. öğrencinin öyküye ilişkin çok az şema geliştirmesinin, öykü metinleri işlenirken sınıfta yapılan tartışmaları işitme engelli öğrencinin takip edip etmediğinin sık sık kontrol edilmemesi ve anlamadığı yerlerin birebir okuma çalışmaları yapılarak geliştirilmemesinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Girgin (2005), bireyselleştirilmiş okuma eğitiminde öğretmenin seçtiği okuma materyalinin kullanılması yerine öğrencilerin okuma düzeylerine uygun hazırlanan materyallerin kullanılmasının işitme engelli öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemeleri için önemli bir fırsat yarattığını belirtmektedir. Çok ileri derecede işitme kaybı olmasına rağmen öykü anlatımına ilişkin en yüksek puanı alan 20. öğrencinin, basit öykü metnine ilişkin şemalar geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilere göre, 20. öğrencinin basit bir öykü metnine ilişkin şema geliştirmesinde en az 8 yıl İÇEM’de eğitim alması; işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinde dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için gerekli olan erken tanı, çocuğa uygun cihazlandırma, cihazların gün içinde sürekli kullanımı ve kontrolü, aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve ev ve okul ortamında öykülere ilişkin bilgi ve deneyimler edinmesinin önemli olduğu söylenebilir.

### 1.1.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.1.5.1. Karakterlere İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Şekil 5. incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerin karakterlerin hepsinden bahsederek 25 puan aldıkları görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak 8.sınıf öğrencilerin basit bir öykü metnindeki karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir.

#### 1.1.5.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Ana olayların puanları incelendiğinde 21. öğrencinin 23 puan, 22. öğrencinin ise 41 puan aldığı belirlenmiştir. Ana olayların anlatımı incelendiğinde, 21. öğrenci ana olaylara ilişkin “*Babası Mert’e tavşan aldı. Tavşan yok. Mert arka baktı. Mert arka bahçe buldu. Mert tavşan havuç besledi. Mert çok sevindi.*” anlatımlarında bulunmuş ve olayları anlatırken karakterleri kullanmadan bazı olayları anlattığı belirlenmiştir. 22. öğrencinin ise ana olayların anlatımında sadece “*Mert’in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması.*” ifadesini anlatmadığı ve “*Ama evlerine baktığında tavşanlar yokmuş. Arka bahçeye bakmış. Tavşanları orda görmüş. Onları kucağına alarak evlerine götürmüş. Onları evden getirdiği havuçlarla beslemiş.*” olaylarını anlatırken karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 8. sınıftaki öğrencilerin basit bir öykü metnindeki ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 21. öğrencinin ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı, ana olaylarda yer alan olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkiler hakkında çok az bilgi verdiği ve bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 22.

öğrencinin ise ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirdiği, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu karakterleri kullanarak düzenli bir şekilde anlattığı ancak öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bazılarını anlatmadığı için de bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir.

### 1.1.5.3. Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri

Detayların anlatımına ilişkin 21. öğrencinin *“Mert tavşanların evinin ismini sevimli tavşanların evi koydu. Mert, havuç aldı. Mert bu duruma çok üzüldü. Mert bahçeye baktı. Mert, tavşanları bulamadı.”* anlatımlarında bulunarak 25 puan üzerinden 9 puan almıştır. 22. öğrenci ise detaylara ilişkin *“Mert, tavşanlarının evinin ismini sevimli tavşanların evi adını koymuş. Ondan sonra bir gün Mert tavşanları beslemek için evine havuç getirmiş. Bu duruma çok üzülmüş. Ondan sonra bir an önce tavşanlarını bulmak istemiş. Bahçeye bakmış, tavşanlar yokmuş. Demiş ki bir daha evinizden uzaklaşmayın demiş. Evinden getirdiği havuçlarla beslemiş.”* anlatımlarında bulunurken, ***“Tavşanların evinin çok güzel olması ve Mert’in cumartesi günü tavşanların yanına gitmesi.”*** ifadelerini anlatmadığı ve olayları anlatırken karakterleri kullanmadan bazı olayları anlattığı belirlenmiştir. 22. öğrenci detayların anlatımına ilişkin 25 puan üzerinden 17 puan almıştır.

Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin basit bir öykü metninde detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 21. öğrencinin bilgilerinin gelişmeye başladığı, detayda yer alan olaylara ilişkin çok az bilgi anlattığı ve bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 22. öğrencinin ise bilgilerinin gelişmekte olduğu, detayda yer alan olayların çoğunu hatırlayıp anlattığı ancak detayda yer alan bazı olayları anlatmadığı için de bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir.

### 1.1.5.4. Öyküye İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 5’te öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 21. öğrencinin 57 puan, 22. öğrencinin ise 83 puan aldığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak 8. sınıf öğrencilerin öyküye ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde öyküye ilişkin şema düzeyinin geliştiği, özellikle 22. öğrencinin öyküdeki karakterler, karakterlerin başından geçen olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde olayları anlattığı söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli

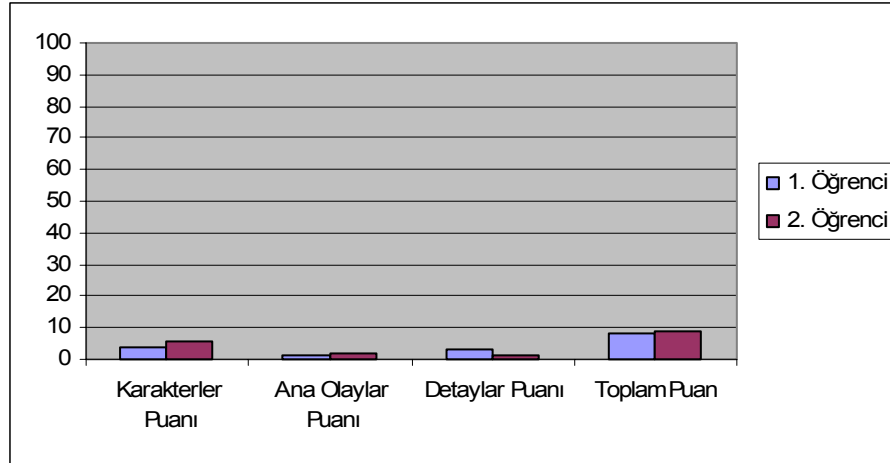
karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu anlattıkları ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir. 8. sınıf öğrencilerinin öykü yapılarına ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelendiğinde, 21. öğrencinin kurulum ögesinde karakterlere ve yere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak zaman ögesine ilişkin bilgi geliştirmediği ayrıca plan ögesi dışında diğer öyküyü oluşturan öğelere ilişkin bilgi geliştirdiği söylenebilir. 22. öğrencinin ise basit bir öyküde kurulum ögesinde zamana ilişkin bilgi geliştirmediği, diğer öyküyü oluşturan öğelere ilişkin ise bilgiler geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularında, 8. sınıftaki öğrencilerin çok basit düzeyde bir öykü metnine ilişkin şemalar geliştirdikleri ancak öyküye ilişkin bilgi ve deneyim eksikleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak, öğrencilerin öykülere ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin nedeninin öykü okuma ve anlatma etkinliklerinin sık sık yapılmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca bu durumun öykü paylaşımları sonrası, öyküdeki karakterlerin ve karakterlerin başından geçen olayların ve olaylar arasındaki ilişkilerin sırasıyla tartışılıp, öyküdeki ana olayları sıralamayı ve önemli detayları belirlemeye ilişkin çalışmaların az ya da yeterli yapılmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Araştırma bulgularında 8. sınıftaki çok ileri işitme kaybı olan 22. öğrencinin 21. öğrenciye göre basit öykü metnine ilişkin daha çok şema geliştirmesinin nedeninin öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak; 22. öğrencinin işitme kaybının erken tanınması ve cihazlandırılması, aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve öykülere ilişkin ev ve okul ortamında sağlanan bilgi ve deneyimlerin yanısıra 22. öğrencinin öykü kitaplarını okumayı çok sevmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmacılar işitme engelli öğrencilerin başarılarında; erken tanı ve uygun cihazlandırma, cihazların gün içinde sürekli kullanımı ve kontrolü, aile eğitimi, okul öncesi dönemde edinilen bilgi ve deneyimlerin önemli olduğunu belirtmektedirler (Girgin, 2003a ; Turan, 2002; Tüfekçioğlu, 2003a).

## 1. 2. İlköğretim 4., 5., 6., 7., 8. Sınıf Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma evreninde yer alan öğrencilerin araştırmacının hazırladığı orta düzeydeki öykü metninde karakterlere, ana olaylara, detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri ve öyküye ilişkin geliştirmiş oldukları şema düzeylerine ilişkin yorum sınıf düzeylerine göre yer almaktadır.

### 1.2.1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 6. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.2.1.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 6 incelendiğinde 4. sınıfta okuyan öğrencilerin karakterlerden bahsederek 1. öğrencinin 25 puan üzerinden 4 puan, 2. öğrencinin ise 6 puan aldığı belirlenmiştir. 1. öğrenci sadece “Ayşe Teyze” karakterinde “Ayşe” ismini söylemiş ancak karakteri nitelendirmemiştir. “Zeynep”, “anne”, “pazar”, “eşya” ve “apartman” karakterlerinden ise bahsetmemiştir. 2. öğrenci ise “Ayşe Teyze” karakterini anlatırken sadece “Teyze” sözcüğünü kullanarak anlatmış ve “pazar” karakterlerini söylemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencilerin orta düzeydeki bir öykü metninde karakterlere ilişkin bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

### 1.2.1.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 6’da 4. sınıf öğrencilerin ana olaylara ilişkin puanları incelendiğinde; 1. öğrencinin 50 puan üzerinden 1 puan, 2. öğrencinin ise 2 puan aldığı belirlenmiştir. 1. öğrenci ana olaylarla ilişkili sadece “*Teşekkür ederim*” anlatımında bulunup, karakterleri kullanmadan olayı anlatmıştır. 2. öğrenci ise ana olaylara ilişkin “*Teşekkür ederim demiş. Sonra da çok mutlu oldu.*” anlatımlarında bulunarak karakterleri kullanmadan olayları anlatmıştır.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metninde ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilere ilişkin bilgileri anlayamadıkları söylenebilir.

### 1.2.1.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 6’da 4. sınıf öğrencilerin detaylardan aldıkları puanlar incelendiğinde 1. öğrencinin 3 puan, 2. öğrencinin ise 1 puan aldığı belirlenmiştir. 1. öğrenci detaylara ilişkin “*cumartesi günü*” anlatımında bulunarak olayın zamanını söylerken, 2. öğrenci ise “*Çok yorulmuştu.*” anlatımında bulunmuş ancak olayı karakteri kullanmadan anlatmıştır. Bu bulgulardan yola çıkıldığında 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencilerin orta düzeydeki bir öykü metninde detaylara ilişkin bilgileri anlayamadıkları söylenebilir .

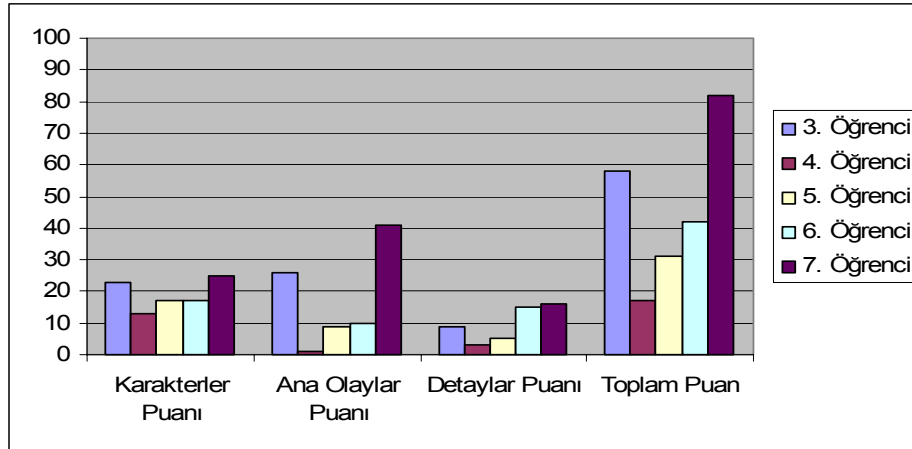
### 1.2.1.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikler Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 1. öğrencinin 8 puan aldığı, 2. öğrencinin ise 9 puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde öyküye ilişkin şema geliştirmedikleri, Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldıkları, karakterler hakkında çok az bilgi verdikleri, karakterlerin sadece isimlerini söyledikleri, karakterlerin başından geçen olaylardan bahsetmedikleri, öyküdeki önemli olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlatmadıkları bu nedenle çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdıkları söylenebilir. 4. sınıftaki öğrencilerin öykü yapısına ilişkin anlatımları incelendiğinde 1. ve 2. öğrencinin kurulum ögesinde sadece birkaç karaktere ilişkin bilgi geliştirdikleri, 1. öğrencinin ayrıca kurulum ögesinde zamana ilişkin bilgi geliştirdiği ancak öyküyü oluşturan diğer öğelere ilişkin her iki öğrencinin de bilgi geliştirmedeği söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarında, öykülerin düzeyi zorlaştıkça çocukların öyküye ilişkin daha az şema geliştirdikleri belirtilmektedir (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998). Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin basit düzey öykü metnine ilişkin daha iyi şema geliştirirken, orta düzeyde bir öykü metnine ilişkin ise daha az şema geliştirdikleri belirlenmiştir.

4. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde öykü metnine ilişkin şema geliştirmemelerinde; öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak 22 öğretmenden 18'inin işitme engelli öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgisinin olmaması ve bu nedenle de işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlamalarının gelişmeyeceğini düşünmelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Ancak yapılan araştırma sonuçlarında, işitme engelli öğrencilerin dil ve okuma düzeylerine uygun yapılan etkinliklerin öykülere ilişkin şema gelişiminde etkili olduğu belirtilmektedir (Girgin, 2006; Uzuner ve diğ., 2005a; 2005b; Uzuner, 2006).

### 1.2.2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 7. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.2.2.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 7 incelendiğinde 5. sınıfta okuyan öğrencilerden karakterlerden en yüksek puanı 25 puan üzerinden tam puan olarak 7. öğrencinin aldığı ve en düşük puanı da 13 puan olarak 4. öğrencinin aldığı görülmektedir. 5. sınıftaki diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde; 3. öğrencinin 23 puan, 5. ve 6. öğrencilerin 17 puan aldığı görülmektedir. 4. öğrencinin

karakterlerden “Zeynep” ve “Ayşe Teyze” karakterlerinden bahsederken; “anne”, “pazar”, “eşya”, “apartman” karakterlerinden bahsetmemiştir. 3. öğrenci karakterlerden sadece “pazar” karakterinden bahsetmemiştir. 5. öğrenci “anne” ve “apartman” karakterlerinden bahsetmemiş; 6. öğrenci ise “anne” ve “eşya” karakterlerinden bahsetmemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında 5. sınıftaki 3. ve 7. öğrencilerin orta düzeydeki bir öykü metninde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdikleri, 4., 5. ve 6. öğrencilerin ise karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu söylenebilir.

### 1.2.2.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 7’de 5. sınıf öğrencilerin ana olayların anlatımına ilişkin puanları incelendiğinde; en düşük puanı 50 puan üzerinden 1 puan alarak 4. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı da 41 puan alarak 7. öğrencinin aldığı görülmektedir. Ana olayların anlatımına ilişkin diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 3. öğrenci 26 puan, 5. öğrenci 9. puan, 6. öğrencinin ise 10 puan aldığı belirlenmiştir.

7. öğrenci ana olaylara ilişkin çoğu olayı anlatarak sadece “*Ayşe Teyzenin elinde çok eşya olması ve Zeynep’in o gece mutlu bir şekilde uyuması.*” anlatımlarında bulunmadığı belirlenmiştir.

3. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, Zeyneplerin karşı komşusuydu. Ordan gelirken Ayşe Teyzesini görüyordu. Ayşe Teyzesinin elinde çok eşya vardı. Zeynep, Ayşe Teyzesinin yanına koşarak gitti. Zeynep, Ayşe Teyzesine yardım etmeye gitti. Ayşe Teyze, “Evet, teşekkür ederim yavrum.” dedi. Ayşe Teyzesi, Zeynep’i mutlu etti. Daha sonra Zeynep evlerine gitti. Annesine olanları anlattı. Aferin sana kızım saygılı, sever ol dedi. Zeynep, o gece mutlu bir şekilde uyudu.*” anlatımlarında bulunurken; “*Zeynep’in Ayşe Teyzesini yorgun görünce üzülmesi, Zeynep’in oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar vermesi, Ayşe Teyzenin eşyaların bir kısmını Zeynep’e verip taşıması.*” olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir. Ayrıca Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi ve elinde çok eşya olması ve Ayşe Teyzenin Zeynep’e teşekkür etmesi, Zeynep’e “Sen çok saygılı, yardımsever bir çocuksun demesi ana olaylarına ilişkin 3. öğrencinin sadece “*Ayşe Teyzesinin elinde çok eşya vardı. Ayşe Teyze, “Evet, teşekkür ederim yavrum.” dedi.*” anlatımlarında bulunduğu belirlenmiştir.

6. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, Zeynep’in karşı komşusuymuş.*” anlatımında bulunduğu; Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi ve elinde çok eşya olması, Ayşe Teyzenin, Zeynep’e teşekkür etmesi, Zeynep’e “Sen çok saygılı,



yardımsaver bir çocuksun demesi ana olaylara ilişkin ise “Ayşe Teyze, pazara gitmiş, pazardan çok mal yemek filan almış. Ayşe Teyze demiş ki: “Sağol, teşekkür ederim yavrucum.” demiş. Sonra da şey Ayşe Teyze demiş ki “Aferin dedi, sen böyle yardımsaverlik ol.” demiş.” anlatımlarında bulunmuştur.

5. öğrenci ana olaylara ilişkin “Ayşe Teyze, pazardan geliyor. Elinde çok eşya varmış. Zeynep çok mutlu olmuş.” anlatımlarında bulunmuştur. Ayrıca Ayşe Teyzesinin Zeynep’e teşekkür etmesi, Zeynep’e sen çok saygılı yardımsaver bir çocuksun demesi ana olayına ilişkin “Ayşe Teyzesi, “Aferin sana kızım yardımsaver ol.” dedi.” anlatımında bulunmuştur.

4. öğrenci ana olaylara ilişkin sadece “Ayşe Teyzeciğim dedi. Zeynep’e verdi.” anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 5. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metninde ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde 7. öğrencinin ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirdiği, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri düzenli bir şekilde karakterlerle birleştirerek hatırlayıp anlattığı söylenebilir. 3. öğrencinin ise ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu, öyküdeki ana olayların çoğunu karakterleri kullanarak anlattığı, ancak öyküdeki ana olaylara ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bazılarını anlatmadığı için bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. 4., 5. ve 6. öğrencilerin ise ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilere yönelik bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

### 1.2.2.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 7’de 5. sınıf öğrencilerinin detaylara ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde en düşük puanı 25 puan üzerinden 3 puan alarak 4. öğrenci, en yüksek puanı da 16 puan alarak 7. öğrencinin aldığı görülmektedir. 5. sınıfta diğer öğrencilerin detaylara ilişkin aldıkları puanlara bakıldığında 3. öğrencinin 9 puan, 5. öğrencinin 5 puan, 6. öğrencinin 15 puan aldığı belirlenmiştir.

7. öğrenci ise “Bir gün Zeynep top oynarken karşıdan Ayşe Teyzesini görmüş. Ayşe Teyzeciğim size yardım edebilir miyim demiş. Sonra Ayşe Teyzesi Zeynep’in başını okşayarak, sen çok saygılı ve yardımsaver bir çocuksun demiş.” anlatımlarında bulunurken; “**günlerden cumartesi olması, Ayşe Teyzenin yüzünün terlemesi ve Zeynep’in Ayşe Teyzeciğim rica ederim demesi.**” anlatımlarında bulunmamıştır.

6. öğrenci detaylara ilişkin “Zeynep, Ayşe Teyze aynı apartmanlarda oturuyorlarmış. Ayşe Teyze çok terli, yorgun gözüküyordu. Zeynep demişki: “Ayşe Teyze sana yardım edeyim mi?” dedi. Zeynep demişki: “Rica ederim.” demiş.” anlatımlarda bulunurken; “**Zeynep’in top**

*oynuyor olması, Ayşe Teyzenin Zeynep'in saçını okşamaması, günlerden cumartesi olması.”* anlatımlarında bulunmadığı belirlenmiştir.

3. öğrencinin detayda yer alan olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Zeynep ile Ayşe Teyze apartmanlarda oturuyorlardı. Zeynep apartmanın önünde top oynuyordu. Zeynep, Ayşe Teyzeciğim size yardım edebilir miyim dedi.”* anlatımlarında bulunduğu belirlenmiştir.

5. öğrenci ise detaylara ilişkin sadece *“Dışarıda top oynuyormuş. Zeynep, Ayşe Teyzesine ben yardım edebilir miyim diye sordu.”* anlatımlarında bulunmuştur. 4. öğrenci detaydaki olaylara ilişkin sadece *“Ayşe Teyze çok yorulmuş gözüküyordu.”* anlatımında bulunmuştur

Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metninde detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 6. ve 7. öğrencilerin bilgilerinin gelişmekte olduğu, detayda yer alan olayların çoğunu anlattığı ancak detayda yer alan bazı olayları anlatmadığı için de bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. 3. öğrencinin bilgilerinin gelişmeye başladığı, detayda yer alan olaylara ilişkin çok az bilgi anlattığı ve bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 4. ve 5. öğrencilerin detayda yer alan önemli bilgileri anlayamadıkları söylenebilir.

#### **1.2.2.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum**

5. sınıf öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 3. öğrencinin 58 puan, 4. öğrencinin 17 puan, 5. öğrencinin 31 puan, 6. öğrencinin 42 puan, 7. öğrencinin ise 82 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 5. sınıf öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde; 3. ve 7. öğrencilerin öyküye ilişkin şema geliştirdiği, özellikle 7. öğrencinin öyküdeki karakterler, karakterlerin başından geçen olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde olayları anlattığı söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu anlattıkları ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir. 7. öğrencinin orta düzeydeki bir metinde öykü yapısına ilişkin geliştirdiği şema düzeyi incelendiğinde; öykünün kurulum ögesinde karakterlere ve yere ilişkin bilgilerinin geliştiği ancak zamana ilişkin bilgi vermediği ve öykünün sonu ögesinde yer alan Zeynep'in o gece mutlu bir şekilde uyuması olayına ilişkin ise anlatımda bulunmadığı belirlenmiştir.

6. öğrencinin ise öyküye ilişkin şema düzeyinin gelişmekte olduğu; öykü yapısında kurulum ögesine ilişkin bilgi geliştirdiği, ancak öyküdeki olayı anlatırken zamanı anlatmadığı; sorun, girişimler, girişimlerin sonucu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği, içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin ise bilgiler geliştirmedeği ve öykünün sonu ögesine ilişkin bazı anlatımlarda bulunduğu belirlenmiştir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre, 6. öğrencinin orta derece okuma stratejilerini kullandığı, birçok karakteri ve karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı, çoğu zaman öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlattığı, genelde öykünün ana fikrini anladığı söylenebilir.

5. öğrencinin öyküye ilişkin şema gelişiminin başında olduğu; öykü yapısına ilişkin kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bilgilerinin olduğu ancak yer ve zaman hakkında bilgi vermediği söylenebilir. Sorun, girişim ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bilgiler geliştirdiği, öykünün sonu ögesine ilişkin ise çoğu olay hakkında bilgi vermediği sadece "Zeynep çok mutlu olmuş." anlatımında bulunduğu, içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin ise bilgilerinin gelişmediği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki bazı önemli noktaları atlattığı, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

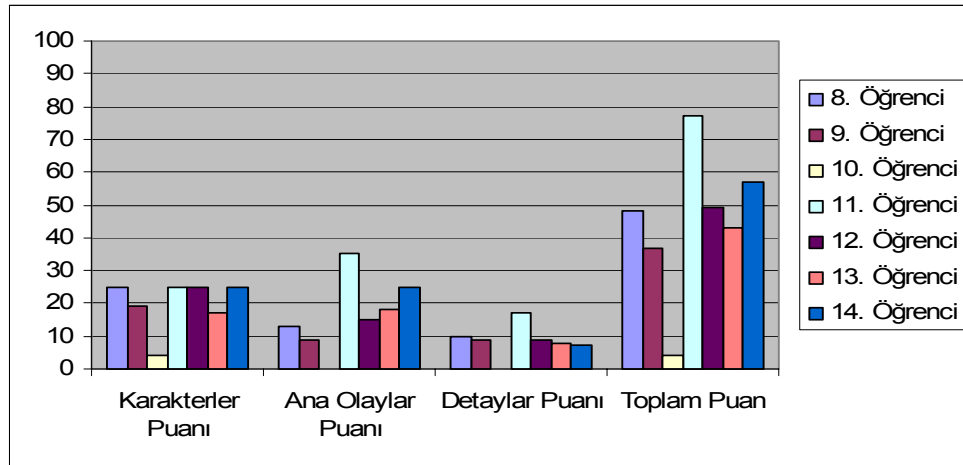
5. sınıftaki 4. öğrencinin ise öyküye ilişkin şema geliştirmedeği, orta düzeyde bir öykü metninde öyküyü oluşturan öğelerden kurulum ögesinde canlı karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği, öyküdeki diğer öğelere ilişkin ise bilgiler geliştirmedeği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği, öyküdeki önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlatmadığı, bu nedenle çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

Araştırma bulgularında, 5. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde hazırlanan öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelendiğinde, öyküye ilişkin şemalarının olduğu ancak 5. sınıf öğrencilerin basit düzeyde hazırlanmış öykü metnine ilişkin daha çok şema geliştirdiklerini belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerini incelemek amacıyla yapılan araştırmalarda da, öykü metinlerinin düzeyleri zorlaştıkça öğrencilerin şemalarının daha az olduğu belirtilmektedir (Greenfield, 2202; Griffith ve Rippich, 1998).

Araştırma bulgularında 5. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metnine ilişkin daha az şema geliştirmelerinde; öykü metinleri okunduktan sonra metnin anlaşılması için farklı soru türleri ve bu sorularla ilgili açıklamaların yapılmama durumunun etkili olabileceği

söylenbilir. Girgin (2003d), öykü yapısına ilişkin şema geliştirmeye yardımcı olacak farklı soru türleri ve bu sorularla ilgili yapılan açıklamaların öğrencilerin öyküdeki karakterlerin başından geçen olayları ve nedenlerini anlamamalarında etkili olabileceğini, öyküdeki düşüncelerin sırasını görmede ve öğrencilerin deneyim ve bilgilerini öyküyle birleştirmelerine yardımcı olacağını belirtmektedir. İşitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin şemalar geliştirmelerinde, öykü yapısına ilişkin sorular sorma ve metnin içinde sorunun cevabını bulma gibi çeşitli stratejilerin etkilerini araştırmak amacıyla yapılan araştırma sonuçlarında; öykü yapısına ilişkin sorular sorma ve bu soruları cevaplama stratejilerinin öğretiminin işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin şemalar geliştirmelerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Uzuner ve diğ., 2005b; Uzuner, 2006).

### 1.2.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 8. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.2.3.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 8. incelendiğinde 6. sınıfta okuyan 9.,10. ve 13. öğrenciler dışında diğer öğrencilerin karakterlerden 25 puan üzerinden tam puan aldıkları belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 9. öğrenci 19 puan, 10. öğrenci 4 puan ve 13. öğrenci 17 puan almıştır. 10. öğrenci karakterlerden sadece “Ayşe Teyze” karakterinde “Ayşe” ismini söylemiş ancak karakteri nitelendirmemiştir. 9. öğrenci “Zeynep”, “Ayşe Teyze”, “pazar”, “eşya” ve “apartman” karakterlerinden bahsederken “anne” karakterinden bahsetmemiştir.

13. öğrenci ise “Zeynep”, “Ayşe Teyze”, “pazar” ve “eşya” karakterlerinden bahsederken; “apartman” ve “anne” karakterlerinden bahsetmediği belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkıldığında 10. öğrenci dışında diğer öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metninde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği, 10. öğrencinin ise karakterlere ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu, karakterlerin isimlerini belirleyebildiği söylenebilir.

### 1.2.3.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Ana olayların anlatımına ilişkin alınan puanlar incelendiğinde en yüksek puanı 50 puan üzerinden 35 puan alarak 11. öğrencinin aldığı, 10. öğrencinin ise hiç puan almadığı belirlenmiştir. 6. sınıftaki diğer öğrencilerin ana olayların anlatımına ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde 8. öğrenci 13 puan, 9. öğrenci 9 puan, 12. öğrenci 15 puan, 13. öğrenci 18 puan, 14. öğrencinin ise 27 puan aldığı belirlenmiştir.

11. öğrenci ana olaylara ilişkin “*Yani karşı komşusuydu. Ayşe Teyzeyle komşuydu. Elinde çok eşya varmış. Ayşe Teyze çok yorgun görünüyormuş. O zaman yardım etmeye karar vermiş. Evet çok teşekkür ederim yavrum demiş. Ondan sonra elindeki poşetlerin bir kısmını vermiş. Ondan sonra Ayşe Teyze çok teşekkür ederim, sen bir insanlara yardımsever çocuksun demiş. Ondan sonra Zeynep evine gitmiş. Annesine anlattı. Aferin sen insanlara yardımsever ol demiş. Zeynep sevinçle o gece uyumuş.*” anlatımlarında bulunurken, “**Zeynep’in Ayşe Teyzesini yorgun görünce üzülmesi.**” anlatımında bulunmamış ve Zeynep’in oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar vermesi olaylarında sadece “*Yardım etmeye karar vermiş.*” olayını anlatmıştır. Ayrıca ana olayların anlatımında bazı olayları karakterleri kullanmadan anlattığı belirlenmiştir.

14. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, Zeynep beraber komşuydu. Ayşe Teyze pazardan geliyordu. Ayşe Teyze, çok yorulmuştu. Zeynep ona yardım edeyim mi diye düşündü. Evet, teşekkür ederim yavrum dedi. Sonra eşyalarını Zeynep’e verdi. Zeynep, annesine ona ne yaptığını anlattı. Sonra “Aferin kızım, oğlum. Sen yardımsever ol.” dedi. Sonra Zeynep, o gece çok mutlu bir şekilde uyudu.*” anlatımlarında bulunmuş; bu olayların anlatımında eksik sözcükler kullanıldığından öyküdeki ana olayların tam olarak anlamının ifade edilmediği ve bazı olayların anlatımında karakterler kullanılmadan olayların anlatıldığı belirlenmiştir.

13. öğrenci ise ana olaylara ilişkin “*Ayşe Teyze, Zeynep’e evleri yakındı ve komşuydu. Ayşe Teyze ile Zeynep komşuydu. Ayşe Teyze, pazara gitmişti. Pazarda eşyaları çoktu. Eşyalarının bir kısmını verdi. Sonra Zeynep akşam uyurken çok mutluydu.*” olaylarını

anlattığı belirlenmiştir. Bu olayların anlatımında da eksik sözcükler kullanılmasından dolayı ana olayların tam olarak ifade edilmediği ve bazı olayların anlatımında karakterlerin kullanılmadığı gözlenmiştir.

12. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, pazara gitmişler. Ayşe Teyze çok eşya almıştı. Ayşe Teyze “Evet, teşekkür ederim yavrum.” dedi. Zeynep annesi gitmiş. Zeynep annesi anlattı. Sonra annesi Zeynep’e “Aferin sana kızım.” dedi. Sonra Zeynep uyudu.*” olaylarını anlatmıştır.

8. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, pazara gitti, birde geldi. Eşyaları Zeynep’e verdi. Bide annesine anlattı. Bide Zeynep’e annesi “Aferin sana kızım, yardımsever ol.” dedi.*” anlatımlarında bulunmuştur.

9. öğrenci ana olaylara ilişkin “*Ayşe Teyze pazardan geliyormuş. Çok eşyası varmıştı. Ayşe Teyze de Zeynep’e teşekkür ederim yavrum demiş. Sonra da Zeynep eve gitmiş. Ondan sonra uyumuş.*” anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 6. sınıftaki öğrencilerin orta düzeydeki bir öykü metninde ana olaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 11.ve 14. öğrencilerin bilgiler geliştirmekte olduğu, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu karakterleri kullanarak anlattıkları, öyküdeki bazı ana olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlatmadıkları için de bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. 8. 12. ve 13. öğrencilerin bilgiler geliştirmeye başladığı, ana olaylara ilişkin çok az anlatımda buldukları bu nedenle bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 9. ve 10. öğrencilerin ise ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlayamadığı söylenebilir.

### **1.2.3.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri**

Şekil 8’de 6. sınıf öğrencilerin öyküdeki detaylara ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde 10. öğrenci hiç puan almazken, en yüksek puanı 25 puan üzerinden 17 puan olarak 11. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Detaylara ilişkin diğer öğrencilerin puanlarına bakıldığında 8. öğrenci 10 puan, 9. ve 12. öğrenci 9 puan, 13. öğrenci 8 puan, 14. öğrencinin ise 7 puan aldığı belirlenmiştir.

11. öğrenci detaylara ilişkin “*Şimdi Ayşe Teyze, Zeynep aynı apartmanda oturuyordu. Cumartesi pazara gitmişler. Şimdi Zeynep apartmanın önünde top oynuyordu. Ayşe Teyze çok yorgun gözüküyormuş. Çok ter varmış. Zeynep, Ayşe Teyzenin yanına gidip “Size yardım edebilir miyim?” dedi.*” anlatımlarında bulunurken, “*Ayşe Teyzenin Zeynep’in saçını*

*okşaması ve Zeynep'in Ayşe Teyzeciğim rica ederim demesi.*” anlatımlarında bulunmadığı ve bazı olayları anlatırken karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

8. öğrencinin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, Zeynep’le apartmanlarda oturuyorlardı. Ondan sonra Zeynep de apartmanlar önünde topla oynuyordu. Yorulmuş. Sonra Zeynep de yardım edebilir miyim dedi.*” olaylarını anlattığı ve bu olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı gözlenmiştir.

9. ve 12. öğrencilerin detayda yer alan olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde, 9. öğrenci “*Ayşe Teyze ve Zeynep, aynı apartmanda oturuyorlarmış. Zeynep, dışarıda oynuyormuş. Yorulmuş.*” anlatımlarında bulunmuş; 12. öğrenci ise detayda yer alan olaylara ilişkin “*Zeynep, Ayşe Teyze apartmanda oturuyorlar. Zeynep, önünde top oynuyorlar. Ayşe Teyze, çok yorulmuştu. Zeynep, “Yardım eder misin?” dedi.*” anlatımlarında bulunmuştur.

13. öğrencinin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze çok yoruldu. Zeynep, hemen onu görünce yardım edebilir miyim demiş. Zeynep demiş ki sonra rica ederim demiş.*” anlatımlarında bulunmuştur.

14. öğrencinin ise detaylara ilişkin “*Şimdi Ayşe Teyze, Zeynep apartmanda oturuyorlardı. Zeynep, dışarıda top oynamayı çok severdi. Ayşe Teyzeciğim sana yardım edebilir miyim?*” anlatımlarında bulunduğu belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin orta düzeydeki öykü metninde detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri incelendiğinde; 11. öğrencinin bilgilerinin gelişmekte olduğu, detaylara ilişkin olayların çoğunu hatırlayıp anlattığı söylenebilir. 8., 9., 12., 13. ve 14. öğrencilerin ise başlangıç düzeyinde bilgiler geliştirdiği, detayda yer alan çoğu olayı hatırlamadıkları, bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 10. öğrencinin ise detayda yer alan önemli bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

#### **1.2.3.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum**

Öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde; en düşük puanı 100 üzerinden 4 puan olarak 10. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı da 77 puan olarak 11. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanlarına bakıldığında; 8. öğrencinin 48 puan, 9. öğrencinin 37 puan, 12. öğrencinin 49 puan, 13. öğrencinin 43 puan ve 14. öğrencinin 57 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 6. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde hazırlanan öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde; 6. sınıftaki 11. ve 14. öğrencilerin ise öyküye ilişkin şema düzeyinin geliştiği, özellikle 11. öğrencinin öyküdeki karakterler,

karakterlerin başından geçen olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde olayları anlattığı söylenebilir. 11. öğrencinin öyküyü oluşturan öğelere ilişkin geliştirdiği şema düzeyi incelendiğinde; öykünün kurulum, sorun, plan, girişim, girişimlerin sonucu ve öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği, ancak içsel tepki öğesine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. 14. öğrencinin ise kurulum öğesinde karakterlere ve olayın geçtiği yere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak zamana ilişkin bilgi vermediği söylenebilir. Ayrıca öykü yapılarından sorun, plan, girişimler ve öykünün sonuna ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak girişimlerin sonucuna ilişkin bazı bilgileri verdiği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; 11. ve 14. öğrencilerin okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu anlattıkları ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir.

Diğer öğrencilerin öyküye ilişkin geliştirdikleri şema düzeyine incelendiğinde 8., 12. ve 13. öğrencilerin öyküye ilişkin şema düzeyinin gelişmekte olduğu söylenebilir. 8. öğrencinin öyküyü oluşturan öğelere ilişkin geliştirdiği şema düzeyi incelendiğinde, kurulum öğesinde yer alan karakterlerden ve yerden bahsettiği ancak olayın geçtiği zamana ilişkin bilgi vermediği söylenebilir. Öyküdeki sorun ve girişim öğesine ilişkin şema geliştirdiği, girişimin sonuçları ve öykünün sonuna ilişkin ise bazı bilgileri anladığı söylenebilir. 8. öğrencinin içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. 12. ve 13. öğrencilerin öyküyü oluşturan öğelere ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde, 12. öğrencinin kurulum öğesinde yer alan karakterlerden ve olayın geçtiği yerden bahsettiği ancak zamana ilişkin bilgi vermediği söylenebilir. Ayrıca 12. öğrencinin öyküdeki sorun, girişimler, öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği, girişimlerin sonuçlarına ilişkin ise bazı bilgiler verdiği, içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin ise bilgi geliştirmedeği söylenebilir. 13. öğrencinin ise kurulum öğesinde karakterlere ve olayın geçtiği yere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak kurulum öğesinde yer alan zaman öğesine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. Ayrıca 13. öğrencinin sorun, girişim öğesine ilişkin bilgi geliştirdiği, girişimlerin sonuçları ve öykünün sonu öğelerine ilişkin ise bazı bilgileri verdiği, içsel tepki ve plan öğesine ilişkin ise bilgi geliştirmedeği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de, 8., 12. ve 13. öğrencilerin orta derece okuma stratejilerinin kullandıkları, birçok karakteri ve karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, çoğu zaman öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlattıkları, genelde öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir.

9. öğrencinin öyküye ilişkin geliştirmiş olduğu şema düzeyi incelendiğinde şema gelişiminin başlangıçlarında olduğu, kurulum öğesinde karakterlere ve olayın geçtiği yere

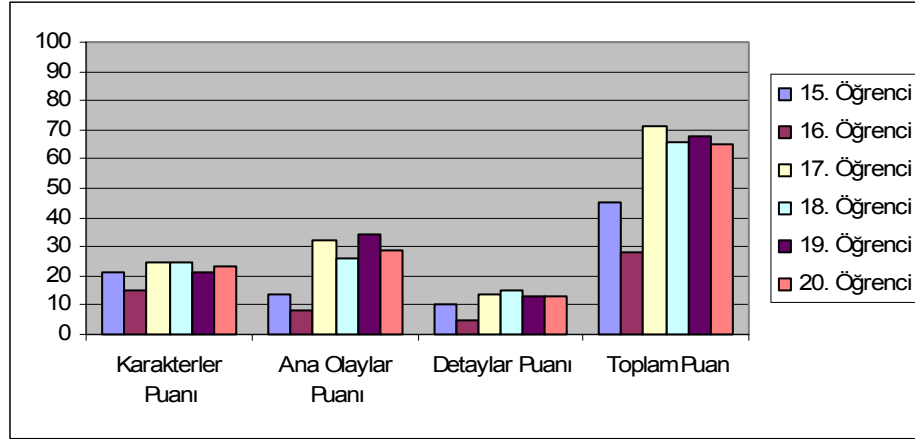


ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak kurulum ögesinde yer alan zaman ögesine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. Ayrıca 9. öğrencinin sorun, girişim ögesine ilişkin bilgi geliştirdiği, girişimlerin sonuçları ve öykünün sonu ögelerine ilişkin ise bazı bilgileri verdiği, içsel tepki ve plan ögesine ilişkin ise bilgi geliştirmedeği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki bazı önemli noktaları atladığı, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir. 6. sınıftaki 10. öğrencinin ise öyküye ilişkin şema geliştirmedeği, Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği, öyküdeki önemli olayları atladığı, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, 6. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin orta düzeyde öykü metnine ilişkin şema geliştirdiklerini ancak geliştirdikleri bu şemalarının basit öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şemaya göre daha az geliştiğini göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgularında, işitme engelli öğrencilerin öyküyü oluşturan kurulum ögesinde zaman, içsel tepki ve plan ögelerine ilişkin daha az bilgi geliştirdikleri belirlenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin orta düzeyde öykü metnine ilişkin daha az şema geliştirmelerinde öğrenci bilgi formundan elde edilen bilgilerden yola çıkılarak; öğrencilerin öykü metinlerini anlama ve hatırlama becerilerinin gelişiminde önemli olan öykü haritalarının kullanımı gibi çeşitli görsel materyallerin az ya da hiç kullanılmamasının öğrencilerin metinde yer alan önemli karakterleri, ana olayları ve detayları anlamalarında bir etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmalar öykü haritası tekniğinin kullanılmasının, öğrencilerin öykü yapısı hakkında bilgilerini ve öyküleri anlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Akça, 2002; Boulineau ve diğ., 2004; Idol, 1987; Mathes ve Fuchs, 1997; Staal, 2000; Wood ve Petz, 1997).

#### 1.2.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 9. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

##### 1.2.4.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 9 incelendiğinde 7. sınıftaki öğrencilerin karakterlerden bahsederek 15. ve 19. öğrencinin 25 puan üzerinden 21 puan, 16. öğrencinin 15 puan, 17. ve 18. öğrencinin 25 puan ve 20. öğrencinin ise 23 puan aldığı belirlenmiştir. 16. öğrenci “Ayşe Teyze”, “Zeynep”, “apartman” karakterlerinden bahsederken, “anne”, “pazar”, “eşya” karakterlerinden bahsetmemiştir. 15. öğrenci karakterlerden “Ayşe Teyze”, “Zeynep”, “anne” ve “pazar” karakterlerinden bahsederken, “apartman” ve “eşya” karakterlerinden bahsetmemiştir. 19. öğrenci ise “pazar” ve “eşya” karakterlerinden bahsetmemiştir. 20. öğrencinin karakterlere ilişkin anlatımı incelendiğinde sadece “eşya” karakterlerinden bahsetmemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 15. öğrencinin orta düzey öykü metnindeki karakterlere ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu, diğer öğrencilerin ise karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdikleri söylenebilir.

##### 1.2.4.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Ana olayların anlatımına ilişkin en düşük puanı 50 puan üzerinden 8 puan alarak 16. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı da 34 puan alarak 19. öğrencinin aldığı görülmektedir. Ana olayların anlatımına ilişkin diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde; 15. öğrenci 14 puan, 17. öğrenci 32 puan, 18. öğrenci 26 puan ve 20. öğrencinin 29 puan aldığı belirlenmiştir.

19. öğrenci ise ana olaylara ilişkin *“Ayşe Teyze, Zeynep’in karşı komşusu. Zeynep, Ayşe Teyzesinin geldiğini görür. Çok yorgun ve ter içinde kalmıştır. Zeynep bu duruma üzülür ve Zeynep, Ayşe Teyzesinin yanına gider. Ayşe Teyze, Zeynep’e birkaç tane poşet vererek evin önüne geldi. Çok teşekkür ederim, böyle iyi kalpli ve yardımsever ol dedi. Sonra annesine gidip bu olayları anlattı. Aferin kızım sana hep iyi kalpli ve yardımsever ol dedi. Böylece Zeynep mutlu bir şekilde uyudu.”* anlatımlarında bulunmuştur. 19. öğrencinin ana olaylara ilişkin **“Zeynep’in oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar vermesi.”** olayını anlatmadığı ve Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi ve elinde çok eşya olması olayında sadece *“Ayşe Teyzenin geldiğini görür.”* anlatımında bulunmuştur. Ayrıca bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı ve ana olaylarda yer alan Ayşe Teyzenin Zeynep’e teşekkür etmesi, Zeynep’e sen çok saygılı, yardımsever bir çocuksun demesi ana olayına ilişkin *“Çok teşekkür ederim. Hep böyle saygılı, yardımsever ol dedi.”* anlatımında bulunmuştur.

17. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Zeynep, şimdi karşı komşulu teyze vardı. Ayşe Teyze, pazara gidiyor. Sonra da Ayşe Teyze geldikten sonra yorulmuş. Ayşe Teyze yorgun gözüküyordu. Zeynep, top oynamayı severmiş. O da üzülmüş. Sonra yardım etmeye karar vermiş. Kadın da dedi ki: “Teşekkür ederim yavrurum.” dedi. Sonra eşya vermiş. Zeynep, sonra evine gitti. Zeynep, sonra annesine ne olduklarını anlattı. Annesi demiş ki: “Sen çok saygılı çocuksun dedi. Yardımsever biri ol.” dedi. Sonra da Zeynep uyumuş gece. Mutlu oldu.”* anlatımlarında bulunmuş; bu olayların anlatımında öyküde yer alan birleşik cümlelerle ifade edilen olaylardan bir tanesinin anlatıldığı ve olayların anlatımında anlam karmaşıklığına yol açmaması için kullanılması gereken karakterlerin kullanılmadığı belirlenmiştir.

18. öğrenci ana olaylara ilişkin *“Bir komşu var. Ayşe Teyze, onun bir komşusuymuş. Ayşe Teyze, pazardan geliyormuş. Ayşe Teyze, çok yorulmuş. Zeynep görünce çok üzülmüş. Bir düşündü. Böyle yardım edeyim mi dedi. Karar verdi. Teşekkür ederim. Sen çok iyi bir çocuksun, yardımseversin. Annesine anlattı. Annesi insanlara yardım ettikleri için oldu. Sonra gece çok mutlu oldu. Sonra uyudu.”* anlatımlarında bulunmuştur.

20. öğrencinin ana olayların anlatımına ilişkin **“Zeynep’in Ayşe Teyzesini yorgun görünce üzülmesi, Zeynep’in oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar vermesi, Ayşe Teyzesinin eşyalarının bir kısmını Zeynep’e verip taşıması.”** anlatımlarında bulunmadığı ve Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi ve elinde çok eşya olması olayında sadece *“Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi.”* anlatımında bulunduğu belirlenmiştir.

15. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde “*Ayşe Teyze, pazara gitmiş. Zeynep de ona yardım etmek istemiş. Ayşe Teyze de ona bir kısmını vermiş. Ondan sonra olanları annesine anlatmış. Annesi de hep böyle ol, saygılı ol demiş. Zeynep de o gece mutlu olmuş.*” anlatımlarında bulunmuş; bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadan anlatımda bulunduğu belirlenmiştir.

16. öğrenci ana olaylara ilişkin “*Ayşe Teyze ile Zeynep karşı komşuydu. Ayşe Teyze teşekkür ederim yavrum.*” anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 17., 18., 19. ve 20. öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metninde ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirmekte oldukları, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu karakterleri kullanarak anlattıkları ancak öyküdeki bazı ana olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlatmadıkları için de bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. 15. öğrencinin orta düzeyde bir öykü metninde ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirmeye başladığı, ana olaylara ve bu olaylar arasındaki ilişkilere ilişkin çok az anlatımda buldukları bu nedenle bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 16. öğrencinin ise öyküdeki ana olaylar ve bu olaylarla arasındaki ilişkilere ilişkin bilgileri anlamadığı söylenebilir.

#### 1.2.4.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 9 incelendiğinde detayların anlatımına ilişkin en yüksek puanı 25 puan üzerinden 15 puan alarak 18. öğrencinin aldığı, en düşük puanı ise 5 puan alarak 16. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Detaylara ilişkin diğer öğrencilerin aldıkları puanlar incelendiğinde; 15. öğrenci 7 puan, 17. öğrenci 14 puan, 19. ve 20. öğrencinin ise 13 puan aldığı belirlenmiştir.

18. öğrenci detaylara ilişkin “*Ayşe evde apartmanda oturuyormuş. Ayşe apartmanda oturuyorlardı. Cumartesi günü top oynuyormuş. Ayşe Teyze çok yorulmuş, terlemiş. Ayşe Teyzeciğim size yardım edebilir miyim dedi. Rica ederim teyzeciğim.*” anlatımlarında bulunmuş ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadığı belirlenmiştir.

17. öğrenci ise detaylara ilişkin “*Zeynep, kapının önünde top oynuyor. Ayşe Teyze, yorgun gözüküyordu. Gitmiş yanına yardım edebilir miyim demiş. Saçlarını okşayarak teşekkür etti. Ayşe Teyzeye rica ederim demiş Zeynep.*” anlatımlarında bulunmuş ve bazı olayların anlatımında karakterleri kullanmadan olayları anlattığı belirlenmiştir.

19. ve 20. öğrencilerin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde 19. öğrenci “*Zeynep, bir gün apartmanın önünde top oynarken Ayşe Teyzesinin geldiğini görür. Çok yorgun ve ter içinde kalmıştır. Ayşe Teyzeciğim size yardım edebilir miyim der. Zeynep, rica*

*ederim dedi.*” anlatımlarda bulunurken, Ayşe Teyze ile Zeynep’in aynı apartmanda oturması, günlerden cumartesi olması, Ayşe Teyzenin, Zeynep’in saçını okşaması detay olaylarını ise anlatmadığı belirlenmiştir. 20. öğrenci ise detaylara ilişkin *“Ayşe Teyze, Zeynep’le aynı apartmanda oturuyorlar. Zeynep, apartmanın önünde top oynuyordu. Ayşe Teyzesine “Yardım edeyim mi?” dedi. Sonra Zeynep, Ayşe Teyzesine “Rica ederim.” dedi.”* anlatımlarında bulunduğu belirlenmiştir.

15. öğrencinin detaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde *“Zeynep de top oynuyormuştu. Ayşe Teyzenin yorgun olduğunu görmüş. Saçını okşamış.”* anlatımlarında bulunmuştur.

16. öğrenci detaylara ilişkin sadece *“Ayşe Teyze ile Zeynep aynı apartmanda oturuyorlardı. Rica ederim.”* anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 17., 18., 19. ve 20. öğrencilerin orta düzeyde bir öykü metninde detayda yer alan olaylara ilişkin bilgiler geliştirmekte oldukları, detayda yer alan olayların çoğunu hatırlayıp anlattığı söylenebilir. 15. öğrencinin ise bilgilerinin gelişmeye başladığı, detayda yer alan çoğu olayı hatırlamadıkları, bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. 16. öğrencinin ise detayda yer alan olaylara ilişkin bilgileri anlamadığı söylenebilir.

#### **1.2.4.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum**

Şekil 9’da öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde en düşük puanı 100 üzerinden 28 puan alarak 1. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı da 71 puan alarak 17. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanlarına bakıldığında 15. öğrenci 45 puan, 18. öğrenci 66 puan, 19. öğrenci 68. puan ve 20. öğrencinin ise 65 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak 7. sınıf öğrencilerin orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde; 7. sınıftaki 17., 18., 19. ve 20. öğrencilerin öyküye ilişkin şema düzeyinin geliştiği söylenebilir. Bu öğrencilerin, öyküyü oluşturan öğelere ilişkin anlatımları incelendiğinde, 17. öğrencinin kurulum ögesinde karakterler ve olayın geçtiği yere ilişkin bilgi verdiği ancak zamana ilişkin bilgi vermediği; sorun, içsel tepki, plan, girişimler, öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği ve girişimin sonucuna ilişkin ise bazı bilgileri vermediği söylenebilir. 18. öğrencinin öykü öğelerine ilişkin geliştirdiği şema incelendiğinde; öyküdeki kurulum, sorun, içsel tepki, girişim, girişimlerin sonucu öğelerine ilişkin bilgi geliştirdiği, öykünün sonu ögesine ilişkin ise bazı bilgileri anlatmadığı söylenebilir. 19. ve 20. öğrencilerin öykü öğelerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi

incelendiğinde, 19. öğrencinin kurulum ögesinde karakterler ve olayın geçtiği yere ilişkin bilgi verdiği ancak zamana ilişkin bilgi vermediği, sorun, içsel tepki, girişimler, girişimlerin sonucu ve öykünün sonu ögelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak plan ögesine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. 20. öğrencinin ise kurulum ögesinde zamana ilişkin bilgi vermediği ve içsel tepki, plan ögelerine ilişkin şemalar geliştirmedeği; sorun, girişimler, girişimin sonuçları ve öykünün sonu ögelerine ilişkin ise bilgiler geliştirdikleri söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; 7. sınıftaki 17., 18., 19. ve 20. öğrencilerin okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattıkları, önemli olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlayıp öyküdeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun bir şekilde anlattıkları ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir.

Diğer öğrencilerin öyküye ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde 15. öğrencinin öyküye ilişkin şema düzeyinin gelişmekte olduğu; orta düzeyde bir öykü metninde kurulum ögesinde sadece karakterlere ilişkin bilgiler verdiği ancak yer ve zaman ögelerine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. 15. öğrencinin ayrıca sorun, girişimler, öykünün sonuna ögelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği, girişimlerin sonucuna ilişkin bazı bilgileri verdiği ve içsel tepki, plan ögelerine ilişkin ise bilgi geliştirmedeği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de, 15. öğrencinin orta derece okuma stratejilerinin kullandığı, birçok karakteri ve karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı, çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlattığı, genelde orta düzeyde bir öykü metninin ana fikrini anladığı söylenebilir.

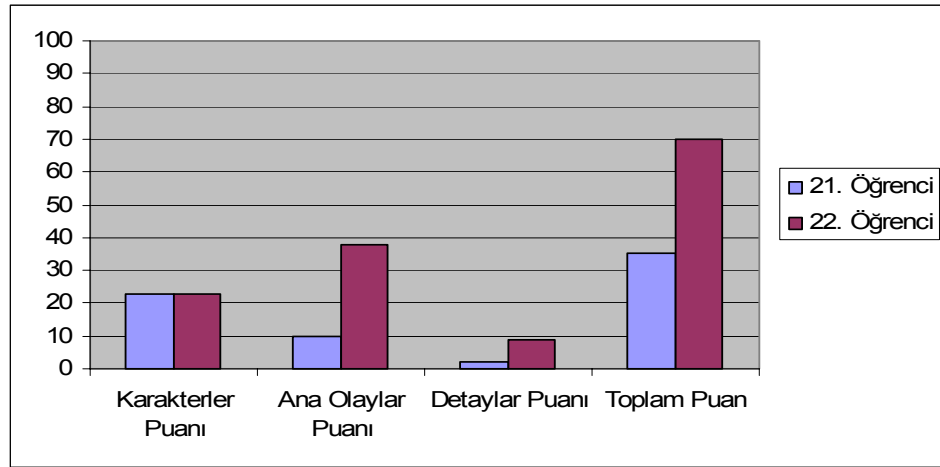
16. öğrencinin öyküye ilişkin geliştirmiş olduğu şema düzeyi incelendiğinde, şema gelişiminin başlangıçlarında olduğu, öyküyü oluşturan ögelerden kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak yer ve zamana ilişkin bilgi geliştirmedeği ayrıca öyküyü oluşturan sorun, içsel tepki, plan, girişimler, girişimlerin sonucu ve öykünün sonu ögelerine ilişkin bilgi geliştirmedeği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; 16. öğrencinin okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki bazı önemli noktaları atlattığı, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarında, öykülerin düzeyi zorlaştıkça çocukların öyküye ilişkin daha az şema geliştirdikleri belirtilmektedir (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998). Bu sonuç araştırma bulgularını desteklemektedir. 7. sınıf öğrencilerinin basit düzey öykü metnine

ilişkin daha iyi şema geliştirirken, orta düzeyde bir öykü metnine ilişkin ise daha az şema geliştirdikleri belirlenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin öğrenmeye başladıkları bilgilerinin öykü anlatımlarına taşınmaları için, öykü anlatımlarına grup çalışmalarında ve birebir çalışmalarda fırsat verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin öykü anlatımları sırasında öyküyü oluşturan öğelere ilişkin eksik bilgilerinin de sessiz okuma, karıştırılmış öyküyü yeniden düzenleme ve öyküye ilişkin özet yazma gibi stratejiler kullanılarak öğrencilerin öykülere ilişkin bilgi ve deneyimler edinmeleri için fırsat sağlanmalıdır. Bu stratejiler öğrencilerin öykülere ilişkin edindikleri bilgileri zihinlerinde organize ederek; karakterleri, karakterlerin başından geçen olayları ve bu olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini anlamalarına yardımcı olur. Sessiz okuma ve öyküyü yeniden düzenleme gibi öğretimsel etkinliklerin, öykü yapısına ilişkin şemalar gelişiminde etkili olduğu ifade edilmektedir (Uzuner ve diğ., 2005b).

#### 1.2.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 10. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

##### 1.2.5.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 10 incelendiğinde 8. sınıftaki öğrenciler karakterlerden bahsederek her iki öğrencinin de 23 puan aldığı belirlenmiştir. 21. öğrenci “Zeynep”, “Ayşe Teyze”, “eşya”, “apartman” karakterlerinden bahsederken, “pazar” karakterinden bahsetmemiştir. 22. öğrenci ise “apartman” karakterinden bahsetmemiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak her iki

öğrencinin de orta düzeydeki öykü metnindeki karakterlere ilişkin şemalar geliştirdikleri söylenebilir.

### 1.2.5.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 10 incelendiğinde ana olayların anlatımına ilişkin en düşük puanı 50 puan üzerinden 10 puan alarak 21. öğrencinin aldığı, en yüksek puanı da 38 puan alarak 22. öğrencinin aldığı görülmektedir. 21. öğrenci ana olaylara ilişkin *“Ayşe Teyze eşya varmış. Zeynep, Ayşe Teyze çok üzüldü. Ayşe Teyze verdi. Zeynep, kızım yavrum çok teşekkür ederim dedi. Zeynep, mutlu bir şekilde uyudu.”* anlatımlarında bulunmuştur. 22. öğrenci ise ana olaylara ilişkin *“Ayşe Teyze de Zeynep’in karşı komşusuymuş. Ayşe Teyze pazardan geliyormuş. Elinde çok eşya varmış. Zeynep oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar vermiş. Ayşe Teyze Zeynep’e çok teşekkür ederim yavrum, sen saygılı ve yardımsever bir kızsın demiş. Zeynep de mutlu şekilde rica ederim teyzeciğim demiş. Ondan sonra evine gitmiş, olanları annesine anlatmış. Annesi demiş ki: “Aferin sana kızım, sen çok saygılı yardımsever çocuksun demiş. Hep böyle kal.”* demiş. Ondan sonra Zeynep o gece mutlu bir şekilde uyumuş:” anlatımlarında bulunurken, **“Zeynep’in Ayşe Teyzesini yorgun görünce üzülmesi ve Ayşe Teyzenin eşyalarının bir kısmını Zeynep’e verip taşıması.”** olaylarını anlatmadığı belirlenmiştir.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak 22. öğrencinin orta düzeyde bir öykü metninde ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirdiği, öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri karakterleri kullanarak birkaç olay dışında hepsini anlattığı söylenebilir. 21. öğrencinin ise ana olaylara ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamadığı söylenebilir.

### 1.2.5.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 10 incelendiğinde 21. öğrencinin 25 puan üzerinden 2 puan aldığı, 22. öğrencinin ise 9 puan aldığı belirlenmiştir. 21. öğrenci detaylara ilişkin *“Ayşe Teyze, Zeynep apartman oturdu. Yardım edim diye sordu.”* anlatımlarında bulunmuştur. 22. öğrenci ise *“Bir cumartesi günü Zeynep top oynuyormuş. Ondan sonra karar verdiği gibi Ayşe Teyzecem yardım edebilir miyim demiş. Zeynep, mutlu bir şekilde rica ederim teyzeciğim demiş.”* anlatımlarında bulunurken, *“Ayşe Teyze ile Zeynep’in aynı apartmanda oturması, Ayşe Teyzenin yorgun gözükmesi, Ayşe Teyzenin yüzünün terlemesi, Ayşe Teyzenin Zeynep’in saçını okşaması.”* anlatımlarında bulunmamıştır.



Bu bulgulardan yola çıkılarak 21. öğrencinin orta düzeyde bir öykü metninde detaylara ilişkin bilgilerinin gelişmediği; 22. öğrencinin ise bilgilerinin başlangıç düzeyinde olduğu, detayda yer alan çoğu olayı hatırlamadığı söylenebilir.

#### 1.2.5.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 10’da öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 21. öğrencinin 35 puan aldığı, 22. öğrencinin ise 70 puan aldığı görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak 8. sınıf öğrencilerin öyküye ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde; 22. öğrencinin öyküye ilişkin şema düzeyinin geliştiği, öyküyü oluşturan öğelerin hepsini anlattığı ancak içsel tepki ögesine ilişkin bilgi geliştirmediği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandığı, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı, önemli olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun şekilde anlattığı ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladıkları söylenebilir.

21. öğrencinin öyküye ilişkin geliştirmiş olduğu şema düzeyine incelendiğinde şema gelişiminin başlangıçlarında olduğu söylenebilir. Öyküyü oluşturan öğelerden kurulum ögesinde karakterlere ve olayın geçtiği yere ilişkin bilgileri anladığı ancak olayın geçtiği zamana ilişkin bilgi vermediği ancak öyküdeki sorun, girişimlere ilişkin bilgiler geliştirdiği, girişimlerin sonucuna ve öykünün sonuna ilişkin bazı bilgileri anlamadığı, içsel tepki ve plan ögesine ilişkin ise bilgi geliştirmediği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki bazı önemli noktaları atladığı bu nedenle çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda 8. sınıf öğrencilerinin basit düzeyde öykü metnine ilişkin daha iyi şema geliştirdikleri ancak öykü metninin düzeyi zorlaştığında yani orta düzey bir öykü metnine ilişkin şemalarının daha az geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulgularında, 8. sınıf düzeyindeki 21. öğrencinin, öyküyü oluşturan kurulum ögesinde yer alan zaman, diğer öğelerden ise içsel tepki ve plan öğelerine ilişkin bilgi geliştirmediği; 22. öğrencinin ise içsel tepki ögesine ilişkin bilgi geliştirmediği belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarında da öykülerin zorluk derecesi arttığında öğrencilerin öykülere ilişkin daha az şema geliştirdikleri, öyküyü oluşturan öğelerden ise en az ise plan ve içsel tepki öğelerine

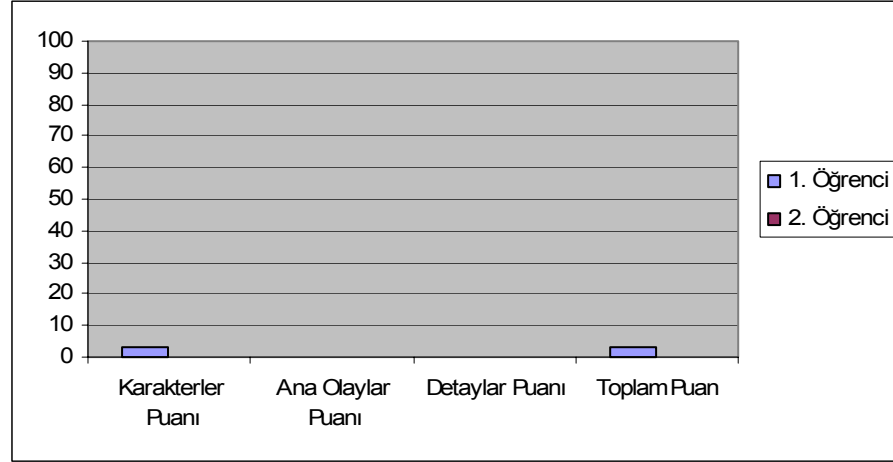
ilişkin bilgi geliştirdikleri vurgulanmaktadır (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998; Uzuner, 2006).

Araştırmacılar işitme engelli öğrencilerin işitme kaybının neden olduğu sözcük dağarcığına ilişkin sınırlı bilgilerden dolayı; metinde kullanılan sözcüklerin işitme engelli öğrencilerin bildikleri sözcüklerden oluşması gerektiğini vurgulamaktadır (Girgin, 1999; Schirmer, 2001; Tüfekçioğlu, 2003a). Bu nedenle öykü metinleri hazırlanırken bu özelliğe dikkat etmeli ve işitme engelli öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirici etkinlikler düzenlemek gerekmektedir. İşitme engelli öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirmek için kullanılan boşluk doldurma yöntemi aynı zamanda sözcük bilgisinin gelişiminde önemlidir. Boşluk doldurma yönteminde; öğrenciler metinde sistematik olarak çıkartılan sözcükleri yazarak, çocukların cümle ya da metin içinde hangi sözcüğün anlamlı olabileceğini düşünmeleri için fırsat yaratılır (Girgin, 2006).

### **1.3. İlköğretim 4., 5., 6., 7., 8. Sınıf Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin 4. Sınıf Düzeyindeki Bir Öykü Metnine İlişkin Geliştirmiş Oldukları Şema Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde araştırma evreninde yer alan öğrencilerin 4. sınıf düzeyinde bir öykü metninde yer alan karakterlere, ana olaylara, detaylara ilişkin geliştirdikleri bilgi düzeyleri ve öykülere ilişkin geliştirmiş oldukları şema düzeylerine ilişkin bir yorum sınıf düzeylerine göre yer almaktadır.

### 1.3.1. 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 11. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.3.1.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 11 incelendiğinde 1. öğrencinin karakterlerden 25 puan üzerinden 3 puan aldığı, 2. öğrencinin ise hiç puan almadığı belirlenmiştir. 1. öğrenci karakterlerden “arkadaşları” ve “aile” karakterlerini bahsederken; “Nuray Yavuz”, “Münevver Öğretmen”, “Müdür Yardımcısı”, “anne”, “Okul Müdürü” ve “ödül”, “başarı belgesi” ve “yağlı boya tablo” gibi cansız karakterlerden bahsetmemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak 1. ve 2. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde karakterlere ilişkin bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

#### 1.3.1.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 11 incelendiğinde 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencinin ana olaylara ilişkin anlatımda bulunmadıkları ve puan almadıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 4. sınıftaki öğrencilerin, 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilere ilişkin bilgileri anlayamadığı belirlenmiştir.

### 1.3.1.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 11 incelendiğinde 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencilerin detaylara ilişkin anlatımda bulunmadıkları ve puan almadıkları belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 4. sınıftaki öğrencilerin, 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde detaylara ilişkin bilgileri anlamadığı belirlenmiştir.

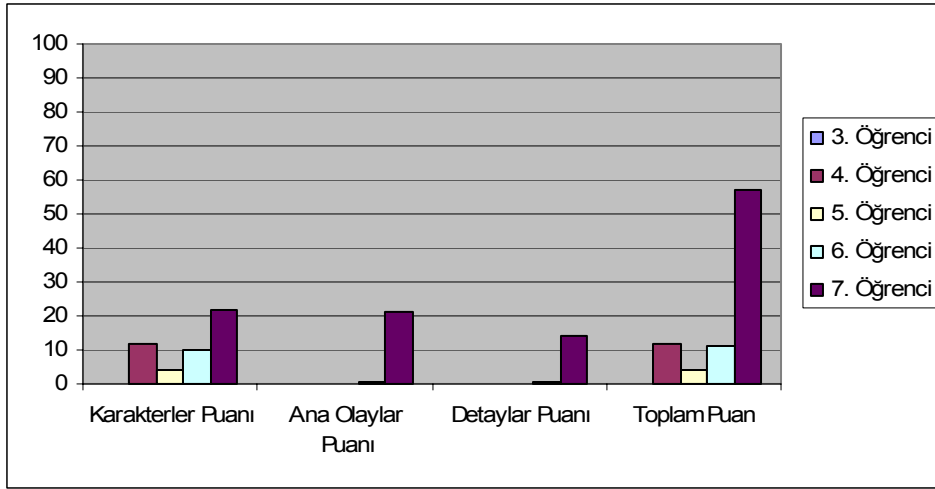
### 1.3.1.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 1. öğrencinin 3 puan aldığı, 2. öğrencinin ise hiç puan almadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 4. sınıftaki 1. ve 2. öğrencilerin, 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde öyküye ilişkin şema geliştirmedikleri, bazı karakterlerin isimlerini söyledikleri ancak bu karakterlerde gözlenen değişimlere ilişkin bilgi vermedikleri, ana olaylar ve detaylarda yer alan olayları ise hiç hatırlamadıkları belirlenmiştir. 4. sınıf öğrencilerin öyküyü oluşturan kurulum ögesinde karakterlerle ilgili çok az bilgi verdikleri, yer ve zamanı anlatmadıkları, öyküdeki sorunlar, içsel tepki, plan, girişimler, girişimlerin sonuçları ve öykünün sonuna ilişkin bilgi geliştirmedikleri söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldıkları, karakterler hakkında çok az bilgi verdikleri, öyküdeki önemli olayları atladıkları, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları, 4. sınıftaki öğrencilerin zor düzeyde olan 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin şema geliştirmediklerini göstermektedir. İşitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmalarda da öykülerin düzeyleri zorlaştıkça, öğrencilerin öykülere ilişkin çok az şema geliştirdikleri vurgulanmaktadır (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998).

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, 4. sınıf Türkçe kitabında kullanılan öykü metni ve diğer öykü metinlerini kullanılarak 4. sınıftaki öğrencilerin öykülere ilişkin şemalar geliştiremeyecekleri söylenebilir. 4. sınıftaki öğrencilerin çok basit düzeyde öykü metinleri ve öğretim stratejileri kullanarak öykülere ilişkin şema geliştirebilecekleri söylenebilir.

### 1.3.2 5. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 12. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.3.2.1 Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 12 incelendiğinde 3. öğrencinin karakterlerden hiç puan almadığı, 7. öğrencinin ise 22 puan aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 4. öğrencinin 12 puan, 5. öğrencinin 4 puan, 6. öğrencinin ise 10 puan aldığı belirlenmiştir.

7. öğrenci “Nuray Yavuz”, “Münevver Öğretmen”, “arkadaşları”, “Müdür Yardımcısı”, “anne”, “aile”, “Okul Müdürü”, “ödül”, “başarı belgesi” karakterlerinden bahsederken, “yağlı boya tablo” karakterlerinden ise bahsetmemiştir. 4. öğrencinin karakterlere ilişkin anlatımları incelendiğinde “Nuray Yavuz”, karakterine ilişkin sadece “Nuray” anlatımında bulunmuş ayrıca “Münevver Öğretmen”, “arkadaşlarım”, “Okul Müdürü” karakterlerinden bahsetmiş; “anne”, “aile”, “Okul Müdürü”, “ödül”, “başarı belgesi” ve “yağlı boya tablo” karakterlerinden ise bahsetmemiştir.

5. öğrencinin karakterlere ilişkin anlatımları incelendiğinde “Münevver Öğretmen” karakterine ilişkin isim söyleyerek “öğretmen” anlatımında bulunmuş ve “anne” karakterinden bahsetmiştir. 6. öğrenci “Münevver Öğretmen”, “Okul Müdürü” ve “ödül” karakterlerinden bahsetmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 7. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnindeki karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği söylenebilir. 4. ve 6. öğrencilerin ise bilgilerinin gelişmeye başladığı, karakterlerin bazılarının isimlerini söyledikleri söylenebilir. 3. ve 5. öğrencilerin ise karakterlere ilişkin bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

### 1.3.2.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 12 incelendiğinde ana olayların anlatımına ilişkin 7. öğrencinin 21 puan, 6. öğrencinin 0,5 puan, 3., 4.ve 5. öğrencilerin ise hiç puan almadıkları belirlenmiştir.

7. öğrencinin ana olaylara ilişkin “*Nuray diye biri varmış. Derslerini dinlemezmiş. Kalemimi sol elinden düşürmezmiş. Derslerde çok başarısızmış. Yazılı kağıtlarına hep resimler çiziyormuş. Giysilerine çizdiği için teneffüslerde dikkatli davranması gerekiyormuş. Müdür yardımcısı belki ona kızabilir diye dikkatli davranıyormuş. Bazı zamanlarda müdür yardımcısıyla köşe kapmaca oynamak zorunda kalıyormuş. Kollarını sıvarsa pekiala bu işten çıkabilirdi ama şimdi de kollarına iri puntolarla yazdığı resimler çıkıyormuş, yazılar çıkıyormuş. Arkadaşları onun durumuna çok üzülüüyormuş. Yazılı kağıtlarına hep yazarsa tüm notları düşük kalır demiş. Bir sorunu var herhalde. Yazılı kağıtlarına sürekli yazılar yazıyormuş, resimler çiziyormuş. Arkadaşları diyor, bu böyle giderse arkadaşımız çok düşük notlar alır demiş. Bir sorunu var herhalde demiş biri. Biri varlığından yokluğundan belli değil demiş. Münevver Öğretmen de bu duruma çok üzülüüyormuş. Ailesiyle Nuray’ın yanına çağırılmış. En sonunda Münevver Öğretmen ailesiyle konuşmaya karar vermiş. Ailesi onun küçükken kekeme olduğunu, sol elde yazdığını, sol elle kullanmasıyla ailesiyle hiç hoş görülmeleyen bir şey olarak söylemişler. Küçükken kekemeymiş. Ondan sonra sol eliyle sürekli resimler çiziyormuş. Sol eli kullanması aile tarafından hiç hoş karşılanılmıyormuş. Münevver Öğretmen bu sorunu düzeltmek için çareler düşünüyormuş. Sonra Münevver Öğretmen bir gün bahsettiği konunun adı başarıymış. Öğretmen bir şeyler söylemiş. Cuma günü okul bitiminde okulun en iyi sınıfı, en temiz sınıf, en iyi kişiler ve en iyi sosyal çalışmayı yapan kişiler açıklanmış. Bu hafta en iyi sosyal çalışmayı yapan Nuray Yavuz demiş. Nuray küçük dilini yutmuş. Müdür onun yanına gelmesi için ödülünü alması için ismini tekrar anons etmiş. Müdür bir başarı belgesi vermiş.” anlatımlarında bulunmuştur. 6. öğrenci ise ana olaylara ilişkin sadece “*Ondan sonra böyle başarı kazandığı için Müdür ödül verdi.*” anlatımında bulunmuştur.*

Bu bulgulardan yola çıkılarak 7. öğrencinin, 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnindeki ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı; öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bir kısmını anlattığı ama ana olaylar ve olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlamadığı ve bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. Diğer öğrencilerin ise ana olaylara ilişkin bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

### 1.3.2.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 12 incelendiğinde detayların anlatımına ilişkin 7. öğrencinin 14 puan, 6. öğrencinin 0,5 puan, 3., 4., ve 5. öğrencilerin ise hiç puan almadıkları belirlenmiştir.

7. öğrencinin detaylara ilişkin *“Dinlediği şeyler sağ kulağından girip, sol kulağından bir kulağından girip diğer kulağından çıkarmış. Giysilerine de hep çiziyormuş. Nuray’ın gözleriyle kendi gözlerini buluşturmaya çalışmış ama başaramamış. Öğretmen, bir şeyler söylemiş. Sen kendine inandığın kadar inanın demiş. Sonra cuma günüymüş. Bayrak töreni yapılacaktı. Müdür listeyi okumaya başlamış. Bir an duraklamış. Bütün gözler takdir alan Nuray’a çevrildi. Titreyen bacaklarla Nuray Müdürün yanına gitmiş.”* anlatımlarında bulunmuştur. 6. öğrenci ise detaylara ilişkin sadece *“Cuma günü tören varmış.”* anlatımında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 7. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnindeki detaylara ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu, detayda yer alan olayların çoğunu hatırlayıp anlattığı ancak detayda yer alan olayların bazılarını anlatmadığı için de bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Diğer öğrencilerin ise detayda yer alan önemli olaylara ilişkin bilgileri anlayamadığı söylenebilir.

### 1.3.2.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 12’de öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 3. öğrencinin hiç puan almadığı, 4. öğrencinin 12 puan, 5. öğrencinin 4 puan, 6. öğrencinin 11 puan ve 7. öğrencinin 57 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak 5. sınıftaki 7. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin şema geliştirdiği söylenebilir. 7. öğrencinin öyküyü oluşturan öğelerden kurulum, sorun, içsel tepki, plan öğelerine ilişkin bilgiler geliştirdiği, girişimler ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bazı olayları anlatmadığı, öykünün sonuna ilişkin ise bilgi vermediği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandığı, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı, önemli olayları anlattığı ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladığı söylenebilir.

Diğer öğrencilerin ise öyküye ilişkin şema geliştirmedikleri, öyküyü oluşturan öğelerden kurulum öğesinde bazı karakterlere ilişkin bilgilerinin olduğu, yer ve zamana ilişkin bilgi vermedikleri sadece 6. öğrencinin zamana ilişkin bilgi verdiği söylenebilir.

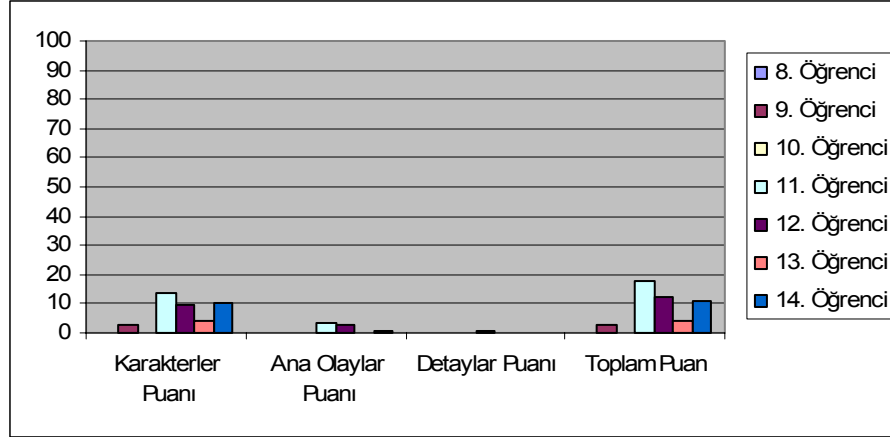
Öyküyü oluşturan öğelerden sorun, içsel tepki, plan, girişimler ve girişimlerin sonuçları ve öykünün sonuna ilişkin ise bilgi vermedikleri söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldıkları, karakterler hakkında çok az bilgi verdikleri, öyküdeki önemli olayları anlatmadıkları, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları, 5. sınıftaki öğrencilerin 7. öğrenci dışında zor düzeyde olan 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin şema geliştirmediklerini göstermektedir. 7. öğrencinin ise öyküdeki ana olaylara ve detaylara ilişkin bilgilerinin çok eksik olduğu belirlenmiştir. Öykü yapısını oluşturan öğelerde ise öğrencilerin çoğunun sadece kurulum ögesinde bazı karakterlere ilişkin bilgi verdikleri belirlenmiştir. İşitme engelli öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarında da öykülerin düzeyleri zorlaştıkça öğrencilerin daha az şema geliştirdikleri vurgulanmakta ve öykü yapısına ilişkin en çok kurulum ögesine ilişkin bilgiler geliştirdikleri belirtilmektedir (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998).

İşitme engelli öğrencilerin gündelik konuşma dillerinin iyi ve anlaşılır olması sınıf öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerin işiten yaşlıları gibi Türkçe ders kitabındaki karmaşık öykü metinlerini okuyup anlayabileceklerini düşünmelerine neden olmaktadır. Ancak akademik becerilerde özellikle okuduğunu anlama becerilerinde arkadaşlarından geri ve zayıf olan işitme engelli öğrencilerin, işiten yaşlılarının okuduğu Türkçe ders kitabındaki karmaşık öykü metinlerini okumaları öykü metinlerine ilişkin şemalar geliştirmelerini engellemektedir. Çünkü karmaşık öykü metinlerinin düzeyi kaynaştırma sınıflarına devam eden bu öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin çok üzerindedir.



### 1.3.3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 13. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.3.3.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 13 incelendiğinde 8. ve 10. öğrencilerin karakterlerden 25 puan üzerinden hiç puan almadıkları, 9. öğrencinin 3 puan, 11. öğrencinin 13,5 puan, 12. öğrencinin 9,5 puan, 13. öğrencinin 4 puan ve 14. öğrencinin 10 puan aldığı belirlenmiştir. 11. öğrenci karakterlerden bahsederken “*Nuray Yavuz*” karakterini söylerken yalnızca “*Nuray*” ismini söylemiş ve “*yağlı boya tablo*” karakterini söylerken sadece “*tablo*” diyerek karakterlerden bahsetmiştir. Ayrıca karakterlerden “*Münevver Öğretmen*”, “*anne*”, “*Okul Müdürü*”, “*arkadaşları*” karakterlerinden bahsederken; “*aile*”, “*Müdür Yardımcısı*”, “*ödül*”, “*başarı belgesi*” karakterlerinden bahsetmemiştir.

9. öğrenci öyküdeki karakterlere ilişkin sadece “*Münevver Öğretmen*” karakterini söylemek yerine ismi yanlış hatırlayarak “*Sevil Öğretmen*” diyerek anlatımda bulunmuştur. 12. öğrenci ise karakterlerden “*Nuray Yavuz*” karakterini söylerken yalnızca “*Nuray*” ismini söyleyerek anlatımda bulunmuş, “*yağlı boya tablo*” karakterini söylerken sadece “*tablo*” diyerek karakterden bahsetmiştir. Ayrıca “*Okul Müdürü*”, “*başarı belgesi*” ve “*Müdür Yardımcısı*” karakterlerinden bahsetmiştir.

13. öğrenci ise “*Okul Müdürü*” ve “*Müdür Yardımcısı*” karakterlerinden bahsetmiş, “*Nuray Yavuz*” “*Münevver Öğretmen*”, “*anne*”, “*aile*”, “*ödül*”, “*başarı belgesi*”, “*yağlı boya tablo*” karakterlerinden bahsetmemiştir. 14. öğrenci karakterlerden “*Nuray Yavuz*” karakterini söylerken yalnızca “*Nuray*” ismini söyleyerek anlatımda bulunmuş ve “*Münevver*

*Öğretmen*” karakterini söylerken “*öğretmen*” olarak anlatımda bulunmuştur. Ayrıca “*Okul Müdürü*” ve “*Müdür Yardımcısı*”, “*anne*” ve “*ödül*” karakterlerinden bahsetmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 11. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnindeki karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmekte olduğu; karakterlerin bazılarının isimlerini söylediği ve karakterlere ilişkin bazı bilgileri verdiği söylenebilir. 12. ve 14. öğrencilerin ise karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir. 8. 9. 10. ve 13. öğrencilerin ise karakterlere ilişkin bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

### 1.3.3.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 13 incelendiğinde 8., 9., 10. ve 13. öğrencinin ana olaylardan 50 puan üzerinden hiç puan almadıkları, 11. öğrencinin 3,5 puan, 12. öğrencinin 2, 5 puan ve 14. öğrencinin 1 puan aldığı belirlenmiştir. 11. öğrenci ana olaylara ilişkin “*O çocuk biraz tembelmiş yani. Herkes ders yaparken o zaman dinlemezdi. Arkadaşı için üzülüyormuş. Düzeltmek için onu düşünüyormuş.*” anlatımlarında bulunmuştur. 12. öğrenci ise ana olaylara ilişkin sadece “*Nuray, bu bu ben benim tablom diye kekeledi. Sonra Müdür, Nuray başarı belgesi verdi.*” anlatımlarında bulunmuştur. 14. öğrenci ise ana olaylara ilişkin sadece “*Öğretmeni hiç dinlemiyormuş, ders dinlemiyormuş. Müdür yardımcısı, Nuray’a ödül verildi.*” anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 6. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde ana olaylara ilişkin bilgileri anlayamadıkları söylenebilir.

### 1.3.3.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikler Bilgi Düzeyleri

Şekil 13 incelendiğinde detayların anlatımına ilişkin 11. öğrenci 25 puan üzerinden 1 puan alırken, diğer öğrencilerin hiç puan almadığı belirlenmiştir. 11. öğrenci detaylara ilişkin sadece “*Müdür, en temiz kişi olan onu söyleyecekmış; listeyi onu söyleyecekmış.*” anlatımında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 6. sınıf öğrencilerin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde detaylara ilişkin bilgileri anlamadıkları söylenebilir.

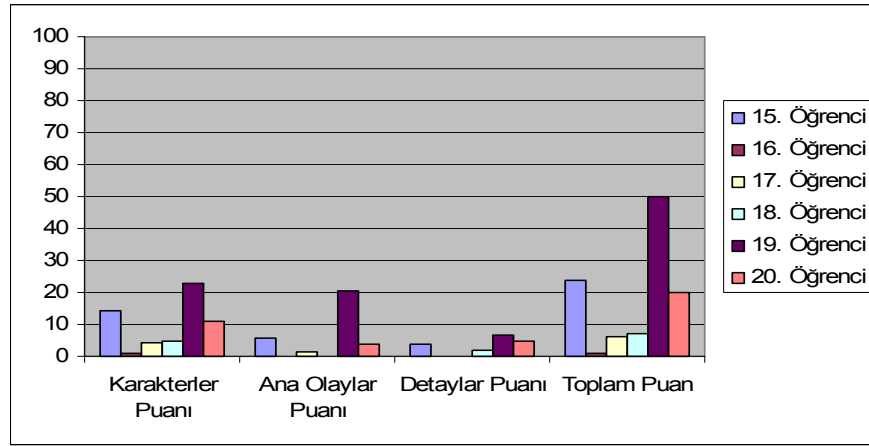
#### 1.3.3.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 13'te öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 8. ve 10. öğrencilerin hiç puan almadığı, 9. öğrencinin 3 puan, 11. öğrencinin 18 puan, 12. öğrencinin 12 puan, 13. öğrencinin 4 puan ve 14. öğrencinin ise 11 puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak 6. sınıftaki öğrencilerin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyine bakıldığında öyküye ilişkin şema geliştirmedikleri, öyküyü oluşturan öğelerden kurulum ögesinde karakterler ilişkin bazı bilgileri verdikleri söylenebilir. Ayrıca 11. öğrencinin öyküyü oluşturan sorun ve girişim öğelerine ilişkin, 12. öğrencinin ise girişimlerin sonuçlarına ilişkin, 14. öğrencinin ise sorun ve girişimin sonuçları ögesine ilişkin birkaç olay anlattığı söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldıkları, karakterler hakkında çok az bilgi verdikleri, öyküdeki önemli olayları ve bu olaylar arasındaki ilişkileri atladıkları, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdıkları söylenebilir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 6. sınıftaki işitme engelli öğrencilerin zor düzeyde olan 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin şema geliştirmedikleri söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerin 4. sınıf düzeyindeki öykü metnine ve Türkçe kitaplarında bulunan buna benzer ve daha zor öykülerin şema gelişimini olumsuz etkilediği; öğrencilerin karakterleri ayırt etmekte, olayları sıralamakta, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini anlamakta ve sonuç çıkarmada zorluk çekmeleri sonucunda öykü metinlerine ilişkin şemalarının gelişmeyeceği söylenebilir (Girgin,1999).

### 1.3.4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 14. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.3.4.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 14 incelendiğinde 7. sınıftaki öğrencilerin karakterlerden bahsederek en yüksek puanı 25 puan üzerinden 23 puan olarak 19. öğrencinin aldığı, en düşük puanı da 1 puan olarak 16. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 15. öğrenci karakterlerden 14.5 puan, 17. öğrenci 4,5 puan, 18. öğrencinin 5 puan ve 20. öğrencinin 11 puan aldığı belirlenmiştir.

19. öğrenci “*Nuray Yavuz*”, “*Münevver Öğretmen*”, “*arkadaşları*”, “*Müdür Yardımcısı*”, “*aile*”, “*Okul Müdürü*”, “*ödül*” ve “*yağlı boya tablo*” karakterlerinden bahsederken, “*başarı belgesi*” karakterlerinden sadece “*belge*” sözcüğünü kullanarak anlatımda bulunmuş ve “*anne*” karakterinden bahsetmemiştir.

15. öğrencinin karakterlere ilişkin anlatımları incelendiğinde, “*Nuray Yavuz*” karakterini söylerken yalnızca “*Nuray*” ismini söyleyerek anlatımda bulunmuş ve “*Münevver Öğretmen*” karakterini söylerken “*öğretmen*” olarak anlatımda bulunmuştur. Ayrıca “*Müdür Yardımcısı*”, “*Okul Müdürü*”, “*anne*”, “*ödül*” ve “*başarı belgesi*” karakterlerinden bahsetmiştir.

20. öğrenci “*Nuray Yavuz*”, “*Müdür Yardımcısı*”, “*Okul Müdürü*” ve “*ödül*” karakterlerinden bahsetmiştir. “*Başarı belgesi*” cansız karakterinden bahsederken “*Teşekkür belgesi*” anlatımında bulunmuştur. 20. öğrenci “*Münevver Öğretmen*”, “*anne*”, “*aile*” ve “*yağlı boya tablo*” karakterlerinden ise bahsetmemiştir.

17. ve 18. öğrencilerin karakterlere ilişkin anlatımları incelendiğinde, 17. öğrenci “Nuray Yavuz” karakterini söylerken yalnızca “Nuray” ismini söyleyerek anlatımda bulunmuş ve “arkadaşları” karakterlerinden bahsetmiştir. 18. öğrenci ise “Münevver Öğretmen” karakterini söylerken “öğretmen” olarak anlatımda bulunmuş ve “Okul Müdürü” karakterinden bahsetmiştir.

16. öğrenci ise karakterlere ilişkin sadece “yağlı boya tablo” karakterinden “tablo” diye bahsederken, “Nuray Yavuz”, “Münevver Öğretmen”, “arkadaşları”, “Müdür Yardımcısı”, “anne”, “aile”, “Okul Müdürü”, “ödül”, “başarı belgesi” karakterlerinden ise bahsetmemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 19. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği; 15. öğrencinin bilgiler geliştirmekte olduğu, karakterlerin bazılarının isimlerini söylediği söylenebilir. 20. öğrencinin karakterlere ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı; öyküdeki birkaç karakterin ismini söylediği söylenebilir. 16., 17. ve 18. öğrencilerin ise karakterlere ilişkin bilgilerinin olmadığı söylenebilir.

#### 1.3.4.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 14’te 7. sınıftaki öğrencilerin ana olaylara ilişkin aldıkları puanlar incelendiğinde, en yüksek puanı 20,5 puan alarak 19. öğrencinin aldığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilerin puanları incelendiğinde 15. öğrenci 5, 5 puan, 16. ve 18. öğrencinin hiç puan almadığı, 17. öğrencinin 1,5 puan aldığı ve 20. öğrencinin 4 puan aldığı belirlenmiştir.

19. öğrenci ana olaylara ilişkin “Nuray sol elinden kalemi hiç ayırmazdı. Derslerle ilgilenmezdi. Müdür yardımcısıyla köşe köşe yakalamaca oynardı. Müdür yardımcısıyla yakalamaca oynardı. Gömleğini kıvrıdığına bilekten dirseğine kadar şekiller bulunurdu. Arkadaşları arasında pek çok söz edilirdi. Arkadaşları arasında Nuray’la ilgili söz edilirdi. Bizle hiç konuşmuyor. Kimseyle ilgilenmiyor. Derslerinde başarısız. Resim çizerek başarısız not alacak. Sınıfta kalacak. Yazılı kağıtlarına resim çizerek zayıf not alacak. Yazılı kağıtlarına resimler çizerek sınıfta kalacağını söylüyorlar. Münevver Öğretmen bunu duyunca üzülür ve çareler aramaya başlar. Çareler aramaya başlar. Münevver Hoca ailesiyle gidip görüşmeye başlar. Bu olayı Nuray resimlerini çiziyor diye. Münevver Öğretmen ailesiyle konuşmaya gider. Derslerinin kötü olduğunu söylemez. Ondan sonra bir hafta bitişinde cuma günü müdür yardımcısı törende en iyi sınıf, en temiz sınıf onu sosyal sınıf veya kişi seçilir. Durakladıktan sonra en iyi sosyal yardımlaşan kişi Nuray Yavuz der. Nuray Yavuz bu sözleri duymaya başlayınca kekeleye başlar. Bu, bu, ben, benim, benim tablom der ve Müdür Bey tekrar

söyler. Yağlı resim çizdiği kişiyi, yağlı boyayı resmi Müdür Bey tekrar söyler. Nuray'ın yağlı boya çizdiği resmi gösterir. Müdür Bey ona ödül ve takdir belgesi verir. Müdür Bey ödül ve belge verir. Belgenin yazılarını Nuray biraz hatırlıyordu, sözlerini hatırlıyordu. Kendi yaptığın şeyi kimse farketmese bile kendin inan. İnanmasalar bile kendin vazgeçme. Kendi yaptığın şeyi kimse farketmese bile sen inan ve şekillerden vazgeçme. Çizdiğin şekillerden vazgeçme.” anlatımlarında bulunmuştur.

15. öğrenci ise ana olaylara ilişkin “Sol elinden kalemi hiç düşmezmiş. Yazılı kağıtlarına süslü yazılar yazarmış. Gömleğine yazılar yazmak için çaba harcarmış. Müdür yardımcısının yanına gidince kollarını sıvarmış. Onun için işin içinden çıkabiliyormuş. Bazen ise köşe kapmaca oynuyorlarmış. Bir gün Nuray'ın öğretmeni ailesiyle görüşmeyi denemiş. Solak olduğunu öğrenmiş bir de kekeleyişini öğrenmiş. Öğretmeni Nuray'ın ödülünü almaya gitmiş. Onun yanında başarı belgesi vermişler.” anlatımlarında bulunmuştur.

17. ve 20. öğrencilerin ana olaylara ilişkin anlatımları incelendiğinde, 20. öğrenci ana olaylara ilişkin “Nuray gömleğini karaladığı için müdür yardımcısı görmesin diye dikkatli davranırdı. Okul müdürü en temiz sınıfı, en temiz kişi, sosyal neydi açıklıyacam dedi. Nuray Yavuz diye açıkladı. Nuray Yavuz, bu bu ben benim tablom diye kekeleydi. Sonra Nuray Yavuz ödül almaya gidiyordu. Sonra müdür Nuray'a teşekkür belgesi verdi.” anlatımlarında bulunmuştur. 17. öğrenci ise ana olaylara ilişkin “Nuray sol elinden kalemi düşürmezdi. Deftere resim filan karalıyordu. İnsan şeyi yapıyordu. Deftere resim yapıyor, insan çiziyor.” anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 19. öğrencinin, 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnindeki ana olaylara ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı; öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin bir kısmını hatırladığı ancak öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin çoğunu hatırlamadığı ve bilgi eksiklerinin çok olduğu söylenebilir. Diğer öğrencilerin ise ana olaylara ilişkin bilgileri anlamadıkları söylenebilir.

#### **1.3.4.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri**

Şekil 14 incelendiğinde detaylara ilişkin 15. öğrencinin 4 puan, 16. ve 17. öğrencinin hiç puan almadığı, 18. öğrencinin 2 puan, 19. öğrencinin 6,5 puan ve 20. öğrencinin 5 puan aldığı belirlenmiştir.

19. öğrenci detaylara ilişkin “Anlatılanlar bir kulağından girer, diğer kulağından çıkardı. Gömleğine değişik değişik şekiller çizdi. Müdür Bey elindeki listeyi okumaya

*başlar. Müdür Bey biraz duraklar. Nuray titreyerek Müdür Beyin yanına gelir.”* anlatımlarında bulunmuştur.

20. öğrenci ise detaylara ilişkin *“Bir kulağından girer, diğer kulağından çıkardı. Nuray, okul gömleğini karalamış. Okul müdürü, eline mikrofonu aldı, konuşma yaptı. Sonra Nuray Yavuz ödül almaya gidiyordu. Heyecanlandı. Ayakları titredi.”* anlatımlarında bulunmuştur.

15. öğrenci detayda yer alan olaylara ilişkin *“Cuma günü okul şimdi bayrak töreni varmış. Nuray çıkınca herkes sessizliğe bürünmüş.”* anlatımlarında bulunmuştur.

18. öğrencinin detay anlatım puanları incelendiğinde, 18. öğrenci detaylara ilişkin *“Son cuma günü olduğu için tören yapıyorlar. Müdür mikrofonu almış, konuşmaya başladı ya. Müdür, mikrofonla konuşurken dilini yutmuş. Bu bu bu dedi. Ayakları titremişti.”* anlatımlarında bulunmuş,

Bu bulgulardan yola çıkılarak 7. sınıf öğrencilerinden 19. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde detaylara ilişkin bilgilerin başlangıç düzeyinde olduğu, öyküdeki detay olaylarının çok azını hatırladığı söylenebilir. Diğer öğrencilerin ise detayda yer alan olaylara ilişkin bilgileri anlamadıkları söylenebilir.

#### **1.3.4.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum**

Şekil 14’te öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde 100 puan üzerinden 15. öğrencinin 24 puan aldığı, 16. öğrencinin 1 puan, 17. öğrencinin 6 puan, 18. öğrencinin 7 puan, 19. öğrencinin 50 puan ve 20. öğrencinin 20 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak 7. sınıftaki 19. öğrencinin öyküye ilişkin şema geliştirdiği söylenebilir. Öykü yapısına ilişkin kurulum, sorun, içsel tepki, plan, öykünün sonuna ilişkin bilgiler geliştirdiği ancak girişimler ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bazı bilgileri verdiği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandığı, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı, önemli olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkileri anlattığı ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladığı söylenebilir.

15. öğrencinin öyküye ilişkin geliştirmiş olduğu şema düzeyi incelendiğinde şema gelişiminin başlangıçlarında olduğu söylenebilir. Öykü yapısını oluşturan öğelerden kurulum öğesine ilişkin bazı karakterleri söylediği, yer ve zaman hakkında bilgi verdiği, sorun, girişim ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin birkaç olay anlattığı; içsel tepki, plan ve öykünün sonu öğelerine ilişkin ise bilgiler vermediği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma

Değerlendirme Aracına göre de; 15. öğrencinin okuma stratejilerini çok az kullandığı, bazı karakterleri anladığı ve karakterler hakkında bazı bilgileri verebildiği, öyküdeki önemli noktaları anlatmadığı bu nedenle çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

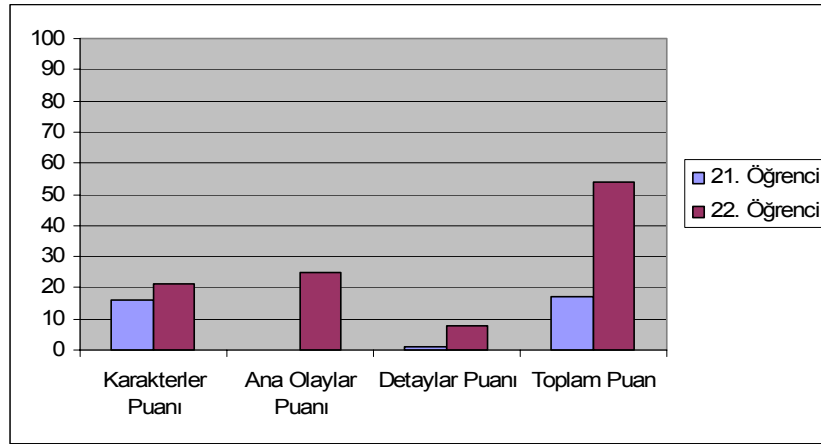
7. sınıftaki diğer öğrencilerin ise öyküye ilişkin şema geliştirmediği söylenebilir. 18. öğrencinin kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bazı bilgileri verdiği, yer ve zamandan bahsettiği söylenebilir. Öyküyü oluşturan diğer ögelere ilişkin ise şemalarının gelişmediği söylenebilir. 20. öğrencinin ise öyküdeki kurulum ögesinde karakterlere ilişkin bazı bilgileri verdiği, yer ve zamanı belirtmediği ve öyküyü oluşturan öğelerden sadece girişim ve girişimlerin sonucuna ilişkin çok az bilgi verdiği söylenebilir. 16. ve 17. öğrencilerin ise 4. sınıf Türkçe kitabındaki bir öykü metninde öykü yapısına ilişkin şema geliştirmedikleri, sadece kurulum ögesinde birkaç karakterin ismini söyledikleri söylenebilir. Ayrıca 17. öğrencinin sorun ögesine ilişkin çok az bilgi verdiği söylenebilir. Ewoldt'un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; 16., 17., 18. ve 20. öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldıkları, karakterler hakkında çok az bilgi verdikleri, öyküdeki önemli olayları atladıkları, çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları 7. sınıftaki öğrencilerin, 19. öğrenci dışında zor düzeyde olan 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin şema geliştirmediklerini göstermektedir. 19. öğrencinin ise öyküdeki ana olaylara ve detaylara ilişkin bilgi eksikliklerinin çok olduğu belirlenmiştir. Öykü yapısını oluşturan öğelerde ise öğrencilerin çoğunun sadece kurulum ögesinde bazı karakterlere ilişkin bilgi verdikleri belirlenmiştir.

4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde bilinmeyen sözcük sayısının fazla olması ve dil yapılarının işitme engelli öğrencilerin dil düzeyine uygun olmaması; öğrencilerin öyküdeki karakterler hakkında çok az bilgi vermelerine ayrıca öyküde karakterlerin başından geçen olayları anlamamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin şema geliştirmelerini sağlamak için ilk önce metinde kullanılan sözcüklerin ve dil yapılarının işitme engelli öğrencilerin dil düzeyine uygun olması gerekir (Girgin, 1999; Schirmer, 2001; Tüfekçioğlu, 2003a).



### 1.3.5. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öyküdeki Karakterlere, Ana Olaylara, Detaylara İlişkin Geliştirmiş Oldukları Bilgi Düzeyleri



Şekil 15. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları

#### 1.3.5.1. Karakterlere İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 15 incelendiğinde 8. sınıftaki 21. öğrencinin karakterlerden 25 puan üzerinden 16 puan aldığı, 22. öğrencinin ise 21 puan aldığı belirlenmiştir. 21. öğrenci “Nuray Yavuz” ve “arkadaşları” karakterlerinden bahsederken “Nuray” ve “arkadaşlarımız” sözcüklerini kullanarak anlatımda bulunmuştur. “Münevver Öğretmen”, “Müdür Yardımcısı”, “Okul Müdürü” ve “ödül” karakterlerinden bahsederken, “anne”, “aile”, “başarı belgesi” ve “yağlı boya tablo” karakterlerinden bahsetmemiştir. 22. öğrenci ise karakterlere ilişkin “Nuray Yavuz”, “Münevver Öğretmen”, “arkadaşları”, “anne”, “aile” ve “Okul Müdürü” karakterlerinden bahsederken, “yağlı boya tablo” karakterinden “tablo” diye bahsetmiş ve “ödül”, “başarı belgesi” karakterlerinden ise bahsetmemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 22. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde karakterlere ilişkin bilgiler geliştirdiği; 21. öğrencinin ise bilgiler geliştirmekte olduğu, öyküdeki çoğu karakterin ismini söyledikleri söylenebilir.

#### 1.3.5.2. Ana Olaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 15 incelendiğinde 8. sınıftaki 21. öğrencinin ana olaylardan 50 puan üzerinden hiç puan almadığı, 22. öğrencinin ise 25 puan aldığı belirlenmiştir.

22. öğrenci ana olaylara ilişkin “Nuray sol elinden kalem hiç düşürmezmiş. Derslerle hiç ilgilenmezmiş. Sürekli resim çizermiş yazılı kağıtlara. Arkadaşları bu durumunu

yadırgarmış. Derlermiş ki varlığı yokluğu belli değil. Sürekli yazılı kağıdına bir şeyler karalıyor. Böyle giderse zayıf not alacak. Ondan sonra Münevver Öğretmen Nuray'ın çalışmamasına üzülüyormuş. Sonra annesiyle görüşmüş. Annesine işte anlatmış. İşte hep sol eliyle yazarmış. Ailesi bu durumdan hiç hoşlanmazmış. Sürekli resim çizermiş. Öğretmende derslerin ilgisizliğinden ve başarısızlığından hiç söz etmemiş. Başarının hangi konuyla ilgili olduğunu, kompozisyon anlatmış. Başarı neye göredir. Nuray da dinleyen tek kişiymiş, can kulağıyla dinleyen. Öğretmen, müdür en temiz sınıf, en temiz kişi, en sosyal çalışmayı yapan kişi kimse onu anons ederlermiş. O gün en sosyal çalışmayı yapan kişi Nuray Yavuz'muş. İşte öğretmen ondan sonra öğretmen, öğretmen onun yaptığı tabloyu bütün okula gösteriyordu. Nuray'da bu benim tablom diye kekelemiş. Ondan sonra ödülünü alıp bir de başarı belgesi vermişler. Belge de işte başarı, senin başarına ve yeteneğine kimse inanmıyorsa inanmasın. Sen yeter ki kendi başarına kendin devam et." anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 22. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde ana olaylara ilişkin bilgiler geliştirmekte olduğu, öyküde yer alan ana olayların yarısını hatırlayıp anlattığı, ancak öyküdeki ana olaylar ve bu olaylar arasındaki ilişkilerin önemli bir bölümünü de anlatmadığı için bilgi eksiklerinin olduğu söylenebilir. 21. öğrencinin ise öyküdeki ana olaylara ilişkin bilgileri anlamadığı söylenebilir.

### 1.3.5.3. Detaylara İlişkin Geliştirdikleri Bilgi Düzeyleri

Şekil 15 incelendiğinde detaylara ilişkin 21. öğrencinin 1 puan, 22. öğrencinin ise 8 puan aldığı belirlenmiştir. 21. öğrenci detaylara ilişkin "Nuray'a cumaya okula bitmiş. Nuray'a bayrak töreni müdür elinde mikrofonu konuşuyor " anlatımlarında bulunmuştur. 22. öğrenci ise detaylara ilişkin "Sonra Münevver Öğretmen onun yanına gitmiş. Gözleriyle karşılaşmaya çalışmış ama becerememiş. Ondan sonra Münevver Öğretmen daha gür sesle, her zamanki gibi daha mutlu bir şekilde kompozisyon konusu anlatmış. Ondan sonra cuma günü olmuş. Cuma günü bayrak töreni yapılmış." anlatımlarında bulunmuştur.

Bu bulgulardan yola çıkarak 8. sınıftaki 22. öğrencinin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metninde detaylara ilişkin bilgilerinin gelişmeye başladığı; detayda yer alan olaylara ilişkin çok az bilgi anlattığı, bu nedenle bilgi eksikliğinin çok olduğu söylenebilir. 21. öğrencinin ise öyküdeki detay olaylara ilişkin bilgileri anlamadığı söylenebilir.

#### 1.3.5.4. Öyküye İlişkin Geliştirdikleri Şema Düzeylerine İlişkin Yorum

Şekil 15’te öğrencilerin toplam puanları incelendiğinde, 100 puan üzerinden 21. öğrencinin 17 puan ve 22. öğrencinin ise 54 puan aldığı belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 8.sınıftaki 22. öğrencinin öyküye ilişkin şema geliştirdiği söylenebilir. Öyküyü oluşturan öğelerden kurulum, sorun, içsel tepki ve öykünün sonu öğelerine ilişkin bilgiler geliştirirken; girişimler ve girişimlerin sonuçlarına ilişkin bazı bilgileri verdiği, plan ögesine ilişkin ise bilgi vermediği söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerini oldukça etkin kullandığı, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlattığı, önemli olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri anlattığı ve çoğu zaman öykünün ana fikrini anladığı söylenebilir.

8. sınıftaki diğer öğrencinin ise öyküye ilişkin şema geliştirmediği, öykü yapısına ilişkin sadece kurulum ögesine ilişkin şemalarının olduğu söylenebilir. Ewoldt’un Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre de; okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği, öyküdeki önemli olayları atlattığı ve çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçırdığı söylenebilir.

8. sınıftaki 21. öğrencinin zor düzeyde olan 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin şema geliştirmediği, 22. öğrencinin ise öyküye ilişkin şema geliştirdiği ancak öyküdeki ana olaylara ve detaylara ilişkin bilgi eksikliklerinin çok olduğu belirlenmiştir. Yukarıdaki bulgulara paralel olarak, işitme engelli öğrencilerin öykü şemalarını incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçları da öykülerin düzeyleri zorlaştıkça, öğrencilerin daha az şema geliştirdiklerini belirtmektedir (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998).

İşitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin şemalarının gelişimi için; okuma düzeylerine ve dil düzeylerine uygun öykü metinleri hazırlanmalı ve işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin anlamadığı yerlerin birebir okuma çalışmaları yapılarak eksik bilgilerinin geliştirilmesi gereklidir (Girgin, 2006).

## 2. İlişki Tarama Bulguları

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda, bağımlı değişken olan öykü anlatım puanları (Y) ile bağımsız değişkenler olarak ele alınan öğrenci özelliklerinden işitme kaybı düzeyi ( $X_1$ ), işitme cihazı kullanım süresi ( $X_2$ ), takvim yaşı ( $X_3$ ) ve sınıf düzeyiyle ( $X_4$ )

arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile denenmiştir. Ayrıca ilişkinin düzeyi Pearson korelasyon katsayı ile belirlemeye çalışılmıştır.

Aşağıda sırasıyla sözü edilen analiz bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir.

## 2.1. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi İle İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Basit, orta, zor düzeyde olan öykü metinlerine ilişkin toplam öykü puanları (Töp) ile işitme kaybı düzeyi (İkd) değişkeni arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile sınıanmıştır.

Basit düzey öykü metninden alınan puanları ile işitme kaybı düzeyi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 56,5 + 0,011X_{İkd}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır. MINITAB13 for Windows paket programı kullanılarak elde edilen değerler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	0,9	0,9	0,00	0,960
Artık	20	6706,6	335,3		
Genel	21	6707,5			

p > 0,05

Orta düzey öykü metninden alınan puanlar ile işitme kaybı düzeyi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 27,7 + 0,206X_{İkd}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

**Tablo 7.** Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	326,9	326,9	0,60	0,447
Artık	20	10848,9	542,4		
Genel	21	11175,8			

p > 0,05

Zor düzey öykü metninden alınan puanlar ile işitme kaybı düzeyi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 28,8 - 0,165X_{İkd}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 8.** Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Kaybı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	210,4	210,4	0,67	0,424
Artık	20	6304,2	315,2		
Genel	21	6514,6			

p > 0,05

Hesaplanan F değerlerinin tablo değerinden küçük bulunması ( $F_h = 00$ ,  $F_h = 0,60$ ,  $F_h = 0,67 < F_{\alpha=0,05; sd=1; 21} = 4,33$ ) bu araştırma kapsamındaki Eskişehir ilinde kaynaştırma eğitimi alan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi ile işitme kaybı düzeyi arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Genel olarak işitme kaybı dereceleri ile okuduğu öyküyü anlama becerileri arasında paralel bir yönde bir ilişki bulunması gerekmektedir. İşitme kaybı derecesi düştükçe, okuduğunu anlama becerilerinin artması, işitme kaybı derecesi arttığında da anlama becerilerinin azalması beklenmektedir. Araştırmada çok ileri derecede işitme engelli öğrencilerin bazılarının öykülere ilişkin daha iyi şema geliştirdikleri, orta ve ileri derecede işitme engelli öğrencilerin bazılarının ise öykülere ilişkin daha az şema geliştirdikleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise, işitme dereceleri farklılıklar göstermesine rağmen, öykülere ilişkin aynı düzeyde şema geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu özelliklerin, öğrencilerin işitme kaybı dereceleri ile öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi arasında bir ilişkinin bulunmasını olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Ayrıca işitme engelli öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarında; erken tanı, uygun cihazlandırma, etkin bir odyolojik yönetim, aile eğitimi, okul öncesi eğitim, uygun eğitim ortamında eğitim alma ve bu eğitim ortamında edinilen bilgi ve deneyimlerle çok ileri derece işitme kaybı olan öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerinde gelişme gösterdikleri belirtilmektedir.(Bozkurt, 2002; Girgin, 1999; 2006; Tüfekçioğlu, 1992).

## 2.2. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi İle Cihaz Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Basit, orta, zor düzeyde olan öykü metinlerine ilişkin toplam öykü puanları (Töp) ile cihaz kullanım süresi (Cks ) değişkeni arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile sınıanmıştır.

Basit düzey öykü metninden alınan puanlar ile cihaz kullanım süresi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 50,4 + 0,0731X_{Cks}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 9.** Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Cihazı Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	184,3	184,3	0,57	0,461
Artık	20	6523,2	326,2		
Genel	21	6707,5			

p > 0,05

Orta düzey öykü metninden alınan puanlar ile cihaz kullanım süresi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 27,4 + 0,191X_{Cks}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 10.** Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Cihaz Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	1255,7	1255,7	2,53	0,127
Artık	20	9920,1	496,0		
Genel	21	11175,8			

p > 0,05

Zor düzey öykü metninden alınan puanlar ile işitme cihazı kullanım süresi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 6,7 + 0,0767X_{Cks}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 11.** Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile İşitme Cihazı Kullanım Süresi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	202,7	202,7	0,64	0,432
Artık	20	6311,9	315,6		
Genel	21	6514,6			

p > 0,05



Hesaplanan F değerlerinin tablo değerinden küçük bulunması ( $F_h = 0,57$ ,  $F_h = 2,53$ ,  $F_h = 0,64 < F_{\alpha=0,05; sd=1; 21} = 4,33$ ) bu araştırma kapsamındaki Eskişehir ilinde kaynaştırma eğitimi alan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi ile işitme cihazı kullanım süresi arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Genel olarak, işitme engelli öğrencilerin cihaz kullanım süreleri arttıkça daha iyi puanlar almaları beklenilmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin işitme kaybı oluş zamanlarının benzer özellikler taşımaması, işitme engelli öğrencilerin öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile cihaz kullanım süresi arasındaki ilişkinin gösterildiğini grafik verilerini dağıtmaktadır. Öğrenci bilgi formundan elde edilen verilere göre bazı öğrencilerde dil edinim sonrasında işitme kaybının oluşması ve bazı öğrencilerin ise orta derece işitme kaybı olup cihaz kullanım sürelerinin az olmasının öğrencilerin öykü anlatım puanlarını olumsuz etkilemediği belirlenmiştir.

Ayrıca öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile cihaz kullanım süresi arasındaki ilişkinin anlamlı, doğrusal bir ilişki olmaması işitme cihazlarının ev ve okul ortamında etkin kullanımının sağlanmadığını düşündürmektedir. Öğrenci bilgi formundan elde edilen verilerde de işitme engelli öğrencilerin cihazları sürekli kullanmadıkları, kullandıkları cihazların kontrolünün bir sorun çıktığı zaman yapıldığı ve cihazlarında bir sorun çıktığı zaman uzun bir süre cihazlarını kullanmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde, işitme engelli öğrencilerin cihaz kullanma sürelerinin başta dil gelişimi olmak üzere buna bağlı gelişen akademik becerileri edinme sürecinde öğrenci başarısını etkileyen önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Tüfekçioğlu, 1998b; 2003c).

### **2. 3. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması**

Basit, orta, zor düzeyde olan öykü metinlerine ilişkin alınan toplam öykü puanları (Töp) ile takvim yaşı (Ty) arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır. Basit ve zor düzeyde olan öykü metinlerine ilişkin alınan toplam öykü puanları (Töp) ile takvim yaşı (Ty) arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır.

Basit düzey öykü metninden alınan puanlar ile takvim yaşı arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = -2,7 + 0,426X_{Ty}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 12.** Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	897,9	897,9	3,09	0,094
Artık	20	5809,6	290,5		
Genel	21	6707,5			

p > 0,05

Zor düzey öykü metninden alınan puanlar ile takvim yaşı arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = -41,0 + 0,390X_{Ty}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 13.** Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	753,7	753,7	2,62	0,121
Artık	20	5760,9	288,0		
Genel	21	6514,6			

p > 0,05

Hesaplanan F değerlerinin tablo değerinden küçük bulunması (F<sub>h</sub>= 3,09; F<sub>h</sub>= 2,62; < F<sub>α=0,05; sd=1; 21</sub>= 4,33) bu araştırma kapsamındaki Eskişehir ilinde kaynaştırma eğitimi alan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi ile takvim yaşı arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Basit ve zor düzeydeki öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile takvim yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olmadığını; orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile takvim yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Basit ve zor öykü metinlerinden alınan puanlar ile takvim yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olmamasının nedenin öğrencilerin öykü puanlarının birbirine yakın olmasından kaynaklanabileceği belirlenmiştir.

### 2. 3. 1. Orta Düzeyde Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Orta düzeyde öykü metninden alınan toplam öykü puanları (T<sub>öp</sub>) ile takvim yaşı (T<sub>y</sub>) arasındaki ilişkinin denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y_{Töp} = - 52,491 + 0,696X_{Ty}$$

Denklemden tahmin edilen regresyon katsayısı b=0,696 pozitif değere sahip olduğundan, orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile takvim yaşı arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, bir birimlik değişim öyküye ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde 0,696'lık bir değişime neden olmaktadır.

Regresyon denkleminde ele alınan bu değerin anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_0: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Takvim Yaşı Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	$t_h$	p	
Sabit	-52,49	42,30	-1,24	0,229	
Ty	0,6963	0,2976	2,34	0,03	
DK	Sd	KT	KO	Fh	p
Reğresyon	1	2401,3	2401,3	5,47	0,03
Artık	20	8774,5	438,7		
Genel	21	11175,8			

$p < 0,05$

Tablo 14’te görüldüğü gibi hesaplanan test istatistiği değeri  $t_h=2,34$ ’dür. Bu değerin  $X=0,05$  anlamlılık düzeyi ve  $sd=n-2$  ( $20-2=20$ ) serbestlik derecesinde tablo değeri  $t_{ab}= 2,086$  olarak belirlenmiştir. Hesaplanan test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük olması ( $t_h=2,34 > t_{ab}=2,086$ ) sonucu, regresyon denklemi anlamlı bulunmuş ve  $H_0$  hipotezi reddedilerek  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre; orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile takvim yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden büyük bulunması ( $F_h= 5,47 > F_{\alpha=0,05; sd=1; 21}= 4,33$ ) regresyon denkleminde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde; korelasyon katsayısının  $r = 4,636$ ’a eşit olması nedeniyle bu araştırma kapsamındaki işitme engelli öğrencilerin orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile takvim yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

İşitme engelli öğrencilerle ve işiten öğrencilerle yapılan araştırma sonuçlarında da öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyleri ile takvim yaşı arasında ilişki olduğu, yaş büyüdükçe şema düzeyinin geliştiği vurgulanmaktadır (Greenfield, 2002; Griffith ve Rippich, 1998; Vaughn-Shavuo, 1990).

#### 2. 4. Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Basit, orta, zor düzeyde olan öykü metinlerine ilişkin alınan toplam öykü puanları (Töp) ile takvim yaşı (S<sub>d</sub>) arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır. Basit ve zor düzeyde olan öykü metinlerine ilişkin alınan toplam öykü puanları (Töp) ile takvim yaşı (S<sub>d</sub>) arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır.

Basit düzey öykü metninden alınan puanlar ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = 21,2 + 5,99X_{Sd}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 15.** Basit Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	968,2	968,2	3,37	0,081
Artık	20	5739,3	287,0		
Genel	21	6707,5			

p > 0,05

Zor düzey öykü metninden alınan puanlar ile sınıf düzeyi arasındaki ilişki;

$$Y_{Töp} = -18,6 + 5,41 X_{Sd}$$

Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak F test istatistiğinden yararlanılmıştır.

**Tablo 16.** Zor Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

DK	Sd	KT	KO	F <sub>h</sub>	p
Regresyon	1	789,3	789,3	2,76	0,112
Artık	20	5725,3	286,3		
Genel	21	6514,6			

p > 0,05

Hesaplanan F değerlerinin tablo değerinden küçük bulunması (F<sub>h</sub>= 3,37; F<sub>h</sub>= 2,76; < F<sub>α=0,05; sd=1; 21</sub>= 4,33) bu araştırma kapsamındaki Eskişehir ilinde kaynaştırma eğitimi alan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı, doğrusal bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Basit ve zor öykü metinlerinden alınan puanlar ile takvim yaşı arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olmamasının nedenin öğrencilerin öykü puanlarının birbirine yakın olmasından kaynaklanabileceği belirlenmiştir.

#### 2.4.1. Orta Düzeyde Öykü Metinlerine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Araştırılması

Orta düzeyde öykü metninden alınan toplam öykü puanları (Töp) ile sınıf düzeyi (S<sub>d</sub>) arasındaki ilişkinin denklemi aşağıdaki gibidir:

$$Y_{\text{Top}} = - 8,6 + 9,02X_{\text{Sd}}$$

Denklemden tahmin edilen regresyon katsayısı  $b=9,02$  pozitif değere sahip olduğundan, orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile takvim yaşı arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, bir birimlik değişim öyküye ilişkin geliştirilen şema düzeyi üzerinde  $9,02$ 'lik bir değişime neden olmaktadır. Regresyon denkleminde ele alınan bu değer anlamlı olup olmadığının araştırılması için hipotezler;

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

şeklinde ifade edilmiş ve test istatistiği olarak t test istatistiğinden yararlanılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Orta Düzeyde Öykü Metnine İlişkin Geliştirilen Şema Düzeyi ile Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişkinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

BD	b	SH	$t_h$	p	
Sabit	-8,61	25,09	-0,34	0,735	
Ty	9,019	4,082	2,21	0,039	
DK	Sd	KT	KO	$F_h$	p
Reğresyon	1	2192,3	2192,3	4,88	0,03
Artık	20	8983,5	449,2		
Genel	21	11175,8			

$$p < 0,05$$

Tablo 17'de görüldüğü gibi hesaplanan test istatistiği değeri  $t_h=2,21$ 'dir. Bu değer  $X=0,05$  anlamlılık düzeyi ve  $sd=n-2$  ( $20-2=20$ ) serbestlik derecesinde tablo değeri  $tab=2,086$  olarak belirlenmiştir. Hesaplanana test istatistiği değerinin tablo değerinden büyük olması ( $t_h=2,21 > t_{tab}=2,086$ ) sonucu, regresyon denklemi anlamlı bulunmuş ve  $H_0$  hipotezi reddedilerek  $H_1$  hipotezi kabul edilmiştir. Bu istatistiksel karara göre; orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile sınıf düzeyi arasında anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hesaplanan F değerinin tablo değerinden büyük bulunması ( $F_h = 4,88 > F_{\alpha=0,05; sd=1; 21} = 4,33$ ) regresyon denkleminde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde; korelasyon katsayısının  $r = 4,427$ 'ye eşit olması nedeniyle bu araştırma kapsamındaki işitme engelli öğrencilerin orta düzeyde öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

İşiten öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında ilişki olduğu, sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin geliştirmiş oldukları bilgi deneyimler artmakta ve şema düzeyinin geliştiği vurgulanmaktadır (Brenner, 1997).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### 1. Sonuç

Bu araştırmada, kaynaştırmada sınıflarında eğitim gören 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri ve bu beceri düzeyini etkilediği düşünülen öğrenci özellikleri incelenmiştir.

İşitme engelli öğrencilerin basit, orta ve zor düzeyde olan üç öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri; karakterler, ana olaylar ve detaylar olmak üzere incelenmiştir.

Öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi ile arasında ilişki olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden; işitme kaybı derecesi, işitme cihazı kullanım süresi, takvim yaşı ve sınıf düzeyi incelenmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular şunlardır:

1. Kaynaştırmada eğitim alan işitme engelli öğrencilerin basit ve orta düzeyde öykü metinlerine ilişkin şemalar geliştirmeye başladıkları ancak buldukları sınıflardaki Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin ise şemalar geliştirmedikleri belirlenmiştir.
2. İşitme engelli öğrencilerin öykü metnlerinin düzeyleri zorlaştıkça, öykülere ilişkin daha az şema geliştirdikleri belirlenmiştir. Basit düzeyde öykü metnine ilişkin daha iyi şemalar geliştirirken, orta düzeyde öykü metnine ilişkin daha az şema geliştirdikleri ve 4. sınıf düzeyinde öykü metnine ilişkin ise şema geliştirmedikleri belirlenmiştir.
3. İşitme engelli öğrencilerin basit, orta ve zor düzeydeki öykü metnlerinde en çok karakterlere ilişkin bilgilerinin olduğu, daha sonra ana olaylara ilişkin bilgi geliştirdikleri ve en az da detaylara ilişkin bilgi geliştirdikleri söylenebilir.
4. Öğrencilerin öyküyü oluşturan öğelerden basit öykülerde en çok kurulum, girişim, girişimlerin sonuçları, öykünün sonu, sorun öğelerine ilişkin bilgi geliştirirken; en azda plan, içsel tepki ve kurulum öğesindeki zamana ilişkin bilgi geliştirdikleri söylenebilir.
5. İşitme kaybı düzeyi ile öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çok ileri derece işitme kaybı olan öğrencilerinin bazılarının

daha iyi şemalar geliştirirken, bazılarının daha az şema geliştirdikleri, yine orta derecede işitme kaybı olan öğrencilerin bazılarının öykü metinlerine ilişkin daha iyi şemalar geliştirirken, bazı öğrencilerin ise öykülere ilişkin daha az şemalar geliştirdikleri bulgularını göz önüne alarak; erken tanı, uygun cihazlandırma, cihazların kontrolü, öğrencilerin eğitim aldıkları ortamların özelliklerinin bu durumu etkilediği söylenebilir.

6. Cihaz kullanım süresi ile öykülere ilişkin geliştirilen şema düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; ilgili değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun nedeninin araştırmaya katılan doğuştan işitme kaybı olan öğrencilerin cihaz kullanma sürelerinin birbirine yakın olması ve cihaz kullanım süreleri az olan işitme engelli öğrencilerin ise dil edinim sonrası işitme kaybının oluşmasının bu durumu etkilediği söylenebilir. Ayrıca bu bulgunun nedeninin öğrencilerin içinde buldukları ev ve okul ortamlarında işitme cihazlarını etkin kullanmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

7. Takvim yaşı ile öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin takvim yaşlarının öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi üzerindeki değişimin %21,5'ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin öykülere ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin çok olduğunu ve okuma düzeylerinin çok üstünde öykü metinler kullanıldığı için bu çalışmalardan yararlanamadıklarını düşündürmektedir.

8. Sınıf düzeyi ile öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin sınıf düzeylerinin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi üzerindeki değişimin %19,6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerindeki etkinlikleri takip etmekte ve katılımında bulunmakta güçlükler yaşadıklarını ve öykü şemalarını geliştirecek dil ve okuma düzeylerine uygun çalışmaların yapılmadığını düşündürmektedir.

## 2. Öneriler

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, uygulamaya ve ilerideki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## 2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, kaynaştırmada eğitim alan 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin basit ve orta düzeydeki öykü metinlerine ilişkin şemalarının gelişmekte olduğu ve öykülere ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin 4. sınıf Türkçe kitabındaki öykü metnine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrenciler için bu öykü metninin engellenme düzeyinde olduğu, işitme engelli öğrencilerin bu metinleri kullanarak öykülere ilişkin bilgi ve deneyimler kazanmalarının mümkün olmayacağı belirlenmiştir. Bu bulgular yardımıyla uygulamaya ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Kaynaştırma ortamında bulunan işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerinin daha uzun sürelerde izlenmesi ve değerlendirilmesi öykü metinlerine ilişkin şema düzeyinin gelişimi açısından yararlı olabilir.

2. İşitme engelli öğrencilerin okuma düzeylerine ve öykü yapılarına uygun tam öykü metninin hazırlanması öykü metinlerine ilişkin şema gelişiminde yardımcı olabilir.

3. Öğrencilerin öykü metinlerini anlama ve hatırlama becerilerinin gelişiminde; geçmiş bilgileri kullanma, tahmin etme, metin içindeki bilmedikleri sözcükleri açıklama ve sözcük dağarcığını geliştirme, öykü yapısına ilişkin bilinç geliştirmelerine yardımcı olacak sorular sorma ve bu soruları nasıl cevaplayacaklarına ilişkin yaşantılar sağlama, öykü haritaları oluşturma öykü metinlerine ilişkin şema geliştirmede yardımcı olabilir. Ayrıca öyküler oluşturma, öyküyü yeniden düzenleme ve öyküyü tamamlama gibi çeşitli etkinlikler ile bilgi ve deneyimler kazandırmak öykü metinlerine ilişkin şema gelişiminde yardımcı olabilir.

4. Öğrencilerle düzeylerine uygun ve etkileşimli bir ortam yaratarak, düzenli olarak öykü okuma ve anlatma etkinlikleri öykülere ilişkin şema gelişimi açısından yararlı olabilir.

5. Öğrencilerin işitme cihazlarından maksimum fayda sağlayabilmesi ve sınıf ortamının bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, öğrencileri dil becerilerinin gelişimde dolayısıyla da anlama becerilerinin gelişiminde yardımcı olabilir.

## 2.2. İlerideki Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırma süreci içinde dikkati çeken, ancak araştırma sınırlılıkları nedeniyle ele alınamayan konular olmuştur. Bu konulardan bazıları aşağıda ilerideki araştırmalara önerilmiştir.

1. İşitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi farklı değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilebilir.

2. Farklı eğitim ortamlarında bulunan işitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelenebilir.

3. İşitme engelli öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeyi yazılı anlatım becerisi ile değerlendirilebilir.

4. Okul öncesinde bulunan işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin öykülere ilişkin geliştirdikleri şema düzeyleri incelenebilir.

5. İşitme engelli öğrencilerin öykülere metinlerine ilişkin geliştirdikleri şema düzeylerinin diğer akademik ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi incelenebilir.

6. Öykülere ilişkin ev ve okul ortamında sağlanan bilgi ve deneyimlerle, öykü metinlerine ilişkin geliştirilen şema düzeyi arasındaki ilişki değerlendirilebilir.

EKLER

EK-1

**ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU****A- Öğrenci İle İlgili Bilgiler**

1- Adı-Soyadı:

2- Doğum Tarihi:

3- Doğum Yeri:

4- Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

5- Okulu:

6- Sınıfı-Şubesi:

7- İşitme Engelli Oluş Zamanı

Doğuştan ( )

Sonradan ( ) ise Engelin Oluş Yaşı ( )

Bilinmiyor ( )

8- İşitme Engelli Tanı Yaşı:

9- Saf Ton Odyogram Durumu:

Yok ( )

Var ( )

Son Odyogram Tarihi: .../ .../ ...

	250 Hz.	500 Hz.	1000 Hz..	2000 Hz.	4000 Hz.
Sağ Kulak					
Sol Kulak					

10- İşitme Kaybının Derecesi:

Hafif Derecede (20-40 dBHL) ( )

Orta Derecede (41-70 dBHL) ( )

İleri Derecede (71-95 dBHL) ( )

Çok İleri Derecede (96+ dBHL) ( )

11- İşitme Cihazı Kullanımına Başlanan Yaş:

12- Şu Anki Cihaz Kullanımı:

Tek Kulak ( )

Çift Kulak ( )

Cihaz Kullanmıyor ( )

13- İşitme Cihazı Düzeni:

Kulak Arkası Sağ ( )

Kulak Arkası Sol ( )

Kulak Arkası Sağ-Sol ( )

Cep Tipi Sağ ( )

Cep Tipi Sol ( )

Cep Tipi Sağ-Sol ( )

Koklear İmplant ( )

Koklear İmplant + İşitme Cihazı ( )

14- Kullandığı Cihazların Veriliş Tarihi:

15- Cihazın Modeli:

Sağ:

Sol:

16- Kullandığı Cihazların Düzenli Olarak Kontrolünün Yapılıp Yapılmadığı:

Hayır ( )

Evet ( ) ise Ne Kadar Süre ile Kontrol Ediliyor? ( )

17. Cihazlar gün içinde sürekli kullanılıyor mu?

Evet ( ) Hayır ( )

18- Okul Öncesi (Yuva) Eğitim Durumu:

Yok ( )

Var ( ) ise

İşitenerle Beraber Normal Yuva Eğitimi ( )

İşitme Engelli Çocuklarla Özel Eğitim ( )

19- Öğrencinin Örgün Eğitime Başladığı Yaş:

20- Örgün Öğretim Durumu:

Her sınıfta Kaynaştırma Eğitimi ( )

Önceki Yıllarda Özel Eğitim Kurumu ( )

Özel Eğitim Kurumundan Ayrılma Yaşı / Sınıfı ( / )

Ayrıldığı Özel Eğitim Kurumunun Adı:

21- Şu Anki Özel Eğitim Desteği:

Almıyor ( )

Alıyor ( ) ise Bireysel ( ) Grup ( )

22- İşitme Engeli Dışında Bir Engelinin Olup Olmadığı:

Yok ( )

Var ( ) ise Türü: .....

## B- Aile İle İlgili Bilgiler

1- Annesinin Adı-Soyadı:

2- Annesinin Yaşı:

3- Annesinin Öğrenim Durumu:

Hiç yok ( ) Okur-Yazar ( ) İlkokul Mezunu ( )

Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu ( )

Lisans Üstü ( )

4- Annenin Çalışma Durumu:

Çalışmıyor ( )

Çalışıyor ( ) ise İş:.....



## 5- Annenin Sosyal Güvencesi:

- Emekli Sandığı ( ) Sosyal Sigortalar Kurumu ( )  
 Bağ-Kur ( ) Özel Sigorta Şirketleri ( )  
 Sosyal Güvencesi Yok ( )

## 6- Babanın Adı-Soyadı:

## 7- Babanın Yaşı:

## 8- Babanın Öğrenim Durumu:

- Hiç yok ( ) Okur-Yazar ( ) İlkokul Mezunu ( )  
 Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Lisans Mezunu ( )  
 Üniversite Mezunu ( )

## 9- Babanın Çalışma Durumu:

- Çalışmıyor ( )  
 Çalışıyor ( ) ise İşi:.....

## 10- Babanın Sosyal Güvencesi:

- Emekli Sandığı ( ) Sosyal Sigortalar Kurumu ( )  
 Bağ-Kur ( ) Özel Sigorta Şirketleri ( )  
 Sosyal Güvencesi ( )

## 11- Ailenin Aylık Gelir Düzeyi:

- 385 YTL. ve altı ( )  
 385 - 700 YTL. ( )  
 700 - 1000 YTL ( )  
 1000 - 1300 YTL ( )  
 1300 YTL ( )

## 12- Ailenin Sahip Olduğu Çocuk Sayısı:

13- Ailede Katılımcı Dışında Engellinin Olup Olmadığı:

Yok ( ) Var ( ) ise Türü:.....

14- Ailenin, Aile Eğitimi Alma Durumu:

Almadı ( )

Aldı ( ) ise Nereden / Ne Kadar Süre Alındığı:

Katılımcının İletişim Adresi ve Telefonu: .....

.....  
.....

### C- Öğretmen İle İlgili Bilgiler

1- Sınıf / Türkçe Öğretmeninin Adı-Soyadı:

2- Meslekteki Çalışma Yılı:

3- Mezun Olduğu Okul / Bölüm:

4- İşitme Engelli Çocukların Eğitimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadığı

Almadı ( )

Aldı ( ) ise Nereden Alındığı / Tarihi: .....

### D. Öğrencilerin Hikaye Deneyimlerine İlişkin Bilgiler

#### D. 1. Aileye Sorulacak Sorular

1- Çocuğunuza Erken Yaşlardan Başlayarak Hikaye Okuma ve Anlatma Etkinliklerinde Bulundunuz mu?

Hayır ( )

Evet ( ) ise Kaç Yaşındayken Hikayeler Okumaya ve Anlatmaya

Başladınız? / Ne Kadar Sıklıkla Genellikle ( ) Bazen ( )

2 - Çocuğunuz Hikaye Kitapları Okumayı Seviyor mu?

Hayır ( )

Evet ( ) ise Ne Kadar Sıklıkla Hikaye Kitabı Okuyor?

Her Gün ( ) Haftada Bir ( ) On Beş Günde Bir ( ) Ayda Bir ( )

3- Çocuğunuzun Evde Kitaplığı Var mı ?

Hayır ( ) Evet ( ) ise Kitaplığında Yaklaşık Kaç Tane Hikaye Kitabı Var ?

4- Çocuğunuzla Birlikte Hikaye Kitapları Almaya Gidiyor musunuz?

Hayır ( ) Evet ( ) ise Ne Kadar Sıklıkla: Haftada Bir ( ) On Beş Günde Bir ( )  
Ayda Bir ( )

5- Çocuğunuzla Birlikte Aşağıda Yer Alan Hikayelere İlişkin Deneyimlerde Bulunuyor musunuz?

Çocuğunuza hikaye kitapları okuma ve anlatma etkinliklerinde bulunuyor musunuz?

Hayır ( ) Evet ( )

Evet ise Ne Kadar Sıklıkla: Her Gün ( ) Haftada Bir ( ) On Beş Günde Bir ( )

Çocuğunuz size hikayeler okuyup anlatıyor mu? Evet ( ) Hayır ( )

Evet ise Ne Kadar Sıklıkla: Her Gün ( ) Haftada Bir ( ) On Beş günde Bir ( )

6- Çocuğunuzun Hikayeleri Anlama Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Aşağıda Yer Alan Etkinliklerde Bulunuyor musunuz?

Hikayeyi Anlatma Evet ( ) Hayır ( )

Özet Yazma Evet ( ) Hayır ( )

Soru Sorma Evet ( ) Hayır ( )

Drama Evet ( ) Hayır ( )

Resim Çizme Evet ( ) Hayır ( )

## D. 2. Öğretmene Sorulacak Sorular

1- Öğrencilerinizle Aşağıda Yer Alan Hikayelere İlişkin Deneyimlerde Bulunuyor musunuz?

Öğrencilerinize hikaye kitapları okuma ve anlatma etkinliklerinde bulunuyor musunuz?

Hayır ( ) Evet ( )

Evet ise Ne Kadar Sıklıkla: Her Gün ( ) Haftada Bir ( ) On Beş Günde Bir ( )

Öğrencileriniz hikaye kitapları okuyup anlatıyorlar mı?

Hayır ( ) Evet ( )

Evet ise Ne Kadar Sıklıkla: Her Gün ( ) Haftada Bir ( ) On Beş Günde Bir ( )

2- Öğrencilerinizin Hikayeleri anlama Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Aşağıda Yer Alan Etkinliklerde Bulunuyor musunuz?

Hikayeyi Anlatma Evet ( ) Hayır ( )

Soru Sorma Evet ( ) Hayır ( )

Hikaye Haritası Çizme Evet ( ) Hayır ( )

Özet Yazma Evet ( ) Hayır ( )

Drama Evet ( ) Hayır ( )

Resim Çizme Evet ( ) Hayır ( )

EK-2

**MERT'İN TAVŞANLARI**

Mert, tavşanları çok severdi. Babası Mert'e iki tane tavşan aldı. Mert'in babası evlerinin bahçesinde tavşanlara bir ev yaptı. Tavşanların evi çok güzel olmuştu. Mert, evin ismini "Sevimli Tavşanların Evi" koydu.

Mert, bir cumartesi günü evden havuç aldı. Tavşanlarının yanına gitti. Ama tavşanları evlerinde yoktu. Mert, bu duruma çok üzüldü. Bir an önce tavşanlarını bulmaya karar verdi. Bahçeye baktı. Tavşanlarını göremedi. Arka bahçeye gitti. Tavşanları arka bahçede gördü. Onları kucağına aldı ve evlerine götürdü.

Mert, tavşanlarını bulduğu için çok mutluydu. Tavşanlarına, bir daha evlerinden uzaklara gitmemelerini söyledi. Evden getirdiği havuçlarla onları besledi.

## ZEYNEP'İN YARDIMSEVERLİĞİ

Ayşe Teyze ile Zeynep, aynı apartmanda oturuyorlardı. Ayşe Teyze, Zeyneplerin karşı komşusuydu.

Bir cumartesi günü, Zeynep apartmanın önünde top oynuyordu. Karşıdan, Ayşe Teyzesinin geldiğini gördü. Ayşe Teyzesi, pazardan geliyordu. Elinde çok eşya vardı. Ayşe Teyze, çok yorulmuş gözüküyordu. Yüzü, ter içinde kalmıştı. Zeynep, Ayşe Teyzesini çok yorgun görünce üzüldü. Zeynep oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar verdi. Hemen Ayşe Teyzesi'nin yanına koşarak gitti.

Zeynep:

\_\_ Ayşe Teyzeciğim size yardım edebilir miyim? diye sordu.

Ayşe Teyze:

\_\_ Evet, teşekkür ederim yavrum, dedi.

Ayşe Teyze, eşyalarının bir kısmını Zeynep'e verdi. Evlerinin önüne geldiklerinde Ayşe Teyze, Zeynep' in saçını okşayarak:

\_\_ Çok teşekkür ederim yavrum. Sen çok saygılı, yardımsever bir çocuksun, dedi.

Zeynep:

\_\_ Ayşe Teyzeciğim rica ederim, dedi.

Ayşe Teyzenin sözleri Zeynep'i çok mutlu etti. Daha sonra Zeynep evlerine gitti. Annesine olanları anlattı. Annesi, Zeynep'e “Aferin sana kızım, hep böyle saygılı, yardımsever ol.” dedi. Zeynep, o gece mutlu bir şekilde uyudu.

## KENDİNE İNANDIĞIN KADARSIN

Sol elinden kalemi hiç düşürmezdi. Derslerle ilgilenmezdi. Anlatılanlar bir kulağından girer, diğerinden çıkardı. Kendi aleminde kalemle bir şeyler karalar, bazen insan portresi çizer, bazen de süslü yazılar yazardı.

Okul gömleğini yazılarla doldurması da cabasıydı. Gömleğine yazdığı yazıları müdür yardımcısının fark etmemesi için teneffüslerde dikkatli davranırdı. Müdür yardımcısıyla çoğu kez köşe kapmaca oynamak zorunda kalırdı. Gömleğinin kollarını sıvayıp pekala işin içinden çıkabilirdi. Fakat bu kez de bileğinden dirseğine kadar iri puntolarla kollarına çizdiği şekiller belli olacaktı.

Arkadaşları arasında adından sıkça söz ettirirdi.

-Bizimle hiç konuşmuyor !

-Bir sorunu mu var acaba !

-Varlığıyla yokluğu belli değil.

-Yazılı kağıtlarına hep resim çiziyor, böyle giderse hep zayıf not alacak.

-Arkadaşımız için ne yapabiliriz ?

Münevver Öğretmen, öğrencisinin bu durumuna üzülüyor ve durumun düzelmesi için çareler arıyordu. Derslerine ilgisiz olan Nuray'ın yanına kadar geldi. Gözleriyle onun gözlerini buluşturmaya çabalıyordu, ama boşunaydı. Sorununu öğrenmek için ailesiyle görüşmeye gitti. Annesinden, çocuğun küçükken kekeme olduğunu, solak olmasının ailesi tarafından hoş karşılanmadığını, sürekli resimler çizdiğini öğrendi. Ama annesine, öğretmenlerin yorumlarından, derslerdeki başarısızlığından hiç söz etmedi.

Ertesi hafta Münevver Öğretmen, kompozisyon dersinde “başarı” konusundan bahsediyordu. Her zamankinden daha gür sesle ama her zamanki gibi güleç bir yüzle:

-Etrafımızdaki insanların ölçütleri bizim başarılı veya başarısız olduğumuzu belirleyemez. Başarı neye göredir? Başarı, kişinin yeteneklerinin en üst seviyeye çıkmasına göredir. Doğuştan müziğe yetenekli olabilirsiniz. Ancak bu yeteneğinizi ne kadar geliştirirseniz, o kadar başarılı olursunuz. Her insan, her şeyi başaracak diye bir şey de yoktur. Bir alanda başarılı olmayan, mutlaka başka bir alanda başarılı olur. Sevdiğiniz derslere karşı ilginizi başkaları keşfedemiyorsa, siz kararlılığınızdan vazgeçmeyin ve kendinize inanın. Varsın kimse inanmasın. İnsan ancak kendine inandığı kadardır.

Elindeki kalemle defterine şekiller karalayan Nuray, öğretmenin söylediği bu sözleri sınıfta can kulağıyla dinleyen tek kişiydi. Öğretmenin söylediklerini içinden onaylıyordu.

Yine bir hafta bitmiş, cuma günü gelmişti. Cuma günleri okul bitiminde bayrak töreni yapılırdı. Törenden önce, haftanın “ en iyileri ” açıklanır; en temiz sınıf, en temiz kişi, en güzel sosyal çalışmayı yapan sınıf ve kişi anons edilirdi.

Okul müdürü, eline mikrofonu almıştı. Elindeki listeyi okumaya başladı. Bir müddet durakladıktan sonra:

-En güzel sosyal çalışmayı yapanı açıklıyorum:

Nuray Yavuz.

Bütün okul sessizliğe büründü. Münevver Öğretmen, Nuray’ ın yağlı boya tablosunu bütün okula gösteriyordu. Küçük Nuray, dilini yutmuştu:

-Bu... Bu... Bu... Ben... Benim... Tab... Tablom... diye kekeledi.

Bütün gözler, takdir gören Nuray’ a çevrildi. Ödülünü alması için müdür bey, Nuray’ ı tekrar anons etti. Titreyen ayaklarla ödülünü almaya giden Nuray’a, bir de başarı belgesi verilmişti. Başarı belgesinde sözleri bir yerlerden hatırlıyordu:

“Başkaları yeteneklerini keşfedemiyorsa, sen yeteneklerinden vazgeçme ve kendine inan. Varsın sana kimse inanmasın. Sen ancak kendine inandığın kadarsın.”



## EK- 3

## UYGULAMA PLANI

Uygulamacının Adı:

Tarih:

Öğrenci No:

Gözlemcinin Adı–Soyadı:

UYGULAMA PLANI	GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	
	+	-
1. Uygulamacı ve öğrenci yan yana otururup, selamlaşır.		
2. Uygulamacı okunan hikayeye ilişkin giriş cümlesini söyleyerek “Ayşe’nin bir teyzeye yardım etmesiyle ilgili bir hikaye var.: Şimdi bu hikayeyi oku. Sonra hikayede kimler var, hikayede neler oluyor anlat.” şeklinde öğrenciye ne yapacağını açıklar		
3. Uygulamacı öğrenciden metni sessiz okumasını ister.		
4. Uygulamacı, öğrenciye “Anladın mı?” diye sorar.		
5. Uygulamacı öğrenciden metni sesli okumasını ister.		
6. Uygulamacı öğrenciye hikayeyi anlayıp anlamadığını sorar. Eğer öğrenci anlamadıysa hikayeyi tekrar isteğine göre sessiz ya da sesli okumasını ister.		
7. Uygulamacı, öğrencinin okuduğu hikayeyi anlatmasını ister.		
8. Uygulamacı, öğrenci hikaye anlatımının başlarında durduğunda “ İlk önce ne oldu?” sorusunu sorar. Hikaye anlatımı boyunca durduğunda “Daha sonra ne oldu? Sonra ne olacak? Aferin. Güzel anlatıyorsun, devam et.” gibi öyküyü anlatmasına devam etmesini sağlayacak ipucu niteliğinde olmayan cesaretlendirici cümleler kullanır, sorular sorar.		

UYGULAMA PLANI	GÖZLENEN DAVRANIŞLAR	
	+	-
9. Uygulamacı, öğrencinin anlattıklarını anlamadığında anlayamadım, tekrar söyle; öğrencinin söylediklerini tahmin ederek böylemi dedin; yazarak anlatmasını ve resim yaparak anlatmasını isteyerek öğrencinin söylediklerini anlamaya çalışır.		
10. Uygulamacı, öğrencinin anlattıklarını doğru anladığından emin olmak için ara ara öğrencinin söylediklerini düzeltmeden tekrar eder.		
11. Uygulamacı, sonunda öğrencinin hikaye anlatımını bitirdiğinden emin olmak için “Bitirdin mi? Başka söylemek istediğin bir şey var mı?” sorusunu sorar.		
Toplam + / -		

## EK - 4

## OKUDUĞUNU ANLATMA DEĞERLENDİRME ARACI

PUAN	TANIMI	ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI
0 – 24 “Okumuyor”	Okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalmakta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öyküdeki önemli olayları atlar.</li> <li>- Çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçıır.</li> <li>- Karakterler hakkında çok az bilgi verir.</li> </ul>
25 – 40 “Çok az Okuyor”	Okuma stratejilerinin çok az kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öyküdeki bazı önemli olayları atlar.</li> <li>- Çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçıır.</li> <li>- Bazı karakterleri anlar.</li> <li>- Karakterler hakkında bazı bilgileri verebilir.</li> </ul>
41-50 “Kısmen Okuyor”	Orta derecede okuma stratejilerinin kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlatır.</li> <li>-Genelde öykünün ana fikrini anlar.</li> <li>- Birçok karakteri anlatır.</li> </ul>
51-100 “Okuyor”	Okuma stratejilerinin oldukça etkin kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Önemli olayların çoğunluğu anlatır.</li> <li>- Çoğu zaman öykünün ana fikrini anlar.</li> <li>- Önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlatır.</li> </ul>

EK - 5

**Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu**

**Çocuğun Adı :**  
**Soyadı :**

**Anlatılacak Hikayenin Adı :** Mert'in Tavşanları

**Karakterler (25 p)**

Mert (6 p)

Tavşanlar (6 p)

Baba (6 p)

Ev ( 3 p)

Bahçe (2 p)

Havuç (2 p)

**Ana Olaylar ( 50 p)**

Mert'in tavşanları çok sevmesi. (6 p)

Babasının Mert'e iki tavşan alması. (6 p)

Babanın evin bahçesine tavşanlar için ev yapması. (7 p)

Tavşanların evde olmaması (7 p)

Mert'in tavşanlarını arka bahçede bulması. (6 p)

Mert'in tavşanları kucağına alması ve evlerine götürmesi. (6 p)

Mert'in tavşanları bulduğu için çok mutlu olması. (6 p)

Mert'in tavşanları havuçlarla beslemesi. (6 p)

**Detaylar (25 p)**

Tavşanların evinin çok güzel olması. (3 p)

Mert'in evin ismini "Sevimli Tavşanların Evi" koyması. (3 p)

Mert'in cumartesi günü tavşanlarının yanına gitmesi. (3 p)

Tavşanlarına havuç vermek istemesi. (3 p)

Mert'in üzülmesi. (3 p).

Mert'in tavşanlarını bulmaya karar vermesi.(3 p)

Bahçede tavşanları görmemesi. (3 p)

Mert'in tavşanlara uzaklara gitmemelerini söylemesi.(3 p)

Evden havuç getirmesi. (1 p)

## Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu

**Çocuğun Adı :**  
**Soyadı :**

**Anlatılacak Hikayenin Adı :** Zeynep'in Yardımseverliği

### **Karakterler (25 p)**

Zeynep (6 p)

Ayşe Teyze (7 p)

Anne (6 p)

Pazar (2 p)

eşya (2 p)

apartman (2 p)

### **Ana Olaylar (50 p)**

Ayşe Teyzenin Zeynep'in komşusu olması. (6 p)

Ayşe Teyzenin pazardan gelmesi. ve elinde çok eşya olması. (6 p)

Zeynep'in, Ayşe Teyzesini yorgun görünce üzülmesi. (6p)

Zeynep'in oyunu çok sevmesine rağmen Ayşe Teyzesine yardım etmeye karar vermesi. (6 p)

Ayşe Teyzenin eşyalarının bir kısmını Zeynep' e verip taşıtması. (6 p)

Ayşe Teyzenin Zeynep'e teşekkür etmesi, Zeynep'e "Sen çok saygılı, yardımsever bir çocuksun" demesi. (6 p)

Zeynep'in evde olayları annesine anlatması. (6 p)

Annesinin, Zeynep'e "Aferin sana kızım, hep böyle saygılı, yardımsever ol" demesi. (4 p)

Zeynep'in o gece mutlu bir şekilde uyuması. (4 p)

### **Detaylar (25 p)**

Ayşe Teyze ile Zeynep'in aynı apartmanda oturması. (4 p)

Günlerden cumartesi olması. (3 p)

Zeynep'in top oynuyor olması. (3 p)

Ayşe Teyzenin çok yorgun gözükmesi. (3 p)

Ayşe Teyzenin yüzünün terlemesi. (3 p)

Zeynep'in Ayşe Teyzeciğim size yardım edebilir miyim? diye sorması. (3 p).

Ayşe Teyzenin Zeynep'in saçını okşaması. (3 p)

Zeynep'in "Ayşe Teyzeciğim, rica ederim" demesi. (3 p)

## Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu

**Çocuğun Adı :**

**Soyadı :**

**Anlatılacak Hikayenin Adı :** Kendine İnanmış Kadarsın

### **Karakterler (25p.)**

Nuray Yavuz (5p.)

Münevver Öğretmen (6p.)

Arkadaşları (2p.)

Müdür Yardımcısı (2p.)

Aile (1p.)

Anne (1p.)

Okul Müdürü (2p.)

Ödül (2p.)

Başarı Belgesi (2p.)

Yağlı Boya Tablo (2p.)

### **Ana Olaylar ( 50p.)**

Nuray'ın derslerle ilgilenmemesi. (2p.)

Nuray'ın sol elinden hiç kalemi düşürmemesi ve kendi aleminde bazen insan portresi çizmesi bazen de süslü yazılar yazması. (2p.)

Nuray'ın gömleğine yazdığı yazıların müdür yardımcısı tarafından fark edilmemesi için dikkatli davranması. (1p.)

Nuray'ın bileğinden dirseğine kadar iri puntolarla kollarına çizgiler çizmesi ve gömleğinin kollarını sıvayamaması. (1p.)

Nuray'ın arkadaşları arasında çok konuşulması. (2p.)

Arkadaşlarının kendileriyle konuşmadığını düşünmeleri ve bir sorunu olabileceğini düşünmeleri. (2p.)

Arkadaşlarının Nuray'ın yazılı kağıtlarına hep resim çizdiğinden zayıf not alacağını düşünmeleri ve ne yapacaklarını düşünmeleri. (2p.)

Münevver Öğretmenin Nuray'ın bu durumuna üzülmesi ve çareler araması. (2p.)

Münevver Öğretmenin Nuray'ın ailesiyle görüşmeye gitmesi. (2p.)

- Annesinin, Münevver Öğretmene Nuray'ın küçükken kekeme olduğunu, solak olmasının ailesi tarafında hoş karşılanmadığını söylemesi. (2p.)
- Annesinin, Münevver Öğretmene Nuray'ın sürekli resimler çizdiğini anlatması. (2p.)
- Münevver Öğretmenin, anneye öğretmenlerin Nuray hakkındaki yorumlarından, derslerdeki başarısızlığından hiç bahsetmemesi. (2p.)
- Ertesi hafta, Münevver Öğretmenin kompozisyon dersinde başarı konusunda bahsetmesi.(2p.)
- Öğretmenin başarı neye göredir sorusunu sorarak başarılı ve başarısız olma ölçütlerini etraftaki insanların belirlemediğini anlatması.(2p.)
- Öğretmenin başarıyı kişinin yeteneklerinin en üst seviyeye çıkması olduğunu ifade etmesi.(2p.)
- Öğretmenin doğuştan müziğe yetenekli olan bir kişinin başarılı olabilmesi için yeteneğini geliştirmesi gerektiğini söylemesi.(2p.)
- Öğretmenin her insanın her şeyi başaramayacağı; bir alanda başarılı olmayanın diğer alanda başarılı olabileceğini söylemesi.(2p.)
- Öğretmenin sevdiği derslere karşı ilginizi başkaları keşfedemiyorsa kararlı olup, kendilerine inanmaları gerektiğini söylemesi. (2p.)
- Nuray'ın öğretmenin sözlerini sınıfta can kulağıyla dinleyen tek kişi olması.(2p.)
- Nuray'ın öğretmenin söylediklerini içinden onaylaması.(2p.)
- Törenden önce haftanın en iyilerinin açıklanması; en temiz sınıf, en temiz kişi, en güzel sosyal çalışmayı yapan sınıf ve kişinin açıklanması. (1p.)
- Okul Müdürünün, en güzel sosyal çalışmayı Nuray Yavuz şeklinde açıklaması.(2p.)
- Münevver Öğretmenin, Nuray'ın yağlı boya tablosunu bütün okula göstermesi.(2p.)
- Nuray'ın şaşkınlıktan dilini yutarak “ Bu...Bu...Bu...Ben...Benim...Tab...Tablom...” diye kekelemesi.(2p.)
- Müdürün ödülünü alması için tekrar Nuray'ı anons etmesi.(1p.)
- Nuray'ın ödülünü ve başarı belgesini alması.(2p.)
- Nuray'ın başarı belgesindeki “ Başkaları yeteneklerini keşfedemiyorsa, sen yeteneklerinden vazgeçme ve kendine inan. Varsın sana kimse inanmasın.” Sözlerini bir yerlerden hatırlaması.(2p.)

**Detaylar (25 p)**

Anlatılanların Nuray'ın bir kulağından girip diğer kulağından çıkması.(2p.)

Gömleğine yazılar yazması.(2p.)

Münevver Öğretmenin gözlerini Nuray'ın gözleriyle buluşturmaya çalışması ama olmaması.(3p.)

Öğretmenin her zamankinden daha gür sesle ama her zamanki gibi güleç bir yüz kullanması.(3p.)

İnsanın kendi kararlarına kendinin inanması.(3p.)

Nuray'ın elindeki kalemle şekiller karalaması.(2p.)

Haftanın bitmesi, Cuma günü olması.(1p.)

Cuma günleri bayrak töreninin yapılması.(1p.)

Okul Müdürünün eline mikrofonu alması ve elindeki listeyi okuması.(2p.)

Okul Müdürünün açıklamayı yapmadan önce duraklaması.(1p.)

Bütün okulun sessizliğe bürünmesi.(2p.)

Bütün gözlerin Nuray'a çevrilmesi.(2p.)

Nuray'ın titreyen ayaklarla gitmesi.(1p.)



T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4MEM.4.26.00.02.310 ( )/  
KONU : Uygulama İzni.

13.03.2006\* 00914

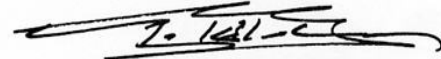
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03.03.2006 tarih ve 2076 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ilgi yazısında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nuray AYATA BARAN'ın, "Kaynaştırmadaki 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf İşitme Engeli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması için Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarımızda görevli öğretmen ve ailelerle görüşme ve video çekimleri yapmak istediği belirtilmektedir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nuray AYATA BARAN'ın, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarımızda görevli öğretmen ve ailelerle görüşme ve video çekimleri yapma isteği Müdürlüğümüze bilgi verilmek kaydı ile uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Ekrem TOKLUCU  
Milli Eğitim Müdürü

OLNR  
13/03/2006

Ekrem BALLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EGİTİM  
%100  
DESTEK

DANISMA  
444 0 632  
H A T T I

Tel : 239 72 00  
Faks : 239 39 22

E-Posta Adresi : eskisehirmem@meb.gov.tr  
İnternet Adresi : <http://eskisehir.meb.gov.tr>

## KAYNAKÇA

- Akça, Gülhiz. (2002).“Hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi .
- Akçamete, Gönül .(1998 ).“Improving question skills for student with hearing impairment”, **European Journal of Special Education**. 14, 2: 171-178.
- \_\_\_\_\_ .( 2003). “İşitme yetersizliği olan çocuklar”, **Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş**. Ed.: Ayşegül Ataman. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akçamete, Gönül, Gürgür, Hasan, Kayaoğlu, Hülya ve Kış, Hülya.(2002).“Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma güçlükleri”, **XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler – Yaklaşımlar - Stratejiler**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları, Yayın No:193.
- Akyol, Hayati.(1999). “Hikaye haritası yöntemiyle metin öğretimi”, **Milli Eğitim**. Nisan, Mayıs, Haziran,142.
- Alderson, J. Charles.(2000).**Assessing reading**. Cambridge Universty Press,United Kingdom.
- Anderson, R. (1994). “Role of the reader’s schema in comprehension learning and memory”, Eds.: In R. B. Ruddell, M. Rapp & H. Singer. **Theoretical models and processes of reading**. Fourth Edition. Newark, D.E. International Reading Association (Catts ve Kamhi, 1999’dan alıntı).
- Amour, Melisa J. St. (2003). “Connecting children’s stories to children’s literature: Meeting diversity needs”, **Early Childhood Education Journal**. Vol. 31, No. 1, 47-52.
- Avcı, Neslihan, Ersoy, Özlem.(1999). “Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 144: 68-70.

Aytaç, Giyasettin.(2001).“Çocuk hikayesi yazmak”, **Hece Aylık Edebiyat Dergisi**. Yıl; 5,s.50, Şubat.

Barr, Rebecca, Blachowicz, L. Z. Camile, Katz, Claudia & Kaufman, Barbara.(2002). **Reading diagnosis for teachers: An instructional approach**. Ally and Bacon.

Batu, Sema. (2000). “Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri”, Yayınlanmış doktora tezi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Boulineau, Tori, Fore, Cecil, Hagan- Burke, Shanna & Burke, Mack D.(2004). “Use of story-mapping to increase the story- grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities”, **Learning Disability Quarterly**. Volume:27, p.105-121.

Bozkurt, Şennur.(2002). “İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Büyüköztürk, Şener.(2002). Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Brabham, Edne G.& Vilaume, Susa K.(2002). “Questions and answers: Leveled text: The good news and the bad news”, **The Reading Teacher**. Vol:55, No:5, p:438-441.

Brenner, Susan Lynn.(1997). “Storytelling and story schema: A bridge to listening comprehension through retelling”, Doctora Dissertation. Ohio University.

\_\_\_\_\_.(1998). **A practical guide to teaching reading in the early years**. Paul Chapman Publishing. London.

Carnine, Douglas W., Silbert, Jerry, Kame’enui, Edward J. & Tarver, Sara G. (1997). **Direct instruction reading**. Third Edition. Pearson Education, Merrill Prentice Hall. New Jersey, Ohio, Columbus.

- Carnine, Douglas W., Silbert, Jerry, Kame'enui, Edward J., Tarver, Sara G. & Jungjohann, Kathleen.(2006). **Teaching struggling and at-risk readers: A direct instruction approach**. Pearson Education, Merill Prentice Hall. New Jersey, Ohio, Columbus.
- Catts, Hugh W. & Kamhi, Alan G. (1999). **Language and reading disabilities**. Boston: Allyn and Bacon.
- Cheek, H. Earl, Flippo, Rona F. & Lindsey, Jimmy D. (1989). **Reading for success in elementary schools**. The United States of America.
- Cooter, Robert B. & Flynt, Sutton E.(1996). **Teaching reading in the content area: Developing content literacy for all students**. New Jersey.
- Cunningham, Lisa Namey.(1999). "The identification of early factors related to academic achievement among deaf students", Doctora dissertation. Florida International Universty.
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin.(2001).**Gelişim ve öğrenme**.10.baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eripek, Süleyman.(1986).“Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: Kaynaştırma”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.1, 2: 157-167.
- \_\_\_\_\_.(1990). “İşitme engelli öğrencilerin sözel dil becerilerinin değerlendirilmesi”, **Kurgu Dergisi**. ss. 471-477.
- Erting, Lynne C. (2001). “Book sharing the deaf way: An ethnographic study in a bilingual preschool for deaf children”, Doctora Dissertation. Universty of Maryland.
- Ewoldt, Carolyn.(1985). “Unpublished report on a child’s reading ability”,**Van Asch Collage**. (Girgin, 1999’dan alıntı).

Deretarla, Ebru.(2000).“Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Friend, Marilyn and Bursuck William D.(2002). **Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers**. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Gelen, İsmail.(2003).“Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi.

Gillet, W. J. & Temple, Charles. (1990). **Understanding reading problems: Assessment and instruction**. Illinois, Glenview: Scot, Foresman/ Little, Brown Higher Education.

Girgin, Cem. (2003a). “İşitme engelli çocuklar için sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve işitme cihazları”, **İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi**. Ed: Ümran Tüfekçioğlu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No:1514, Açıköğretim Fakültesi yayını No:803.

Girgin, Ümit. (1987).“ Doğal işitsel-sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli çocuklarda okuma-anlama davranışının irdelenmesi”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

\_\_\_\_\_. (1999). “Eskişehir İli ilkokulları 4 - 5 sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümlenme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

\_\_\_\_\_. (2003a). “Okumaya hazırlık etkinlikleri”, **Çocukta dil ve kavram gelişimi**. Ed: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayımları. No:1318, Açıköğretim Fa.Ya.,No:717.

- \_\_\_\_\_ . (2003b). “Okul öncesi eğitimde okuma ve yazma”, **Konuşma ve yazma eğitimi**. Ed: Ümit Girgin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:1294, Açıköğretim Fa.Ya.,No:714.
- \_\_\_\_\_ . (2003c). “İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma ve yazma eğitimi”, **İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi**. Ed: Ümran Tüfekçioğlu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No:1514, Açıköğretim Fakültesi yayını No:803.
- \_\_\_\_\_ .(2003d). “Okuduğunu anlamada işitme engelli öğrencilerin soru-yanıt stratejilerinin etkin kullanımı”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Yıl:28, Sayı:302, 29-37.
- \_\_\_\_\_ .(2003e). “Okuduğunu anlamada soru sorma stratejileri ve işitme engelli çocuk”, **Eğitim Araştırma Dergisi**. Yıl:3, sayı:10, 66-72.
- \_\_\_\_\_ . (2005). “İşitme engelli çocuklarda bireyselleştirilmiş okuma eğitimi”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. ISSN: 1303-6521.Volume:4, Issue:3.
- \_\_\_\_\_ . (2006). “Evulation of Turkish hearing impaired students reading comprehension with the miscue analysis inventory”, **International Journal of Special Education**. Volume:21, Issue:3., 68-84.
- Greenfield, Mona. (2002). “Narrative differences of children with normal hearing in general education and mainstreamed children with hearing loss of ages four, five and six years”, Doctora Dissertation. New York Universty.
- Griffith, Penny L. & Rippich, Danielle N. (1998). “Story structure recall in hearing impaired, learning disabled and nondisabled children”, **American Annals of the Deaf**.133 (1), 43-50.
- Griffith, P.L., Ripich, Danielle N. & Dastoli, S. L.(1990). “ Narrative abilities in hearing impaired children: Propositions and cohesion”, **American Annals of the Deaf** .135 (1),14-21.

Gunning, G. Thomas. (2003). **Greating literacy istration for all children**. Four edition, Boston; Allyn and Bacon.

Güneş, Firdevs. (1995). “Anlama eğitimi”, **Yaşadıkça Eğitim**. 43,ss. 5 - 9.

Güzel-Özmen, Rüya.(2003). “Kaynaştırma ortamında öğretimsel düzenlemeler”, **Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş**. Ed.: Ayşegül Ataman. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Heilman, A., Blair, T. & Rupley, W. (2002). **Principles and practice of teaching reading**. Pearson Education, Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.

Hughes, D., Mcgillivray, L. & Schmidek, M. (1997). **Guide to narrative language procedures for assessment**. U.S.A. Thinking Publication.

Idol, Lorna. (1987). “Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers”, **Journal of Learning Disabilities**. Volume:20, Number: 4, 196-205.

İçden, Güzin. (2003). “Üniversiteye hazırlık sınıfı işitme engelli öğrencilerin okuma sonrası soruları yanıtlamada soru - yanıt stratejileri ilişkisinin kullanımı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

İleri, Canan. (1998).“ Metin türleri.” **Sözlü ve yazılı anlatım**. Ed.: Hülya Plancı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

\_\_\_\_\_ . (2003). “ Yazılı anlatım türlerinden sanatlı metinler ve bilgilendirici metinler”, **Konuşma ve yazma eğitimi**. Ed: Ümit Girgin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1294, Açıköğretim Fa.Ya.,No:714.

Isbell, Rebecca, Sobol, Joseph, Lindaver, Liane & Lowrance, April.(2004). “The effects of storyretelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children”, **Early Childhood Education Journal**. Vol. 32, No. 3, 157-165.

Kavcar, C., Oğuzhan, F., Sever, S. (1997). **Türkçe öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.

Karasu, Pelin.(2004).“Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

Karasar, Niyazi. (2003). **Bilimsel araştırma yöntemi**. On İkinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayaoğlu, Hülya.(1999). “Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Kırcaali- İftar, Gönül. (1997). “Türkiye’de özel eğitime bir bakış”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:136: 44-45.

\_\_\_\_\_ . (1999). “Bilim ve araştırma”, **Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri**. Ed: Ali Atıf Bir. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No:1081, Açıköğretim Fakültesi yayını No:601.

\_\_\_\_\_ . (1992). “Özel eğitimde kaynaştırma”, **Eğitim ve Bilim**. Sayı:16, 45-50.

\_\_\_\_\_ . (2004). “Bilimsel araştırma yöntemleri”, Yayınlanmamış Ders Notları. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuz, Tayyar. (2001). **Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi**. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları .

Kuzu, Sarar Tülay. (2004). “Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi ”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakül. Dergisi**. Cilt:37, Sayı:1, ss.55-77.



Lipson, Marjorie Y. & Wixson Karen K. (2003). **Assesment & instruction of reading and writting difficulty: An interactive approach**. Third Edition .Pearson Education .

Luetke-Stahiman, Barbara, Montgomery, Nancy & Griffiths, Cindy. (1998). “Devolopment of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retellings of a deaf second grade student”, **American Annals of the Deaf**. Vol: 143, No: 4, P: 337- 346.

Mandler, J.(1983). “Stories: The fuction of structure”, **Techical Report**.143. Washington, DC: National Science Foundation (Whalen, 1990’dan alıntı).

Marshall, Nancy.(1983). “Using story grammar to assess reading comprehension”, **The Reading Teacher**. Vol: 36, 616-620.

Mathes, Patricia G. & Fuchs, Douglas.(1997). “Cooperative story mapping”, **Remedial & Special Education**. Vol. 18, Issue 1, pp.20-28.

Menyuk, Paula. (1995). “Language devolopment and education”, **Journal of Education**. Volume:177, Number:1, 39-62.

Mcloughlin, James A. ve Rena, B. Lewis. (2003). **Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi**. Dördüncü Basım. İngilizceden çeviren: Filiz Gencer. Ankara; Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2000).“Özel Hizmetler Yönetmeliği”,**Tebliğler Dergisi** .Sayı: 2509.

Morrow, Lesley Mandel. (1986).“Effects of structural guidance in story retelling on children’s dictation of orginal stories”, **Journal of Reading Behavior**. Volume: XVIII, No:2 135-151.

\_\_\_\_\_ . (2001). **Literacy development: In the early years helping children read and write**. Fourth Edition. Allyn and Bacon.

Neuman, S. B., Coople, C. & Bredekamp, S. (1999). **Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children.** Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (Trawick- Smith, 2006' dan alıntı).

O' Connor, Ellen M. (1989). "The effect of story reading as an instructional strategy on kindergarten children's literacy skill development", Doctora Dissertation. The State University of New Jersey.

Öz, Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe öğretimi.** Birinci Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özcan, Nihal Misket. (1999). "Okuma eğitiminde hikayelerin yeri ve önemi", **Milli Eğitim.** Ocak-Şubat-Mart, 141.

Özdamar, Kazım.(1999). Paket programları ile istatistiksel veri analizi-1 SPSS MINITAB. İkinci Basım. Eskişehir: ETAM A.Ş.

Özhan, Gürcan. (2000). " İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacatepe Üniversitesi.

Pakulsky, L.A. & Kaderavek, J. N. (2001 ). "Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role- play", **The Volta Review.** 103(3),127-139.

\_\_\_\_\_ . (2004). "Facilitating literacy using experience books: A case study of two children with hearing loss", **Communication Disorders Quarterly.** Vol: 25, No: 4, 179-188.

Quellette, Glenda, Dagostino, Lorraine & Carifio, James. (1998). "The relationship of children's expectations for structure in story to their knowledge of literature and their reading ability", **Reading Improvement.** Vol. 35, No: 3, 98-113.

- Rasinski, Timothy & Padak, Nancy. (2004). **Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult**. Third Edition. Pearson Education, Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- Reutzel, D. Ray, Camperell, Kay & Smith, John M. (2002). "Hitting the wall: Helping struggling readers comprehend", **Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory and classroom practice**. Ed: Cathy C.Block, Linda B.Gambrell, Michael Presley. First Edition. International Reading Association :USA.
- Richek, M. Ann, Caldwell, J.Schudt, Jennings, J.Holt & Lerner, Janet W.(2002). **Reading problems assessment and teaching strategies**. Fourth Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Ros, M., Brackett, D. & Maxon, A.(1991). Assessment and management of mainstreamed hearing impaired children. Austin, TX: Pro- Ed.( Greenfield, 2002' den alıntı).
- Roskos, Katyleen A., Tabors, Pottton O. & Lenhart, Lisa A. (2004). **Oral language and early literacy in preschool talking, reading and writing**. International Reading Association. USA.
- Ruth, Post Arden .(1985). "The use of a story schema by first graders under two conditions: Story generation and story recall and the relationship between story grammar scores and Metropolitan Readiness Test scores ", Doctora Dissertation. Universty of Cincinnati.
- Sadow, M. K. (1982). "The use of story grammar in the design of questions", **The Reading Teacher**. 35, 518-522 ( Gunning, 2003'den alıntı).
- Schirmer, Barbara R. (2000). **Language and literacy development in children who are deaf**. Second Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Psychological, social and educational dimensions of deafness**. Boston: Allyn and Bacon.

- Scott, G. Paris.(2002). “Measuring children’s reading development using leveled texts”, **The Reading Teacher**. Vol: 56, No:2, p.168-170.
- Scott, G. Paris & Carpenter, R. D.(2003). “FAQs about IRIs”, **The Reading Teacher**. Vol: 56, No:6, p.578-580.
- Sisco, Linda Joyce.(1992). “The effect of mediated story retelling on the development of listening comprehension , story structure, and oral language in young children with learning disabilities”, The State Universty of New Jersey.
- Sözer, Ersan. (1998). **Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (2005). “Öğretimde strateji, yöntem ve teknikler”, **Öğretimde planlama ve değerlendirme**. Ed: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No:1317, Açıköğretim Fakültesi yayını No:716.
- Staal, Laura A. (2000). “The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing”, **Reading teacher**. Vol.54, Issue 1, pp.26-32.
- Stoner, Melody L., Easterrooks, Susan R. & Laughton ,John M.(2005).“Handwritten and word processed story retellings by school-aged students who are deaf”, **Journal of Special Education Tecnology**. 20(3) ,35 - 44.
- Sweet, Anne P. & Snow, Cahherine. (2002). “Recon ceptualizing reading comprehension”, **Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory and classroom practice**. Ed: Cathy C.Block, Linda B.Gambrell, Michael Presley. First Edition. International Reading Association :USA.
- Tekin, E., Kırcaali-İftar, G. (2001). **Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tompkins, Gail E.(2004). **Teaching Writing: Balancing process and product**. Fourth Edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Trawick-Smith, Jeffrey. (2006). **Early childhood development: A multicultural perspective**. Fourth Edition. Pearson Education, Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- Truax, Roberta.(1985). "Linking research to teaching to facilitate reading – writing communication connections", *Volta Review*. 87, 3: 155-169.
- Tucker, Rae.( 2001). "Story retelling: The effect of guided practice on kindergarten children's ability to retell stories", Doctora Dissertation. Universty of Pittsburgh.
- Turan, Zerrin.(2002). "İşitme engelli çocukların aile eğitimi", **XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Yöntemler – Yaklaşımlar - Stratejiler**. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları, Yayın No:193.
- Tüfekçioğlu, Ümran. (1992). "**Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar**", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:627, Eğitim Fak. Yayın. No:24.
- \_\_\_\_\_. (1997). "İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri", **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:136, 58-61.
- \_\_\_\_\_. (1998a). "İçem'de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir?", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:8, Sayı :1-2.
- \_\_\_\_\_. (1998b). **Farklı eğitim ortamlarındaki işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin incelenmesi**. Eskişehir: Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (2003a). "Çocuklarda işitme kaybının etkileri", **İşitme konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi**. Ed: Ümran Tüfekçioğlu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No:1514, Açıköğretim Fakültesi yayını No:803.

- \_\_\_\_\_. (2003b). "İşitme yetersizlikleri", **Özel eğitim**. Editör: Süleyman Eripek. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:1411, Açıköğretim Fakültesi Yayın No:756.
- \_\_\_\_\_. (2003c). "Dil gelişimi sorunlarına neden olan engeller", **Çocukta dil ve kavram gelişimi**. Ed: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları. No:1318, Açıköğretim Fa.Ya.,No:717.
- Uğurlu, Hayal. (1987). "Entegrasyonun 8-11 yaş grubu işitme engelli çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacetepe Üniversitesi.
- Uysal, Ayten.(1995). "Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Uzuner, Yıldız.(2006). " The impact of strategies used in the balanced literacy approach on story grammar acquisition of three turkish students with hearing loss: An action research study", **Deafness and Education Internation** (Basım Aşamasında).
- Uzuner, Yıldız, İçden, Güzin, Girgin, Ümit, Beral, Ayşe ve Kırcaali- İftar, Gönül. (2005a). "An examination of impacts of text related questions on story grammar acquisition of three turkish youths with hearing loss", **The International Journal of Special Education**. Vol:20, No:2.
- Uzuner, Yıldız, Karasu, Pelin ve Kırcaali- İftar, Gönül.( 2005b). "Comparing the effect of varios procedures on reconstruction of narratives according to story grammar of a youth with hearing loss", **The Reading Matrix**. Vol:5, No:2.
- Uzuner, Yıldız, Kırcaali- İftar, Gönül Karasu, Pelin.(2003). "Okuduğunu Anlamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik öykü hazırlama süreci", **12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Kitapçığı: Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler (11-12 Kasım 2002)**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Vacca, Jo Anne L., Richard, T. Vacca, Mary, K. Gove, Linda, Burkey, Lisa, A. Lenhart & Christine, Mc Keon. (2003). **Reading and learning to read**. Fifth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Vaughn-Shavuo, Fayth.(1990). “Using story grammar and language experience for improving recall and comprehension in the teaching of ESL to Spanish-dominant first-graders”, Doctora Dissertation. Hofstra University.
- Vuran, Sezgin.(2005). “Bireyselleştirilmiş eğitim programı”, **Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi**. Ed: Oğuz Gürsel. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını. No:1484, Açıköğretim Fakültesi yayını No:794.
- Zeece, Pauline Davey. (1997). “Bringing books to life: Literature- based storytelling”, **Early Childhood Education Journal**. Vol. 25, No.1, 39-45.
- Walker, L., Munro, J. & Rickards, F.W. (1998). “Literal and inferential comprehension for student who are deaf or hard of hearing”, **Volta Review**. 100 ,2: 87-104.
- Walker, Barbara J.(2004). **Diagnostic teaching: Teachiques for reading instruction and assessment**. Fifth Edition. Pearson Education, Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- Whalen, Carol A. (1991). “The development of story structure knowledge in kindergarten hearing-impaired children” , Doctora Dissertation. Hofstra University.
- Whaley, J. F. (1981). “Story grammar and reading instruction”, **The Reading Teacher**. Vol:34, 762-771 ( Vacca ve diğ., 2003’den alıntı).
- Wilson, Catherine S.( 1996). “Deaf secondary students’ perspectives on education in mainstream and residential schools: A qualitative interview study”, Doctora Dissertation. George Mason University.

Wood, Jacalyn K. & Petz, Susan L. (1997). "Using idea mapping to aid comprehension of hearing-impaired students", **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Vol:40, Issue:8, pp644-646.

Wortham, C. Sue. (2006). **Early childhood curriculum: Development bases for learning and teaching**. Fourth Edition. Pearson Education, Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.