

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN BİLİŞSEL ÖGELERLE
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ HİKÂYE YAPISI ÖĞRETİMİNİN
KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HATİCE AKÇAKAYA

**ANKARA
NİSAN, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI**

**ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN BİLİŞSEL ÖGELERLE
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ HİKÂYE YAPISI ÖĞRETİMİNİN
KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

HATİCE AKÇAKAYA

DANIŞMAN: PROF. DR. CEVRİYE ERGÜL

**ANKARA
NİSAN, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hatice AKÇAKAYA adlı öğrencinin hazırladığı “Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma Özel Eğitim Anabilim Dalı / Özel Eğitim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Cevriye Ergül	
Üye	Prof. Dr. Rüya Güzel-Özmen	
Üye	Doç. Dr. H. Pelin Karasu	
Üye	Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu	
Üye	Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Bahap-Kudret	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Hatice AKÇAKAYA

ÖZET

ÇEVİRİMİÇİ SUNULAN BİLİŞSEL ÖGELERLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ HİKÂYE YAPISI ÖĞRETİMİNİN KOKLEAR İMPLANTLI ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE ETKİSİ

AKÇAKAYA, Hatice

Doktora Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cevriye ERGÜL

Nisan, 2021, xx + 203

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemektir. Ayrıca verilen öğretimin öğrencilerin edindikleri becerileri sürdürüp sürdürmedikleri ve genelleyip genellemedikleri ile uygulama adımlarını doğru bir şekilde izleyip izlemediklerine ve bilişsel öğeleri kullanımlarına etkisi ile öğrencilerin ve annelerinin müdahaleye ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Bu araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmaya kaynaştırma uygulamaları kapsamında 4 ve 5. sınıfa devam eden üç koklear implantlı öğrenci katılmıştır. Bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminde kullanılmak üzere 31 hikâye türünde metin yazılmış ve öğrencilerin hikâye unsurlarını bulma becerileri yazılan bu hikâyelerle değerlendirilmiştir. Ek olarak, öğretimin genelleme becerilerine etkisini değerlendirmek üzere önceki yıllarda kullanılan Türkçe Ders kitaplarından iki hikâye türü metin kullanılmıştır. Bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi kapsamında tahmin etme, metin yapısı bilgisinden yararlanma ve önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırma, altını çizme, kendi sözcükleriyle ifade etme gibi bilişsel öğelerden yararlanılmıştır. Öğretim aşamaları; hikâye unsurları öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar gibi aşamalardan oluşmuştur. Öğretimde etkileşimsel diyaloglar, sesli düşünme, hikâye haritası gibi destekleyici bilişsel öğeler ile performans geri bildirimi tekniğinden yararlanılmıştır.

Sonuç olarak evrimii sunulan bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin üç öğrencide de yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğu, öğrencilerin edindikleri becerileri ğretim bittikten üç ve altı hafta sonra da korudukları görölmüşür. Ayrıca araştırmaya katılan üç öğrenciden ikisinin öğrendikleri stratejileri genelleseybildiği gözlenmiştir. Dahası araştırmaya katılan öğrencilerin ve ailelerin araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri oldukça olumludur. Son olarak, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin önemli bilgilerin altını çizme ve kendi sözcükleriyle ifade etme ve hikâye yapısı bilgisinden yararlandıkları, sadece birinin tahmin ögesinden yararlandığı görölmüşür. Doküman analizinden elde edilen bulgular öğrencilerin uygulama adımlarını tam olarak izlemediklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Koklear implantlı çocuklar, hikâye yapısı ğretimi, okuduğunu anlama, bilişsel geler.

ABSTRACT

THE EFFECT OF ONLINE STORY STRUCTURE INSTRUCTION ENRICHED WITH COGNITIVE ELEMENTS ON READING COMPREHENSION IN STUDENTS WITH COCHLEAR IMPLANTS

AKÇAKAYA, Hatice

Dissertation, Department of Special Education

Supervisor: Prof. Cevriye Ergül

April 2021, xx + 203

The aim of this study is to examine the effect of online story structure instruction enriched with cognitive elements on reading comprehension skills in students with cochlear implants. In addition, it was examined that the effects of the instruction on whether the students maintained and generalized the skills they acquired and follow the instruction steps in a true way. Lastly, it was examined the opinions of students and their mothers about the intervention.

The experimental design was multiple probes with probe trials design across subjects which is one of the single-subject designs. Three students with cochlear implants attending 4th and 5th grades participated in the study within the scope of mainstream practices. Thirty-one story-type texts were written to be used in story structure instruction enriched with cognitive elements and students' reading comprehension skills were evaluated by finding the story elements and writing them. In addition, two stories from language arts textbooks that were used in previous years were used to evaluate the effect of instruction on generalization skills. Within the scope of story structure instruction enriched with cognitive elements, there were cognitive elements such as predicting, using text structure knowledge, distinguishing important information from unimportant one, and highlighting the line, and paraphrasing. Instructional stages consisted of story element's introduction, modeling, guided practices, and independent practices. The instruction included cognitive supportive elements such as interactive dialogues, think-aloud, story maps. Also, the technique of performance feedback was used.

As a result, it was observed that online presented story structure instruction enriched with cognitive elements was effective with a large effect size in all 3 students, and students maintained the skills they acquired 3 and 6 weeks after the instruction was completed. Furthermore, it was observed that two of the three students participating in the study were able to generalize the skills they learned. Moreover, the opinions of the students and families participating in the research about the social validity of the research are quite positive. Lastly, all students participating in the study were able to use highlight the important information in the story, paraphrasing, story structure, and just one of them was able to use predicting. The findings from document analysis showed that all students did not follow the instruction steps exactly, after the intervention.

Key Words: children with cochlear implants, story structure instruction, reading comprehension, cognitive elements.

ÖNSÖZ

Hiç şüphesiz ki bu çalışmanın asıl kahramanları öğrenmek için çabalayan ülkemizin geleceği olan öğrencilerdir. Bu araştırma kapsamında işitme kayıplı bu öğrenciler için hazırlanan bu öğretimin oluşturulmasında pek çok insanın rolü bulunmaktadır.

İlk teşekkürüme yine Jale AKKAN'la başlamak istiyorum burnumun direği sızlayarak... Yaşamımda öylesine kritik ki rolün ne kadar minnettar olduğumu anlatmaya ne sözcüklerim yeter ne de yeterince teşekkür edebilirim. İyi ki varsın...

Doktora eğitim sürecimin en başından itibaren okumanın da ilk adımlarından erken okuryazarlık dersi ile başlayan dersinde öğrenmenin hazzını yaşatan, yurt dışına gitmemi cesaretlendiren, yazma sürecinde saatlerini ayıran, tek tek geribildirim veren ve eşsiz katkıları olan danışmanım Prof. Dr. Cevriye ERGÜL'e,

Bana bu tez için ilham kaynağı olan, dersini aldığım dönemde sunumlar uzadığında bile aynı keyifle dersini sürdüren, makalelerdeki küçük farklılıklar için bile heyecan duyduğunu hissettiğim, öğrenmeye olan tutku ve merakıyla hep hayranı olduğum, örnek aldığım ve hep iyi ki böyle bir ders aldım dediğim, bilişe olan sempatiye birleştiğim hocam Prof. Dr. Rüya ÖZMEN'e,

Yurt dışındayken bile araya mesafe koymayan, konuyla ilgili tecrübelerini paylaştı ve paylaşmaya her daim açık olan Doç. Dr. Pelin KARASU'ya,

Pozitifliği, enerjisi, yol göstericiliği ve desteği ile Birkan GÜLDENOĞLU'na,

Tezimle ilgili aklımdaki soru işaretlerini gidermemde ne zaman arasam ulaşabildiğim Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Bahap-Kudret'e,

Bana her daim İYİ Kİ dedirten, emekleri, öğretileri ve bilime bakış açılarıyla yetişmemde büyük katkıları olan Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Prof. Dr. Funda ACARLAR, Prof. Dr. Berrin BAYDIK, Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Doç. Dr. Ergül DEMİR'e ve Ankara Üniversitesi Özel Eğitim bölümündeki tüm hocalarıma, birlikte aynı dönemi paylaştığım, birlikte çalışmaktan keyif aldığım tüm arkadaşlarıma,

Ellerim titreyerek yazdığım hikâyelere tüm yoğunluğuna rağmen can suyu katan, okunabilirlik güvenilirliklerinde içtenlikle yardıma koşan, tezin yazıya dökülmesi sırasında fikirleri, okumaları ile destek olan, süreçte birlikte dertlendiğim ve güldüğüm, aklına,

olgunluğuna ve sorumluluk duygusuna güvendiğim arkadaşım Ar. Gör. Nihan KAHRAMAN EVRENCAYA'ya,

Merakı katledilmemiş ve merakını ehlileştirmiş, gelişime kapıları sonuna kadar açık olan, bütün unsurların güvenilirliğinde, puanlama anahtarının oluşturulmasında, uygulama güvenilirliğinde içtenlikle emek harcayan özel eğitim öğretmeni Zöhre Sultan KASSAP'a,

Özellikle tezimi çevrimiçi ortama taşımamda içtenlikle bana yol gösteren, heyecanımı, endişelerimi gideren arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Mine KİZİR'e ve çalışma ortamımızı adı gibi candanlığı ile ısıtan, sosyal geçerlik verilerinin güvenilirliği konusunda ve zaman zaman aklıma takılan sorulara yanıt bulmamda yardım eden Candan Hasret ŞAHİN'e,

Hikâyelere onca yoğunluğuna rağmen bir Türkçe uzmanı olarak hayat katan arkadaşım Ar. Gör. Bilge Nur Doğan GÜLDENOĞLU'na, yine bir çocuk edebiyatçısı perspektifiyle daha iyi hale getiren Dr. Öğretim Üyesi İlke ALTUNTAŞ'a,

Tabii ki bu süreçte psikolojik iyi oluşumuma katkıda bulunan ve yoldaşlık eden Dr. Öğretim Üyesi Gamze ALAK ve Ar. Gör. Yasemin ŞENGÜL'e,

Resimleri hayalimin ötesine taşıyan Havva TÜRKOĞLU'na,

Aradığımda kıymetli vaktini ayıran, sorularımı içtenlikle yanıtlayan, bu yolları önceden yürümüş biri olarak abilik içtenliğinde destek olan ve zihnimdeki açmazları anlamlandıran Dr. Öğretim Üyesi Tahsin FIRAT'a,

Her zaman İYİ Kİ dedirten, hayatımdaki en büyük şans olan, desteğini her daim omzumda hissettiğim eşim Atilla AKÇAKAYA'ya, artık benim arkadaşım olan anlayışlı kızım Candan AKÇAKAYA'ya, zor zamanlarda sadece varlığı ile tebessüm etmemi sağlayan evimizin küçük kızı Köpük'e ve tabii ki çalışkanlığı ve katıksız dürüstlüğü ile bana her zaman ilham olan anneme çok teşekkür ederim

Bu tez öylesine zorluklarla doluydu ki bu stresle başa çıkmamda rolleri eşsiz olan, tüm kitaplarını başucu kitabı yaptığım Azra KOHEN ve Gülseren BUDAYICIOĞLU'na teşekkür etmeden geçemezdim. Hayatı anlamlandırma sürecime çok büyük anlam katarak hikâyeler yazabilmeme neden oldular. Gülseren Budayıcıoğlu hem kendimi hem de başkalarını anlamamı sağladı. Azra Kohen ise dünyanın büyük resmini ve SONSUZ ANLAYIŞ'a giden yolda yeni fikirlerin filizlenmesine yol açtı. 'Gelişmek için tasarlandığımız bu dünyada ödomanik' olduğumu keşfettim. Hep dediğin gibi yaptıklarımın ya da yapabileceklerimin hayata katkısı olmasını çok isterim. Teşekkürler, iyi ki kitaplarınızla yolum keşişti.

Jale AKKAN'a...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR/SİMGELER	xx
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
İşitme Kayıplı Çocuklarda Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	5
Çözümleme.....	5
Akıcı Okuma	6
Dil ve Sözcük Dağarcığı.....	7
Önceki Bilgi ve Deneyimler.....	8
Motivasyon ve İlgi.....	9
Bilişsel Beceriler	10
Koklear İmplantlı Öğrencilerde Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Değişkenler	11
İşitme Kayıplı Öğrencilerde Kullanılan Okuduğunu Anlama Müdahaleleri	14
Açık Anlatım	14
Strateji Öğretimi	15
Hikâye Yapısı Öğretimi.....	15
Hikâye Yapısı Öğretiminin İçeriği ve Uygulaması.	16
İşitme Kayıplı Öğrencilerle Yapılan Hikâye Yapısı Öğretimi Müdahaleleri	20
Problem Durumu	22
Amaç	25
Önem	26
Sayıltılar	28
Sınırlılıklar	28
Tanımlar	28

BÖLÜM 2.....	29
YÖNTEM	29
Araştırma Deseni.....	29
Katılımcılar	30
Fatma	31
Kuzey.....	32
Hale	33
Bağımlı Değişken.....	34
Bağımsız Değişken	35
Ortam	35
Veri Toplama Araçları	36
Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu vd., 2013).....	36
Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017).....	38
Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM; Şahin ve Düzen, 1994).....	39
Konuşma Anlaşılabilirliği Ölçeği (KAÖ; Allen vd., 2001)	39
Öğrenci Bilgi Formu	40
Deney Sürecinde (Müdahale Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Yapılan Değerlendirmelerde) Kullanılan Metinler.....	40
Hikâyelerin Güvenirlik Hesaplamaları.....	45
Genelleme Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Metinler	47
Doküman Analizi	47
Sosyal Geçerlik Görüşme Formu	48
Verilerin Toplanması ve Puanlanması	48
Çalışmaya Katılım Ölçütlerinin Karşılınıp Karşılınımadığını Belirlemek Üzere	
Veri Toplama.....	48
Birinci Oturum.....	49
İkinci Oturum.	50
Üçüncü Oturum.	50
Dördüncü Oturum.....	51
Beşinci Oturum.....	51
Başlama Düzeyi ve Müdahale Öncesi Genelleme Yoklaması Amacıyla Veri Toplama.....	51
Müdahale Sırasında Veri Toplama.....	52
Öğretim Sonu Değerlendirme, Müdahale Sonrası Genelleme Yoklaması ve İzleme Değerlendirmesi Amacıyla Veri Toplama.....	52
Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	53
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Geliştirilmesi	53
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin İçeriği	54
Öğretime Hazırlık.....	55
Hikâye Unsurlarının Tanıtımı	55
Model Olma.....	56
Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme.	58

Ölçüt:	58
Rehberli Uygulamalar	58
Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme.	59
Ölçüt:	60
Bağımsız Uygulamalar	60
Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme.	61
Ölçüt:	62
Deney Süreci	62
Pilot Uygulama.....	63
Başlama Düzeyi.....	64
Müdahale Öncesi Genelleme Yoklaması	64
Müdahale Oturumları	64
Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme.	66
Öğretim Sonu Değerlendirme	66
Öğretim Sonu Genelleme	66
İzleme Oturumları	67
Doküman Analizi	67
Sosyal Geçerlik.....	67
Güvenirliliklerin Hesaplanması.....	67
Uygulama Güvenirliği.....	68
Bağımlı Değişkenin Puanlama Güvenirliği.....	68
Verilerin Analizi	69
Etkililik Analizi.....	70
Evreler İçerik Görsel Analiz.....	70
Adım 1.	70
Adım 2.	71
Adım 3.	71
Adım 4.	71
Adım 5.	71
Adım 6.	71
Adım 7.	72
Evreler Arası Görsel Analiz	72
Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması.....	72
Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	74
Doküman Analizi	75
Araştırmada Kalite Standartlarının Sağlanması	75

BÖLÜM 3.....	81
BULGULAR	81
Etkililik Bulguları	81
Fatma	81
Kuzey.....	84
Hale	86
Genelleme Bulguları	88
Öğrencilerin Hikâye Yapısı Öğretimi Uygulama Adımlarını İzlemeye İlişkin	
Bulgular	89
Sosyal Geçerlik Bulguları	91
Öğrencilerle Olan Görüşmelerden Elde Edilen Temalar	92
Türkçe Dersine Katkısı.....	92
Uygulamanın Kullanım Kolaylığı	92
Uygulamaya Katılma İsteği/Keyif Alma.....	92
Tavsiye Edilebilirlik	93
Başka Uygulamalara Aktarma/Uygulamaya Devam Etme	93
Öğrencilerin Anneleriyle Olan Görüşmelerden Elde Edilen Temalar	93
Günlük Olaylara Genelleme	93
Türkçe Dersine Katkı	94
Türkçe Derslerinde Daha Çok Anlamaya Başlama.....	94
Ana Fikir, Ana Duygu ve Konuyu Bulma.....	94
Kurallı Cümle Kurmadaki Değişimler	95
Yazım Yanlışlarının Azalması ve Noktalama İşaretlerinde Gelişme.....	95
Okuma Hatalarında Azalma	95
Farklı Hikâyelere Genelleme.....	95
Okuduğu Hikâyeleri Daha Çok Hatırlayabilme ve Anlatma.	95
Okuduklarını Daha Organize Bir Şekilde Hatırlama.	96
Aldığı Öğretime Benzer Soruları Daha Kolay Çözme.	96
Motivasyon.....	96
BÖLÜM 4.....	99
TARTIŞMA	99
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin	
Etkililiğine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	99
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin	
Genellenebilirliğine İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	104
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin	
İzleme Bulguların Yorumlanması	106
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin	
Sosyal geçerlik Bulguların Yorumlanması	107
Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi	
Sonrası Bilişsel Öğeleri ve Uygulama Adımlarını Kullanımları	109
Sınırlılıklar ve Öneriler	110

KAYNAKLAR.....	113
EKLER	133
EK 1. Öğrenci Bilgi Formu.....	135
EK 2. Akıllı Telefon.....	136
EK 3. Akıllı Telefon Puanlama Anahtarı Örneği.....	137
EK 4. Sosyal Geçerlik Formu	138
EK 5. Etik Kurul İzni	139
EK 6. Aydınlatılmış Onam Formu	140
EK 7. Aileler için Zoom Programı Kullanımı Rehberi	142
Ek 8. Ders Planları	145
Ders Planları	145
Rehberli Uygulamalar Oturumları.....	173
Ek 9.Uygulama Güvenirliği Formu	189
Ek 10. Eğitim Çizgileri.....	194
Ek 11. Eğimin Yarıya Bölme Yöntemi ile İncelenmesi.....	195
Ek 12. Ortalama Düzey Değişimi	196
Ek 13. Medyan Değişimi	197
BENZERLİK BİLDİRİMİ	199
ÖZGEÇMİŞ.....	201

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik ve Odyolojik Özellikleri.....	31
Tablo 2. Katılımcıların Ön Değerlendirme Sonuçları	34
Tablo 3. İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Değerleri.....	43
Tablo 4. Araştırma Kapsamında Yazılan Hikâyelerin Okunabilirliği	44
Tablo 5. Hikâyelerin Okunabilirliklerine İlişkin Güvenirlik Bulguları.....	46
Tablo 6. Katılımcıların Öğretim Oturumlarının Aşamalarına, Tarihlerine ve Sürelerine İlişkin Bilgiler	62
Tablo 7. Uygulama Güvenirliği Sonuçları	68
Tablo 8. Bağımlı Değişkenin Puanlama Güvenirliği	69
Tablo 9. Fatma'nın Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri.....	81
Tablo 10. Kuzey'in Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri	84
Tablo 11. Hale'nin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri	86
Tablo 12. Fatma'nın Hikâye Unsurlarının Altını Çizme ve İfade Etme Becerileri.....	90
Tablo 13. Kuzey'in Hikâye Unsurlarının Altını Çizme ve İfade Etme Becerileri	90
Tablo 14. Hale'nin Hikâye Unsurlarının Altını Çizme ve İfade Etme Becerileri	91

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Katılımcıların Tüm Evrelerdeki Hikâye Okuduğunu Anlama Puanları.....	82
Şekil 2. Katılımcıların Her bir Evreye İlişkin Eğilim Çizgileri.....	194
Şekil 3. Müdahale Evresindeki Verilerin Eğilimin Yarıya Bölme Yöntemi ile İncelenmesi	195
Şekil 4. Katılımcıların Her Bir Evreye İlişkin Ortalama Düzeyleri	196
Şekil 5. Katılımcıların Her Bir Evreye İlişkin Medyan Değişimleri.....	197

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Hikâye Unsurlarının Önemi.....	146
Görsel 2. Hikâye Unsurlarının Önemine İlişkin Doğru cevap	147
Görsel 3. Hikâye Unsurlarının Adları	147
Görsel 4. Hikâye Haritası ve Unsurları	148
Görsel 5. Kahramanlar Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt	149
Görsel 6. Kahramanlar Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması	150
Görsel 7. Yer Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt.....	150
Görsel 8. Yer Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması	151
Görsel 9. Zaman Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt.....	151
Görsel 10. Zaman Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması	152
Görsel 11. Problem Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt ...	152
Görsel 12. Problem Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması.....	153
Görsel 13. İçsel Cevap Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt	153
Görsel 14. İçsel Cevap Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması	154
Görsel 15. Eylem Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt	154
Görsel 16. Eylem Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması.....	155
Görsel 17. Sonuç Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt.....	156
Görsel 18. Sonuç Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması	156
Görsel 19. Tepki Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt.....	157
Görsel 20. Tepki Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması	157
Görsel 21. Bir Önceki Konuyu Hatırlatmaya Yönelik Soru.....	159
Görsel 22. Bir Önceki Konuyu Hatırlatmaya Yönelik Soru ve Cevabı.....	159
Görsel 23. Uygulama Adımları	160
Görsel 24. Hikâyenin Başlığı ve Hikâyeye Eşlik Eden Resim.....	161
Görsel 25. Öğrencinin Tahminin Yazıldığı Slayt.....	161

Görsel 26. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-1	162
Görsel 27. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-2	162
Görsel 28. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-3	162
Görsel 29. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-4	162
Görsel 30. Model Olma Aşaması Başlangıcı.....	163
Görsel 31. Hikâyedeki İlk Kahramanın Ortaya Çıkışı	164
Görsel 32. Zaman Unsurunun Ortaya Çıkışı	164
Görsel 33. Yer Unsurunun Ortaya Çıkışı	165
Görsel 34. Problem Unsurunun Ortaya Çıkışı.....	166
Görsel 35. Hikâyedeki İkinci Kahramanın Ortaya Çıkışı.....	167
Görsel 36. İçsel Cevap Unsurunun Ortaya Çıkışı	168
Görsel 37. Eylem Unsurunun Ortaya Çıkışı.....	169
Görsel 38. Sonuç Unsurunun Ortaya Çıkışı	170
Görsel 39. Tepki Unsurunun Ortaya Çıkışı	170
Görsel 40. Hikâyenin Özeti	171
Görsel 41. Rehberli Uygulamalar Aşamasındaki Hikâyeye İlişkin Resim	174
Görsel 42. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-1.....	175
Görsel 43. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-2.....	175
Görsel 44. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-3.....	176
Görsel 45. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-4.....	176
Görsel 46. Unsurlar Bulunmadan Önce Sunulan Slayt	176
Görsel 47. Rehberli Uygulamalar Aşamasında Öğrencilerle Hazırlanan Bir Hikâye Özeti.....	178
Görsel 48. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâyenin Özeti.....	178
Görsel 49. Bağımsız Uygulamalar Oturumu Paylaşılan İlk Word Sayfası	180
Görsel 50. Bağımsız Uygulamalar İkinci Word Sayfası	181
Görsel 51. Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Word Sayfası	182
Görsel 52. Bağımsız Uygulamalar İkinci Word Sayfası Hikâye Unsurları ve Özetleri.....	184
Görsel 53. Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Word Sayfası Hikâye Unsurları ve Özetleri.....	185

KISALTMALAR/SİMGELER

İK	İşitme Kaybı
dBHL	Desibel Hearing Level (Desibel İşitme Düzeyi)
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association (Amerika Dil-Konuşma-İşitme Birliği)
NRP	National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli)



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dış dünya ile bağlantıda olmamızı sağlayan duyularımızdan biri işitmedir. İşitme duyumuz hem günlük yaşam hem de akademik yaşam için oldukça önemlidir. Dili edinmek, konuşmayı öğrenmek, iletişim kurmak, sosyalleşmek ve okuma yazma öğrenmek için işitme duyusuna sahip olmak hayatidir. Dolayısıyla böylesi önemli bir duyunun kaybı dil edinimi başta olmak üzere (Geers, 2002, 2003), psiko-sosyal gelişim (Castellanos, Kronenberger ve Pisoni, 2018), bilişsel gelişim (Burkholder ve Pisoni, 2003) ve okuma yazma (Geers ve Hayes, 2011) gibi akademik becerileri olumsuz yönde etkilemektedir.

Gelişim alanlarını ve buna bağlı olarak akademik becerileri olumsuz etkileyen işitme kaybı (İK); dış, orta veya iç kulaktaki bazı sorunlara bağlı olarak ses dalgalarının elektriksel sinyallere dönüştürülememesi ya da sinirsel uyarıların beyne iletilmemesiyle sonuçlanan normal işitme sürecindeki kesinti olarak tanımlanmaktadır (Stach, 1998; s. 91). Amerikan Dil-Konuşma-İşitme Birliği'ne göre (ASHA, 2020) normal işitme -10 dB HL (desibel hearing level) ile 15 dB HL düzeyindeki işitme yetisi iken İK işitme düzeyinin 16 dB HL ve üzerinde olmasıdır. Verilen tanımlarda yer alan desibel (dB) ses şiddetini gösterirken, dB HL işitme düzeyinin hangi ses yüksekliğinde olduğunu göstermektedir.

İK'nın farklı özellikleri temelinde oluşturulmuş farklı sınıflandırmaları bulunmaktadır. Şiddetine göre yapılan sınıflandırmada İK, çok hafif (16-25 dB HL), hafif (26-40 dB HL), orta (41-55 dB HL), orta-ileri (56-70 dB HL), ileri (71-90 dB HL) ve çok ileri derecede İK (91 dB HL ve üzeri) olarak derecelendirilmektedir (ASHA, 2020). İK'nın çıkış zamanına göre yapılan sınıflandırmada ise doğuştan ve edinilmiş İK şeklinde bir sınıflandırma yapılmaktadır. Doğuştan İK anne karnındaki işitme duyusunun başlangıcı olan 7. aydan (Das, Jana, Arora ve Sengupta, 2020) uygun cihazın kullanımına kadar işitsel uyarılardan yoksun kalma durumudur. Edinilmiş İK ise doğuştan normal işitmeye sahip olup, sonradan İK yaşanması durumudur (Çolpan, 2015). Diğer bir sınıflandırma İK'nın dili edinme yaşıyla ilişkili olarak yapılmaktadır. Dil öncesi İK, 0-2

yaşıta (prelingual) dili henüz edinmeden ortaya çıkan İK iken, dil sırası İK 2-3 yaşları arasında yani dil edinimi sırasında olan İK (perilingual) olup, dil sonrası (postlingual) İK ise 4-5 yaştan sonra ortaya çıkan İK'dır (Kulińska, 2019). Bunun yanı sıra İK bozukluğun işitme sisteminde yerleştiği yere göre farklı tiplerde görülebilmektedir. Bu İK tipleri; iletim tipi İK, duyuşal-sinirsel İK, mikst tip İK, fonksiyonel İK ve santral İK'dır. İletim tipi İK, dış veya orta kulaktaki çeşitli etkenlere bağılı olarak ortaya çıkarken duyuşal-sinirsel tip İK iç kulaktaki ya da işitme siniri ve ötesinde meydana gelen problemlere bağılı olarak meydana gelen İK'dır. Mikst tip İK ise hem dış ve/veya orta kulakta hem de iç kulak ve/veya işitme siniri veya ötesinde ortaya çıkan sorunlara bağılı olarak ortaya çıkan İK tipidir. Fonksiyonel İK işlevsel olarak işitme sisteminde organik herhangi bir problem olmadığı halde kişinin farklı nedenlere bağılı olarak İK yaşamasıdır. Son olarak, santral İK merkezi sinir sisteminden kaynaklanan İK'dır (Yücel, 2012).

Farklı sınıflandırmaları ve tipleri olan İK'nın pek çok nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki genlerle aktarılan özellikler nedeniyle ortaya çıkan İK'dır. Genetik nedenlere bağılı olarak ortaya çıkan İK'da çoğunlukla anne, baba ya da birinci derecede akrabalarda İK gözlenmektedir. Genetik nedenlere ek olarak doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler de bulunmaktadır. Doğum öncesinde annenin hamileliği sırasında bazı virüs, bakteri ya da toksinlere maruz kalması sonucu İK ortaya çıkabilmektedir. Doğum sırası nedenler incelendiğinde 1500gr'ın altında doğan ve doğum sırasında oksijensiz kalan bebeklerin İK açısından risk altında olduğu görülmektedir. Doğum sonrası nedenler ise bebeğin bakteri, virüs ya da toksinlere maruz kalması, kulağı zarar verebilecek ilaçları kullanması, sarılık geçirmesi, kaza, travma ve yüksek şiddetteki gürültüye maruz kalması sonucu ortaya çıkabilmektedir (Avcıoğlu, 2013).

Yukarıda belirtildiğı gibi farklı nedenlerle ortaya çıkabilen İK, her ne kadar çocuklarda gelişimsel ya da akademik problemlere yol açsa da son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte İK'nın etkilerini çeşitli cihazlarla azaltmak ya da telafi etmek mümkün olmaktadır. Bu cihazlar İK olan bireylerin ihtiyaç duydukları düzeyde işitebilmesine olanak sağlamaktadır. İK olan bireylerin kullandıkları cihazların ilki işitme cihazlarıdır. İşitme cihazları pille çalışan, sesi yükselten, daha iyi bir iletişim için ses değişiklikleri yapabilen elektronik cihazlardır (Belgin, 2015). Kullanılan bir diğere cihaz ise koklear implantlardır. Koklear implantlar, işitme cihazından yeterince ya da hiç yarar göremeyen ileri ve çok ileri derecede İK olan bireylerde kullanılan, ses enerjisini elektriksel sinyallere dönüştürerek sesi doğrudan işitme sinirine gönderen elektronik

cihazlardır (İncesulu, 2015). Söz konusu cihazlar İK ile doğan çocukların seslere erişmesine olanak sağlamaktadır.

İşitme cihazları ve koklear implantlar seslere erişimi sağlasa da çocukların bu cihazlara erken yaşta ulaşması büyük bir önem taşımaktadır. Bunun için de çocukların erken tanılanması, cihazlanması ve yine erken dönemde özel eğitime yönlendirilmesi gerekmektedir. Belirtilen bu süreç, çeşitli nedenlerle zaman alabilmekte ve bu zaman aralığında çocukların seslere erişimi ya sınırlı olmakta ya da hiç olmamaktadır. Bunun yanı sıra erken tanı alamayan çocuklar işitme cihazı ya da koklear implant kullanamadığı için seslere ve dilsel öğelere ulaşamamaktadır. Oysaki erken tanılanan, cihazlanan ve erken dönemde özel eğitime başlayan çocukların; geç tanı alan, geç cihazlanan ve özel eğitime de geç başlayan çocuklara göre dil ve konuşma becerilerinin (Boons, De Raeve, Langereis, Peeraer, Wouters ve Van Wieringen, 2013; Miyamoto, Kirk, Svirskey ve Sehgal, 1999), okuma ve yazma becerilerinin (James, Rajput, Brinton ve Goswami, 2008; Marschark, Rhoten ve Fabich, 2007) daha iyi olduğu bildirilmektedir. Buna karşın, araştırmalar koklear implant ile işitmeleri iyileştirilse dahi koklear implantlı çocukların hala önemli bir bölümünün dil, konuşma (Connor ve Zwolan, 2004; Geers, 2003), okuma ve okuduğunu anlama (Geers, 2002, 2003; Johnson ve Goswami 2010; Karasu, 2011) açısından tipik gelişen akranlarının gerisinde kaldığını göstermektedir. Özellikle okuduğunu anlamamanın genel akademik başarı ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda İK olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin genel bir akademik başarısızlığa dönüşmesi söz konusu olabilmektedir (Fitzpatrick, Olds, Gaboury, McCrae, Schramm ve Durieux-Smith, 2012).

İK olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin genel bir akademik başarısızlığa dönüşmemesi için “her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak” (MEB, 2017) amacıyla bu öğrencilerin çoğu tipik gelişen akranlarıyla birlikte bütünleştirme/kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitim almaktadırlar. Bu uygulamalar kapsamında İK olan öğrenciler tipik gelişen akranlarıyla birlikte tam zamanlı olarak eğitim alabilecekleri gibi bazı derslerde ya da ders dışı etkinliklerde birlikte, bazı derslerde ise ayrı olarak eğitim alabilmektedir (MEB, 2017). Bununla birlikte bütünleştirme/kaynaştırma yoluyla eğitim alırken İK olan öğrencilerin bu uygulamalardan en üst düzeyde faydalanabilmeleri için okulların destek eğitim odası açması zorunlu tutulmaktadır. Destek eğitim odalarında öğrenciler ihtiyaçlarına göre bireysel ya da grup olarak haftada 8 saate kadar eğitim alabilmektedirler (MEB, 2015).

Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının amaçları kapsamında eğitim hedeflerinin en iyi biçimde gerçekleştirilmesi için İK olan öğrencilerin diğer bireylerle etkileşimleri aracılığıyla toplumla bütünleşmeleri gerekmektedir (MEB, 2017). İK gibi yetersizlikten etkilenen öğrencilerin toplumla bütünleşmelerinde okuduklarını anlama becerileri de oldukça önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin ileriki yaşamlarında daha az maaşla, daha çok dışarıda çalıştıkları, daha az oy kullandıkları, vatandaşlıkla ilgili işleri bilme ve ailelerinin sağlık sorunlarını çözme konusunda sınırlılıklar gösterdikleri bildirilmektedir. Hatta yasal sorunlarının olduğu, daha kolay tuzağa düşerek suç işleme meyillerinin yüksek olduğu da ifade edilmektedir (Shanahan, 2008). Araştırma sonuçlarından da anlaşılabacağı üzere okuduğunu anlama toplumsal, güvenlik, ekonomik ve kalkınma ile ilgili boyutları da içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle İK olan öğrencilerin de toplumda üretici bireyler olarak yer alabilmesi için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki sınırlılıklar incelendiğinde İK olan öğrencilerin metin yapısına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve buna bağlı olarak metinleri bütün ve organize bir biçimde hatırlayamadıkları, okuduklarını yeterli içerikle anlatamadıkları ve okuduklarından anlam çıkarmada güçlük yaşadıkları görülmektedir (Schirmer, 2003; Walker vd., 1998). Schirmer ve McGough (2005), İK olan öğrencilerin işiten akranlarına göre daha yavaş metin yapısı bilgisi edindiklerini ileri sürmektedir. Dahası İK olan öğrencilerin metindeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt edemedikleri (Peterson ve French, 1988), bunları yazamadıkları ya da anlatamadıkları (Schirmer, 2003; Sümer ve Turna, 2018) ve önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edemedikleri için okurken metnin hangi kısımlarını detaylıca okuyacaklarını ve hangi kısımlarını göz ardı edeceklerini bilmedikleri bildirilmektedir (Schirmer, 2003; Sullivan, Oakhill, Arfè ve Gómez-Merino 2020; ss. 179). Ayrıca okudukları ile ilgili tahminde bulunamadıkları (Schirmer vd., 2004) ve okuma amacına sahip olmadıkları belirtilmektedir (Sullivan vd., 2020; ss. 179). Bu çerçevede, öğrencilerin okuduğunu anlamadaki performanslarının artırılmasına yönelik olarak metin/hikâye yapısının öğretimini içeren müdahalelere gereksinim duyduklarını söylemek mümkündür.

İşitme Kayıplı Çocuklarda Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Günümüzde okuma becerisi yaşam boyu öğrenme için oldukça önemli bir beceri olması nedeniyle öğrencilerin akademik becerilerinin ve gelişimlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenciler okumayı öğrendikten sonra öğrenim hayatlarında, günlük yaşam becerilerinin gelişiminde ve kendi kişisel gelişimlerinde kitaplarda verilen bilgileri okuyarak bilgiler ve beceriler edinmektedir (Güzel-Özmen, 2015; National Reading Panel [NRP], 2000, s. 9). Okuma bireylerin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve toplumda yer alması için metinleri anlama, kullanma, değerlendirme, üzerinde düşünme ve etkileşim kurma becerisi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019). Dolayısıyla okumanın nihai amacı okunan materyalden doğru ve etkili bir şekilde anlam çıkarabilmektir (McCardle, Scarborough ve Catts, 2001). Okuduğunu anlama için okuyucunun metni değerlendirmesi, analiz etmesi, sentezlemesi, yorumlaması ve özetlemesi gerekmektedir. Böylesi karmaşık bir süreçte birçok beceri ve bilişsel süreç bir arada kullanılmaktadır (Reid ve Lienemann, 2006, s. 147).

Tipik gelişen öğrencilerde olduğu gibi İK olan öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerine etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; çözümleme (Vermeulen, Van Bon, Schreuder, Knoors ve Snik, 2007), akıcı okuma (Easterbrooks ve Schwanenflugel, 2020), dil ve sözcük dağarcığı becerileri ile (Connor ve Zwolan, 2004; Geers, 2003), önceki bilgi ve deneyimleri (Luckner ve Handley, 2008; Schirmer ve McGough, 2005), motivasyon ve ilgileri (Luckner ve Handley, 2008; Pakulski ve Kaderavek, 2012) ve bilişsel becerileridir (Geers, 2002; Geers ve Hayes, 2011). Bu faktörlerden herhangi birinde bir problem yaşandığında öğrencilerin hem diğer faktörlerle ilişkili becerileri (akıcılık, sözcük dağarcığı, motivasyon ve ilgi vb.) hem de okuduğunu anlama becerileri olumsuz bir şekilde etkilenmektedir.

Çözümleme

Çözümleme, okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için önkoşul becerilerden biridir. Harfleri sese dönüştüremeyen, sesleri birleştirerek heceler oluşturamayan ve heceleri birleştirerek okuyamayan öğrencilerin okuduğunu anlaması çok mümkün olamamaktadır (Hoover ve Gough, 1990). Bu nedenle, çözümlemede güçlük yaşayan İK olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının olumsuz etkilenmesi muhtemeldir.

Buna karşın, İK olan öğrencilerin çözümleme becerilerini ele alan çalışmalar incelendiğinde çelişkili sonuçlar dikkati çekmektedir. Ulusal (Güldenoğlu, 2012; Karasu 2011; Kargın ve Akçakaya, 2016) ve uluslararası alanyazında (Sahlén, Willstedt-Svensson, Ibertsson ve Lyxell, 2008) bazı çalışmalarda İK olan öğrencilerin çözümleme becerilerinin işiten akranlarının gerisinde olduğu belirtilirken, bazı çalışmalarda ise işiten akranları ile benzer düzeyde olduğu raporlanmıştır (Geers, 2002, 2003, 2004; Lyxell vd., 2009). Bazı çalışmalarda ise koklear implant kullanan ve orta öğretime devam eden öğrencilerin herhangi bir cihaz kullanmayan İK olan öğrencilere göre sözcük tanıma becerilerinin daha iyi olduğu ve işiten akranlarına benzer çözümleme becerilerine sahip olduğu vurgulanmaktadır (Vermeulen vd., 2007). Türkiye’de ise sözcük çözümleme açısından yapılmış çalışmalardan birinde işitme engelliler okuluna devam eden İK olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerinin (Güldenoğlu, 2012) diğerinde ise kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan 1. sınıftaki İK olan öğrencilerin harf bilgisi, anlamlı ve anlamsız sözcük okuma ile değerlendirilen çözümleme becerilerinin işiten akranlarına benzer düzeyde olduğu belirtilmiştir (Kargın ve Akçakaya, 2016). Öte yandan Karasu (2011) tarafından yapılan araştırmada 3-8. sınıf düzeyindeki koklear implantlı öğrencilerin işiten akranlarına benzer türde ancak daha fazla sayıda okuma hatası yaptıkları (ör. sözcük ve eklerde yerine koyma, ekleme ve çıkarma) ve bu durumun okuduğunu anlamaya da yansıdığı görülmüştür. Özetle, ulusal ve uluslararası alanyazında çözümleme ile ilişkili çelişkili bulgular yer alsa da İK olan öğrencilerin çözümlemede yaşadıkları güçlüklerin okuduğunu anlama sürecine olumsuz yansıdığı görülmektedir.

Akıcı Okuma

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlamadaki performanslarını etkileyebilecek bir diğer faktör akıcı okuma becerilerindeki yetersizlikleridir. Okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için bir metindeki sözcüklerin çaba sarf edilmeden hızlı, doğru ve otomatik olarak tanınması gerekmektedir (Norton ve Wolf, 2012). Buna ek olarak, vurgu, ezgi ve tonlamaların doğru ve etkili bir şekilde kullanılması ve noktalama işaretlerinin göz önünde bulundurularak okunması olarak tanımlanan prozodik okuma okuduğunu anlamada oldukça önemlidir (Rasinski, 2006). Bu becerilerde yaşanan sınırlılıklar İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumsuz bir şekilde yansması olasıdır. Ancak İK olan öğrencilerle akıcılıkla ilgili hem uluslararası hem de ulusal alanyazında çok fazla çalışma olmadığı görülmüş ve bu durum Easterbrooks ve Schwanenflugel

(2020) tarafından da vurgulanmıştır. Bununla birlikte yapılan bir çalışmada, çalışmaya katılan işaret dili, konuşma dili ve hem işaret dili hem de konuşma dilini kullanan 336 öğrenciden, %34'ünün sınıf düzeyinde akıcılığa sahip olduğu, geriye kalan %66'sının ise akranlarından geri okuma hızına sahip oldukları raporlanmıştır (Easterbrooks ve Schwanenflugel, 2020). Ülkemizde yapılan bir çalışmada ise kaynaştırma uygulamalarına devam eden 1. sınıftaki İK olan öğrencilerin metin okuma akıcılığı açısından işiten akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (Kargın ve Akçakaya, 2016). Buna karşın, hem ülkemizdeki konuyla ilgili çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olması nedeniyle hem de akıcı okumanın okuduğunu anlama ile yakından ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda ve yukarıda da belirtildiği gibi çözümlemede ve doğru okumada yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle Türkçe konuşan İK olan öğrencilerin de akıcı okuma nedeniyle okuduğunu anlama becerilerinin olumsuz etkilenmesi yüksek olasılık taşımaktadır.

Dil ve Sözcük Dağarcığı

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları dil ve sözcük dağarcığı becerilerindeki sınırlılıkları ile yakından ilişkilidir (Geers, 2003; Johnson ve Goswami, 2010). Okunan metnin içeriğine uygun dil düzeyine ve sözcük dağarcığına sahip olduğunda metne anlam yüklenebilmekte ve okuduğunu anlama gerçekleşmektedir (Muter, Hulme, Snowling ve Stevenson, 2004; Oakhill, Cain ve Bryant, 2003). Oysa İK olan öğrencilerin dil (Geers, 2003; Mayberry, Del Giudice ve Lieberman, 2011) ve sözcük dağarcığı becerilerindeki sınırlılıklar (Connor ve Zwolan, 2004; Johnson ve Goswami, 2010; Harris vd., 2017; Wass, Anmyr, Lyxell, Östlund, Karltorp ve Löfkvist, 2019) okuduğunu anlamada güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Her ne kadar İK olan öğrencilerin dili öğrenme aşamalarının işiten akranlarına benzer bir sırada olduğu ifade edilse de dile ilişkin performans açısından akranlarını geriden takip ettikleri belirtilmektedir (Moeller vd., 2007). Dahası erken yaşta koklear implant olan öğrencilerin dil becerilerinin ve buna paralel olarak okuduğunu anlama becerilerinin daha iyi olduğu bildirilmektedir (Mayer, Watson, Archbold, Ng ve Mulla, 2016). Erken yaş sınırı olarak araştırmalar arasında farklı bulgular görülmektedir. Elektrofizyolojik ölçümlerle değerlendirildiğinde erken yaş sınırının bir araştırmada 3.5 olduğunu belirtirken (Sharma ve Campbell, 2011) bir diğer araştırmada 2-4 yaş arası olduğu bildirilmektedir (Kral, 2007). Ancak koklear implantlı öğrencilerin dil ve okuduğunu anlama sonuçlarını

inceleyen araştırmalar okuduğunu anlama açısından 2 yaş ve daha öncesinde koklear implant kullanmaya başlayanın daha kritik ve önemli olduğunu göstermektedir (Geers, 2004; Mayer vd., 2016). Ayrıca İK olan çocukların biçimbirim ve anlam bilgilerinde gecikmeler olduğu, söz dizimsel becerilerde ise hata oranlarının işiten akranlarında daha fazla olduğu ve sözcüklere eklenen ekleri kullanmada gecikmeler olduğu bildirilmektedir (Moeller vd., 2007). Ülkemizde yapılan çalışmalar da İK olan öğrencilerin biçimbirimsel (Kargın, Güldenoğlu ve Sümer, 2019) ve anlamsal işleme becerilerinin akranlarının gerisinde kaldığını göstermektedir (Güldenoğlu, 2012; Sümer, Kargın ve Güldenoğlu, 2017). Bu çalışmalardan birinde işitme engelliler okuluna ve kaynaştırma uygulamalarına devam eden 3-4, 6-7 ve 9-10. sınıf düzeyindeki İK olan öğrencilerin biçimbirimsel farkındalık bilgi ve becerilerinin anlamlı bir şekilde akranlarının gerisinde olduğu, sınıf düzeyi artmasına rağmen bu sınırlılıklarının devam ettiği bildirilmiş ve bu bulgu İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumsuz yansıyabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Kargın vd., 2019). Bir diğer çalışmada ise işitme cihazı ve koklear implant kullanan, 3 ve 4. sınıfa kaynaştırma uygulamaları kapsamında devam eden 69 öğrencinin anlamsal işleme becerileri bağımlı ilişki (r. araba-tekerlek), kategorik ilişki (r. köpek-hayvan) ve niteliksel ilişki (r. uçak-hızlı) gibi üç kategoride incelenmiş, öğrencilere ayrıca ilişkisiz sözcük çiftleri sunulmuştur. Araştırmada sonuç olarak İK olan öğrencilerin anlamsal işleme becerilerinin hem hız hem de doğruluk açısından işiten akranlarının gerisinde kaldığı bulunmuştur (Sümer vd., 2017). Yaşanan tüm bu dile ilişkin güçlükler İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınırlandıran önemli faktörlerden biridir. Ayrıca İK olan öğrencilerde okuduğunu anlamayı yordayan değişkenleri ele alan çalışmalar dil ve sözcük dağarcığının önemli yordayıcıların başında geldiğini göstermektedir (Connor ve Zwolan, 2004; Geers, 2002, 2003; Mayberry vd., 2011).

nceki Bilgi ve Deneyimler

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını etkileyen bir başka faktör de okudukları metindeki konuyla ilgili temel bilgi, kavram ve deneyimlerindeki sınırlılıktır. Okuyucuların metinde sunulan konuya ilişkin temel bilgilere sahip olduklarında ancak metindeki yeni bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirebildikleri ve okuduğunu anlamının gerçekleştiği belirtilmektedir (Catts ve Kamhi, 2017; Kendeou, Muis ve Fulton, 2011). Dolayısıyla İK olan öğrencilerin önceki

bilgi ve deneyimlerinin kısıtlı olması okumayı etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Luckner ve Handley, 2008; Schirmer ve McGough, 2005; Schirmer ve Williams, 2011; Trezek vd., 2010). İK olan öğrencilerin dil becerileri ve kavram bilgilerindeki sınırlılıklar onların önceki bilgi, kavram ve deneyimlerinin sınırlı olmasına neden olmaktadır (Marschark ve Knoors, 2012). Üstelik İK olan öğrencilerin okudukları metinle ilgili ön bilgiye sahip olmamalarının okuduklarını anlamalarının olumsuz etkilediğinin farkında olmadıkları ortaya konulmuştur (Schirmer, Bailey ve Lockman, 2004). Dolayısıyla İK olan öğrenciler metindeki konuyla ilgili önceki bilgiye sahip olmadıkları için yeni bilgilerle ilgili tutarlı ve kullanışlı zihinsel temsiller oluşturamamaktadır (Luckner ve Handley, 2008). Bu durum, İK olan öğrencilerin metin ile yeterince aktif bir şekilde etkileşime girememesine ve anlama ile ilgili problemleri çözmemelerine neden olmaktadır.

Motivasyon ve İlgi

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen diğer bir faktör ise öğrencilerin motivasyon ve okumaya karşı ilgilerinin düşük olmasıdır (Luckner ve Handley, 2008). Öğrenciler okumayla ilgili motivasyon ve ilgiye sahip olduğunda daha çok okumakta ve okudukça yazılanlar hakkında daha çok düşünmektedir. Bu da okumak için öğrencilerin içsel motivasyonunu arttırmakta (Baker ve Scher, 2002) ve öğrencilerin okuduklarından anlam çıkarmak için çaba göstermesini sağlamaktadır (Putman ve Walker, 2010). Buna karşın, İK olan öğrencilerin okumaya karşı motivasyon ve ilgilerinin düşük olması, okuduğunu anlamada güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Luckner ve Handley, 2008; Pakulski ve Kaderavek, 2012). Luckner ve Handley (2008) İK olan öğrencilerin yaşadıkları başka zorlukların onların okumaya olan motivasyon ve ilgilerini olumsuz yönde etkilediğini raporlamışlardır. Bu yaşanan zorluklar; İK olan öğrencilerin çözümleme ve akıcılık becerileri, dil ve sözcük dağarcığı, konuya ilişkin bilgi ve deneyimlerindeki sınırlılıklar ile metin yapısı farkındalığındaki güçlükler olarak gösterilmektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada İK olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının anlamlı düzeyde akranlarından düşük olduğu bulunmuş ve bu durumun Luckner ve Handley'in (2008) çalışmasına benzer şekilde İK olan öğrencilerin yaşadıkları başka zorlukların (sınırlı dil becerileri, çözümleme ve akıcılık becerilerindeki sınırlılıklar, dil ve sözcük dağarcığının sınırlı olması, önceki bilgilerinin yetersiz olması vb.) onların motivasyon ve ilgilerini olumsuz bir şekilde etkilemesinden

kaynaklanabileceği belirtilmiştir (İşlekeller-Bozca, 2017). Dolayısıyla düşük motivasyon ve ilgi İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde sınırlılık gösterme nedenlerin biri olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Bilişsel Beceriler

İK olan öğrencilerin zihinsel bir süreç olan okuduğunu anlamadaki performansları bilişsel yeterliklerinden de önemli ölçüde etkilenmektedir (Burkholder ve Pisoni, 2003; Geers, 2002; Geers ve Hayes, 2011). Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde zekâyı oluşturan temel becerilerden yararlanması nedeniyle yüksek zekâ bölümü, sözel zekâ ya da sözel olmayan zekâ puanına sahip bireylerin okuduğunu anlamada daha iyi puanlar aldığı belirtilmektedir (Cotton ve Crewther, 2009; Stanovich, Cunningham ve Feeman, 1984). İK olan öğrencilerin bilişsel becerileri incelendiğinde araştırmalar tipik gelişen öğrencilerde olduğu gibi yüksek zekâ bölümü (Geers ve Hayes, 2011; Karasu, 2011) ve yüksek sözel olmayan zekâ (Geers, 2002, 2003; Geers ve Hayes, 2011; Johnson ve Goswami, 2010; Was vd., 2019) puanına sahip İK olan öğrencilerin düşük puan alan İK olan öğrencilere göre okuma becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Toplam zekâ ile ilgili olarak Karasu (2011) zekâ ve okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ve buna bağlı olarak İK olan öğrencilerde zekânın okuduğunu anlamada yordayıcı bir değişken olduğunu bildirmiştir. Sözel olmayan zekâ ile sözel zekâ arasındaki ilişki de (Hoekstra, Bartels ve Boomsma, 2007) İK olan öğrencilerde sözel olmayan zekânın önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmasına neden olmuş olabilir.

Çalışma belleği iyi olan öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde metinden öğrenilen bilgileri, uzun süreli bellekteki önceki bilgilerle ilişkilendirmekte/karşılaştırmakta ve aynı zamanda işlemlediği bilgileri depolamaktadır. Bir yandan sözcük tanımaya devam ederken bilgileri uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirerek güncellemekte, uzun süreli belleğe yeni bilgiler eklemekte ve bu bilgiyi organize etmektedir (Daneman ve Carpenter, 1980, pp. 103-109; Daneman ve Merikle, 1996; Dehn, 2008). Oysa İK olan öğrencilerin çalışma belleği ile ilgili güçlüklerinin olduğu bilinmektedir (Burkholder ve Pisoni, 2003; Soleymani, Amidfar, Dadgar ve Jalaie, 2014). Bu durum İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine de yansımaktadır. Araştırmalar İK olan öğrencilerde çalışma belleği ve okuduğunu anlama arasında anlamlı pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir (Asker-Árnason, Wass, Gustafsson ve Sahlén, 2015; Bharadwaj, Maricle, Green ve Allman, 2015). Konuyla ilgili

yapılan bir çalışmada çalışma belleği ve okuduğunu anlama arasındaki korelasyon İK olan grupta daha yüksek bulunurken tipik işiten grupta daha zayıf korelasyon elde edilmiştir. Bu bulgu çalışma belleği kapasitesinin İK olan grupta okuma ve okuduğunu anlamada onların ne düzeyde iyi olduğu hakkında daha belirleyici olduğuna işaret etmektedir (Asker-Árnason vd., 2015). Özetle, tipik gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyebilen bu faktörler İK olan öğrencilerin de okuduğunu anlama becerilerine etki etmektedir.

Koklear İmplantlı Öğrencilerde Okuduğunu Anlama ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Değişkenler

Daha önce de değinildiği gibi koklear implantlar, işitme cihazından yeterince ya da hiç yarar göremeyen ileri ve çok ileri derecede İK olan bireylerin kullandığı, ses enerjisini elektriksel sinyallere dönüştürerek sesi doğrudan işitme sinirine gönderen elektronik cihazlardır (İncesulu, 2015). Koklear implant teknolojisi her geçen gün daha da iyileştirilmektedir (Yawn, Hunter, Sweeney ve Bennett, 2015). Dolayısıyla koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili sonuçlarının 2000’li yıllarda yapılan çalışmaların (ör. Traxler, 2000) sonuçlarından farklılık göstermesi beklenmektedir. Söz konusu çalışmalarda İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelendiğinde akranlarının gerisinde kaldığı ve bu bulgunun uzun yıllardır tekrarlanan bir bulgu olduğu vurgulanmaktadır (Trezek, Wang ve Paul, 2010; Trybus ve Karchmer, 1977). Bu geride kalışla ilgili olarak iki bulgu öne çıkmaktadır. Bu bulgulardan ilki, 18-19 yaşlarındaki ileri ve çok ileri derecedeki İK olan öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ortanca puanlarının 3 ve 4. sınıf düzeyinde bulunmasıdır. İkinci bulgu ise yıllık okuduğunu anlamadaki ilerleme hızlarının edinilmesi gereken bir yıllık performansın yarısından az olmasıdır (Traxler, 2000). Buna karşın, 2000’li yıllardan sonra yapılan çalışmalar koklear implantlı öğrencilerin dil, konuşma (Connor ve Zwolan, 2004; Geers, 2003), okuma ve okuduğunu anlama (Geers, 2002, 2003; Johnson ve Goswami 2010; Karasu, 2011) gibi becerilerinin akranlarının gerisinde kaldığını göstermektedir.

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle ve yeni doğan işitme taramaları ile işitme kaybı daha erken fark edilmekte, bu da İK olan öğrencilerin daha erken tanılanmalarına ve daha erken müdahale edilmesine olanak sağlamaktadır (Moeller, Tomblin, Yoshinaga-Itano, Connor ve Jerger 20007; Muse vd., 2013). Buna ek olarak, koklear implant teknolojisinin her geçen gün daha da iyileştirildiği (Yawn, Hunter, Sweeney ve Bennett,

2015) düşünöldüğünde koklear implantlı öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili beklentiler de yükselmektedir. Bu gelişmelerin sonucu olarak hem uluslararası hem de ulusal alanyazında 2000’li yılların öncesinde yapılan çalışmaların sonuçları daha sonra yapılan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Örneğin; Geers (2003), 8-10 yaşlarındaki koklear implantlı öğrencilerin çözümleme ve okuduğunu anlama becerilerinin yıllık ilerleme hızlarının bir sınıf düzeyinde olduğunu, tahmini okuma büyüme eğrilerinin yedinci sınıf düzeyine kadar ilerleyebileceğini göstermiştir. Geers ve Hayes (2011) ise 15;0-18;5 yaşları arasındaki koklear implantlı lise öğrencilerinin okuma düzeylerini incelemiştir. Öğrencilerin %36’sının 9. sınıf düzeyinde ve üzerinde, %46’sının 4-8. sınıf düzeyinde ve yalnızca %17’sinin 4. sınıf altında okuduğunu anlama düzeyinde olduğunu raporlamıştır. İsveç’te yaşayan koklear implantlı çocuklarla yapılan çalışmalardan birinde standardize okuduğunu anlama testlerinde araştırmaya katılan grubun (ortalama 4 yaşından önce koklear implant olan öğrenciler) %60’ı akranları düzeyinde okuduğunu anlama becerilerine sahip olduğu bulunurken (Asker-Árnason, Wass, Ibertsson, Lyxell ve Sahlén, 2007) bir diğer çalışmada (ortalama 3;04 yaşından önce koklear implant olan öğrenciler) %75’inin akranları düzeyinde okuma becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (Lyxell vd., 2009). İtalyan koklear implantlı çocuklarda ise standardize testlerde 4 yaşından önce koklear implant olan ve işitsel-sözel rehabilitasyon programlarına devam eden çocukların %61.8’inin tipik işiten akranlarına benzer düzeyde okuduğunu anlama becerilerine sahip olduğu bildirilmiştir (Guerzoni, Mancini, Nicastrı, Fabrizi, Giallini ve Cuda, 2020).

Ülkemizde yapılan çalışmalar da işitme cihazı ve koklear implant teknolojisindeki gelişmelere paralel olarak geçmiş yıllara kıyasla öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının arttığını göstermektedir. Yapılan bir çalışmada formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilen 3-8. sınıfa devam eden, zekâ testinden bir standart sapma aralığında puan alan, 24 koklear implantlı öğrencinin %54’ünün hikâye türü metinlerde okuduğunu anlatma becerilerinin akranlarına benzer olduğu belirtilmiştir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011). Bir diğer çalışmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alan 3-8. sınıfa devam eden ve koklear implant ya da işitme cihazı kullanan 13 öğrencinin formel olmayan okuma envanterine göre öğretimsel düzeyleri belirlenen öğrencilerin hikâyeleri geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlatabildikleri, hikâyedeki kahramanlar hakkında bilgi verebildikleri, ana olayları hatırlayabildikleri ve hatta ana fikirden bahsedebildikleri bildirilmiştir. Ayrıca sözü edilen çalışmada kendi araştırma sonuçlarını geçmiş yıllarda ülkemizde 1999 yılında Girgin tarafından yapılan çalışma ile

kıyaslamış ve öğrencilerin okuduğunu anlatma başarılarının geçmiş yıllara göre arttığı bildirilmiştir (Genç, 2016).

Özetle hem ulusal hem de uluslararası alanyazında bazı araştırmalar koklear implantlı öğrencilerin çoğunluğunun standardize testlerde bir standart sapma içinde olması nedeniyle akranlarına benzer olduğuna vurgu yaparken, bazı araştırmalar hala koklear implantlı öğrencilerin önemli bir bölümünün okuduğunu anlamada güçlük yaşadığına ve çözülmesi gereken bir problem olduğuna işaret etmektedir (Geers ve Hayes, 2011; Harris, Terlektsi ve Kyle 2017; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013; Worsfold, Mahon, Pimperton, Stevenson ve Kennedy, 2018). Dahası yapılan boylamsal çalışmalar da İK olan öğrencilerin işiten akranlarıyla arasındaki farkın, sınıf düzeyi arttıkça daha da arttığını göstermektedir (Harris vd., 2017; Worsfold vd., 2018).

Yukarıda değinilen okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlere ek olarak koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkileyen demografik, odyolojik, iletişim becerileriyle ilgili değişkenler ve eğitimsel bazı değişkenler de onların okuduğunu anlamada ne düzeyde olduğu hakkında fikir vermektedir. Bu demografik değişkenlerden sosyo-ekonomik durumun yüksek olması (Connor ve Zwolan, 2004; Geers, 2003), kronolojik yaşın artması (Geers, 2002) ve ailenin eğitim düzeyinin yüksek olması (Wass vd., 2019) okuma becerilerine olumlu yansımaktadır. Dahası araştırmalarda İK olan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma açısından daha başarılı olduğu görülmektedir (Geers, 2003; Geers ve Hayes, 2011).

Demografik nedenlere ek olarak İK olan öğrencilerin iletişim becerileriyle ilgili değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri araştırılmış ve dil (Geers, 2003; Mayberry vd., 2011) ve sözcük dağarcığı (Connor ve Zwolan, 2004; Harris vd., 2017; Johnson ve Goswami, 2010) becerilerine ek olarak konuşma üretimi (Geers, 2003), konuşma anlaşılabilirliği (Johnson ve Goswami, 2010), sesbilgisel farkındalık (Geers ve Hayes, 2011; Johnson ve Goswami, 2010; Mayberry vd., 2011), görsel ipuçlarından yararlanarak konuşmayı okuma (speechreading) becerilerinin iyi olmasının (Harris vd., 2017) ve işaret diline karşın sözel dili kullanmanın (Connor ve Zwolan, 2004; Geers, 2002; Geers ve Hayes, 2011; Harris vd., 2017) okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Bazı odyolojik değişkenler de İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Bunlar; İK başlangıç yaşının ileri olması (Geers, 2002, 2003), İK olan geçen sürenin az olması (Geers ve Hayes, 2011) mümkün olan en erken yaşta işitme cihazı kullanmaya başlama (Karasu, 2011), erken yaşta koklear implant kullanmaya

başlama (Connor ve Zwolan, 2004; Johnson ve Goswami, 2010; Karasu, 2011), koklear implant kullanma süresinin fazla olması (Johnson ve Goswami, 2010), koklear implant kullanımında en son teknoloji konuşma işleme stratejisinin kullanılması (Geers, 2002, 2003) ve dinamik aralığın geniş olması (Geers, 2002, 2003) okuma becerilerine olumlu yansımaktadır.

Son olarak, eğitim süreçlerine ilişkin bazı değişkenler de İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Eğitime erken başlayan İK olan öğrenciler (Karasu vd., 2013) ile kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitime devam eden öğrencilerin işitme engelliler okuluna giden öğrencilere göre daha iyi okuduğunu anlama becerileri olduğu bildirilmektedir (Geers, 2002, 2003). Özetle, İK olan öğrencilerde okuduğunu anlamayı etkileyen çok daha fazla değişkenin olduğu görülmektedir. Ayrıca İK olan öğrencilerin oldukça heterojen bir grup olduğu, her bir öğrencide okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenin farklılaşabileceği ve tüm bu değişkenlerin göz önünde bulundurularak müdahale programlarının hazırlanması önemli görünmektedir.

İşitme Kayıplı Öğrencilerde Kullanılan Okuduğunu Anlama Müdahaleleri

Daha önce de değinildiği gibi okuduğunu anlamada önemli güçlükler yaşayan İK olan öğrenciler için anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik müdahaleler uygulanması gerekliliği son derece açıktır. Bu çerçevede alanyazın incelendiğinde İK olan öğrencilere yönelik çeşitli içeriklerde müdahaleler uygulandığı görülmektedir. Easterbrooks ve Beal-Alvarez (2013) alanyazında İK olan öğrenciler için uygulanan okuduğunu anlama müdahale yaklaşımlarının açık anlatım, hikâye yapısı öğretimi ve strateji öğretimi olduğunu bildirmiştir. Aşağıda bu müdahalelere yer verilmiştir.

Açık Anlatım

Açık anlatım, okuduğunu anlamamanın geliştirilmesi için gerekli tüm adımların ve içeriğin tüm dillerde ve iletişim yöntemlerinde sunulduğu sistematik bir öğretim yaklaşımıdır (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013). Öğretmen merkezli olan açık anlatımda açıkça sınırlandırılmış ve tanımlanmış bilgi öğretmen tarafından sunulur (Luke, 2014). Açık anlatımın müdahale çalışmalarında çözümleme, akıcı okuma, sözcük dağarcığı gibi diğer okuma ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde kullanıldığı gibi (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013) strateji öğretimi (Walker, Munro ve Rickards,

1998) çalışmalarında da kullanıldığı görülmektedir. İK olanlar öğrencilerde açık anlatımla sunulan okuduğunu anlama müdahalelerinin etkili olduğu yönünde giderek artan kanıtlar olduğu bildirilmektedir (Luckner ve Handley, 2008).

Strateji Öğretimi

Strateji öğretimi ise anladığını izleme, hikâye haritası ya da şematik düzenleyiciler kullanma, soruları cevaplama, soru üretme, metin yapısı bilgisinden yararlanma ve özetleme gibi stratejilerin açık bir anlatımla (Trezek vd., 2010) ve çeşitli destekleyici bilişsel öğeler kullanılarak öğretilmesidir (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013). Öğrencinin bağımsız bir şekilde uygulama adımlarını izlemesi için zamanla bu destekleyiciler silikleştirilmektedir ve adımları hatırlama sorumluluğu öğrenciye verilmektedir (Boekaerts, 1997; Krawec ve Montague, 2012). İK olan bireylerle ilgili alanyazınında strateji öğretiminin açık anlatımla sunulan model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar ile verildiği görülmektedir (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013).

İK olan öğrencilerde yapılan strateji öğretimleri incelendiğinde hikâye türü metinlerle yapılan (Akamatsu, 1988; Bharadwaj ve Lund, 2018) oldukça az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki olan Akamatsu'nun (1988) çalışmasında hikâye unsurlarını yazarak özetleme öğretilmiş ve sunulan öğretimin öğrencilerin hikâye unsurlarını bularak özetleme becerilerine etkili olduğunu bulunmuştur. Bharadwaj ve Lund (2018) ise hikâye türü metinlerde yeniden anlatma ve kendi sözcükleriyle anlatma stratejisi öğretiminin etkili olduğunu bildirmiştir.

Hikâye Yapısı Öğretimi

İK olan öğrencilerde hikâyede daha fazla olay hatırlamaya etkili olduğu bulunan hikâye yapısı öğretimlerinin sunulan hikâyelerin tekrar tekrar anlatma fırsatı verilerek (Easterbrooks ve Beal-Alvarez, 2013) ya da hikâye unsurlarına ilişkin soruları yazarak yanıtlayan öğrenciye geri bildirim verilmesi (Schirmer ve Bond, 1990) şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca hikâyedeki unsurların nasıl bulunacağına ilişkin hikâye haritası eşliğinde model olunarak öğretim yapılabilir (Luetke-Stahlman, Griffiths ve Montgomery, 1998). Bu araştırma kapsamında da İK olan öğrencilere hikâye

türü metinlerde metin yapısı öğretimi yapıldığından hikâye yapısı öğretimi hakkında daha detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Hikâye Yapısı Öğretiminin İçeriği ve Uygulaması. Metinler belirli bir çerçevede, belirli unsurları içeren bir yapıda yazılmaktadır (Bursuck ve Damer, 2007). Bu yapılar metni anlamada, metindeki bilgi birimleri arasında bağlantılar kurmaya yarayan önemli ipuçlarına sahiptirler (Englert ve Thomas, 1987). Dolayısıyla öğrenciler metin türlerine ve yapılarına ilişkin bilgi sahibi olduklarında bu bilgiyi metni anlamada, hatırlamada ve metindeki bilgileri organize etmede kullanırlar (Luckner ve Handley, 2008; Pearson ve Gallagher, 1983). Oysa ülkemizde (MEB, 2020) ve uluslararası alanyazında (Williams, 2005) belirtildiği gibi öğretim sırasında hikâye türü metinlerde metin yapısı öğretiminden ziyade metnin konusunun ne olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler metin yapısının farkına varamamakta, metin yapısına ilişkin bilgileri olmaması ya da sınırlı bilgiye sahip olmaları nedeniyle metni anlamada, metindeki bilgi birimleri arasında ilişki kurmada ve olayları sırasıyla hatırlamada sınırlıklar göstermektedir (Englert ve Thomas, 1987; Kletzien, 1991). Oysaki araştırmalarda hem hikâye türü (ör. Alves, Kennedy, Brown ve Solis, 2015; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol-Maestas, 1985) hem de bilgilendirici metinlerde (ör. Doğanay-Bilgi, 2009; Fırat, 2017; Williams, 2005) metin yapısına vurgu yapıldığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Bu nedenle süreçte metin yapısı öğretimine yer vermek oldukça önemlidir.

Hikâye türü metinlerde bir hikâyedeki önemli bilgi birimlerini içeren ve birbiriyle ilişkili olan unsurlar yer almaktadır (Güzel-Özmen, 1999). Metin yapısı öğretiminde şematik düzenleyiciler ya da hikâye türü metinlerde hikâye haritaları kullanılarak ve hikâyedeki önemli bilgiler (unsurlar) bulunarak yazılmaktadır (Walpole ve McKenna, 2007; ss.116). Hikâye haritasını doldurma, okuma sırasında metnin unsurları ortaya çıktıkça önemsiz bilgilerin ayrılarak önemli bilgilerin altının çizilmesi ve hikâye haritasındaki ilgili unsurun olduğu bölüme kısaca yazılmasıyla uygulanabilmektedir (Walpole ve McKenna, 2007). Önemli bilgilerin şematik düzenleyicilere kısaca yazılması, onların bir düzenleyici içinde bütünsel olarak incelenmesine ve hikâyedeki unsurlar arasındaki ilişkilerin görselleştirilmesine imkân tanımaktadır (Medina ve Pilonieta, 2006). Öğrencilerin metni hikâye haritası eşliğinde organize edilmiş bir biçimde kısaca yazmaları, sözel bilginin görselleştirilmesi bakımından birden fazla

kaynaktan gelen bilgiyi anlama, depolama ve işleme bakımından önemli görülmektedir (Dehn, 2008).

Metin yapısı öğretimlerinde tahmin etme gibi birtakım bilişsel öğelere de yer verilmektedir (Coşgun-Başar, 2019). Tahmin bir metindeki başlıklardan, varsa alt başlıklardan ve metne eşlik eden resimlerden yola çıkılarak önceki bilgi ile ilişki kurulması ve metinde ne anlatıldığı hakkında fikir yürütülmesidir (Durley, Emlen, Knox, Meeker ve Rhea, 2001; Luckner ve Handley, 2008; Tankersley, 2003). Yapılan tahminler okuyucunun önceki bilgisini aktive ederek yeni öğrenilecek bilgiye bir temel oluşturur (Antoniou ve Souvignier, 2007). Okuma öncesi yapılan tahmin, okuma sonrasında tahminin doğru olup olmadığının doğrulanmasını içermektedir. Dolayısıyla tahmin, doğruluğunu kanıtlamak için okuyucuda okuma amacı oluşturmakta, okuyucuyu okumaya karşı güdülemekte ve odaklanmayı sağlamaktadır (Doğanay-Bilgi, 2017; Tankersley, 2003). Oysa zayıf okuyucular okuma sürecinde metinle ilgili tahminde bulunamadıkları için metni düşünmeden okumaktadır ve dikkatleri kolayca dağılabilmektedir. Konuyla ilgili herhangi bir bilgisi aktive olmadığı için metindeki yeni bilgileri önceki bilgileriyle birleştirmede sınırlılıklar yaşayabilirler (Çakıroğlu, 2007).

Alanyazında hikâye yapısı öğretimleri incelendiğinde öğretimi zenginleştirmek için öğretim sırasında bazı destekleyici *bilişsel öğelerin* kullanıldığı dikkati çekmektedir. Destekleyiciler, becerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ilk aşamada öğrenciye yardımcı olan, geçici bir destek sistemidir (Reid ve Lienemann, 2006). Hatırlatıcılar, ipucu kartları, düşünme kartları, çalışma kâğıtları, şematik düzenleyiciler, hikâye haritaları, sesli düşünme ve etkileşimsel diyaloglar öğrencinin beceriyi edinme sürecinde uygulama adımlarını hatırlatmakta ve bu adımları izlemeyi teşvik etmektedir. Öğrencinin bağımsız bir şekilde uygulama adımlarını izlemesi için zamanla bu destekleyiciler silikleştirilmektedir ve adımları hatırlama sorumluluğu öğrenciye verilmektedir (Boekaerts, 1997; Krawec ve Montague, 2012). Bu araştırmada öğretimi zenginleştirmek için sesli düşünme, etkileşimsel diyaloglar ve şematik düzenleyici olarak hikâye haritası kullanıldığı için aşağıda bu destekleyici bilişsel öğeler açıklanmaktadır.

Sesli düşünme, model olma aşamasında kullanılan bir tekniktir. Bu teknikle, öğretmenin içsel konuşmaları görünür hale getirilerek öğrencilerin kendi başına uygulama adımlarını izlerken benzer düşünsel süreci kullanması hedeflenmektedir (Symons vd., 1989). Öğretmen hangi adımları izlediğini kendi iç sesi rehberliğinde, bir süre yüksek sesle uygular. Böylece öğrenciler, öğretmenlerinin düşünce süreçlerini zamanla içselleştirir ve bu süreçleri otomatik olarak kullanmaya başlar (Schunk, 2012).

Öğretimin nihai amacı bu sesli düşünmenin içselleştirilerek otomatik ve esnek bir biçimde sürekli olarak kullanılabilmesidir. Bu da öğrencilerin düşünce süreçlerinin zor ve yeni görevlerde onlara kılavuzluk etmesini sağlamaktadır (Reid ve Lienemann, 2006).

Bir diğer destekleyici bilişsel öge olan *etkileşimsel diyaloglar* ise öğretim sırasında öğretmen tarafından sunulmaktadır. Öğretmen; örnekler sunarak, sorular sorarak ya da geri bildirim sunarak etkileşimsel diyaloglara yer verir. Sonrasında etkileşimsel diyaloglar öğrenci tarafından içselleştirilerek kullanılmaya başlanır. Böylece öğrenci becerisini geliştirir, performansını en üst düzeye çıkarır ve uygulama adımlarını etkin bir şekilde izlemeye başlar (Harris ve Pressley, 1991; Klingner vd., 2007; Krawec ve Montague, 2012; Palinscar ve Brown, 1984).

Hikâye haritaları ise öğrencilerin hikâyeleri anlamaları için görsel bir destek sağlamakta, hikâye yapısını görselleştirerek hikâyedeki önemli bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri vurgulayarak bir çerçeve işlevi görmektedir. Bu da hikâyelerin daha derin bir şekilde anlaşılmasına hizmet etmektedir (Gardill ve Jitendra, 1999). Hikâye haritalarında hikâye unsurlarını hatırlatan resimlere (Boulineau, Fore-Iii, Hagan-Burke ve Burke, 2004; Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007) ya da sorulara (Dole, Brown ve Trathen, 1996) yer verilebilmektedir.

Metin yapısı öğretimi yapılan araştırmalarda öğretimin *kendini düzenleme stratejileri gelişimi (KDSG) yaklaşımı* aşamalarıyla yapıldığı dikkati çekmektedir (Fırat, 2017; Johnson, Graham ve Harris, 1997). Bu aşamalar; metin yapısı ile ilgili ön bilgi oluşturma, metin yapısı hakkında tartışma, model olma, uygulama adımlarını ezberleme, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalardır. Bu aşamaların sırası değiştirilebilir ve gerektiğinde geriye dönülebilir olduğu için oldukça esnektir. Ayrıca bu aşamalardan bir diğerine geçişte uygulama adımlarının ezberlenmesi, uygulama adımlarının bağımsız bir şekilde uygulanması gibi çeşitli ölçütler belirlenmektedir (Mason, 2004; Reid ve Lienemann, 2006). Bu aşamalardan metin yapısı hakkında *ön bilgi oluşturma ve metin yapısını tanıma* aşamasında metin yapısı ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir. Açıklamalar; metin yapısında yer alan öğelerin neler olduğu, metin yapısı ile ilgili bilginin hangi durumda, ne zaman, neden ve nasıl kullanılması gerektiğini içeren açıklamalardır. Bu açıklamalardan sonra öğretmen önemli bilgilerin metin yapısı bilgisinden yararlanarak şematik düzenleyiciye/hikâye haritasına nasıl kısaca yazıldığına ilişkin *model* olur. Öğretmen, destekleyiciler, çeşitli bilişsel ögeler, etkileşimsel diyaloglar, geri bildirimler, pekiştireçler, hatırlatıcılar kullanır ve sesli düşünerek model olur. Model olma aşamasında sık tekrarlarla yer verilerek uygulama adımlarının öğrenci

tarafından *ezberlenmesi* hedeflenmektedir. *Rehberli uygulamalar* aşamasında uygulama adımlarını izleme sorumluluğu yavaş ve kademeli bir şekilde öğrenciye geçmektedir. Ancak öğrenci uygulama adımlarını izleyemezse öğretmen sorular sorarak, ipuçları vererek ya da doğrudan cevabı vererek öğrenciyi desteklemeye devam eder, geri bildirimler sunar ve çoklu örnekler kullanır (Pressley ve Gaskins, 2006; Symons vd., 1989). Öğretim materyali olarak basit metinler kullanılır, bu metinler öğretime uygun olacak bir şekilde oluşturulur. Öğretim basitten karmaşığa doğru gerçekleştirilir. Öğrenci uygulama adımlarını izlemede ustalaşana kadar alıştırma yapar. *Bağımsız uygulamalarda* ise ipuçları daha fazla silikleştirilir, yalnızca gerektiğinde yardım/ipucu sunulur (Reid ve Lienemann, 2006; Williams, 2007). Öğrenciler bağımsızlaştıktan sonra, öğrendiklerini yeni ve farklı bir görevde kullanma becerileri kontrol edilir (Pearson ve Dole, 1987; Pressley ve Gaskins, 2006; Williams, 2007).

Okuma ile ilgili müdahalelerde ürüne ilişkin ya da sürece ilişkin performans geri bildirimi verilerek öğrencinin süreçteki ilerlemelerini görmesiyle öz-yeterlilik kazanması amaçlanmaktadır (Schunk ve Rice, 1991). Performans geri bildirimi öğretim sırasında sürece yönelik (Burns, Maki, Karich ve Coolong-Chaffin, 2017) verildiği gibi ürüne yönelik performansa ilişkin sayısal verilerin paylaşılması ya da bu verilerin grafik eşliğinde gösterilerek ilerlemenin gösterilmesi yoluyla da verilmektedir (Özmen, 2017; Sheehan ve Napolitano, 2020). Etkili performans geri bildirimi, öğretici tarafından yüz yüze ve zamanında verilen öğrencinin ihtiyaçlarına uygun dönütlerdir (Poulos ve Mahony, 2008). Etkili performans geri bildirimi ile öğrencilerin performansları hakkında neyi nasıl yapması gerektiğiyle ilgili açıklamalar bilişsel işlemlemeyi kolaylaştırmakta, içsel motivasyonu ve özerkliği arttırmakta ve bu da öğrencilerin daha kararlı bir şekilde görevi sürdürmelerini sağlamaktadır (Moss ve Brookhart, 2019). Etkili bir performans geri bildirimi için öğrencinin benzer bir görevde dikkat edilmesi gereken iki ya da üç şeyin vurgulanması önerilmektedir. Öğrencilerin belirli bir ayrıntıda ustalaşmaları gerekmediği sürece, belirli ayrıntıların çok fazla düzeltilmesinin dikkati iyileştirme stratejilerinden uzaklaştırma tehlikesi vardır (Knight ve Yorke, 2003). Etkili performans geri bildirimi öğrencilerin kendi performanslarını iyileştirmeleri hakkında düşünmesini sağlamakta ve öğrencilerin dışsal motivasyonundan ziyade içsel motivasyonunu artırarak kendini düzenleyerek öğrenen bireyler haline gelmelerine katkıda bulunmaktadır (Brookhart, Moss ve Long, 2009; Dessie ve Sewagegn, 2019).

Özetle, öğrenciler bağımsız bir şekilde uygulama adımlarını izleyene kadar birtakım destekleyici bilişsel öğeler kullanmak, onların hikâye haritasını nasıl

dolduracaklarına ilişkin bilgiyi içselleştirmelerini sağlamaktadır. Dahası öğretimin KDSG yaklaşımı aşamaları ile yapılması aşamaların sırasının değiştirilebilmesine ya da birbirine eklenerek kullanılabilmesine imkân tanımaktadır. Ayrıca metin yapısına ilişkin materyallerin uyarlanması ya da oluşturulmasının (ör. hikâyelerin yazılması) okuduğunu anlamada oldukça etkili olduğu bildirilmektedir (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007).

İşitme Kayıplı Öğrencilerle Yapılan Hikâye Yapısı Öğretimi Müdahaleleri

Alanyazında İK olan öğrencilerle hikâye yapısı öğretimi yapılan oldukça az çalışma olduğu görülmüştür (ör. Akamatsu, 1988; Luetke-Stahlman vd., 1998; Schirmer ve Bond, 1990). Sınırlı sayıda da olsa bu öğretimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkıları olduğu görülmektedir.

Hikâye türü metinler kullanılarak İK olan öğrenciler ile yapılan hikâye yapısı öğretimi çalışmalarından ilki olan Akamatsu'nun (1988) çalışmasında tüm iletişim yöntemi ile iletişim kuran, özel eğitim sınıfında eğitim alan biri 11 yaşında ve İK olan ebeveynine sahip (evde işaret dili ile iletişim kuran), diğeri 12 yaşında ve evde tutarlı işaret dili ile iletişim kuramayan iki işitme cihazlı öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırma tek denekli araştırma deseni ile yapılmıştır. Öğretim üç hafta boyunca haftada üç gün 9 oturum sürmüş, öğrencilere Stein ve Glenn (1975) tarafından tanımlanmış hikâye yapısına göre oluşturulmuş hikâyeleri yazarak özetleme öğretilmiştir. Hikâye yapısı ve hikâye içeriği ile ilgili sorulardan ve öğrencilerin özetlemeleri için rehberli yazma alıştırmalarından oluşan bir çalışma kitabı geliştirilmiştir. Öğrenciler soruların yazılı olduğu bir kâğıtta boş bırakılan alanlara hikâye yapısına yönelik soruların (ör. “Hikâyenin problemi nedir?”) cevaplarını yazmışlardır. Daha sonraki derslerde öğrenciler hikâye yapısıyla ilgili soruları kendileri üretmeye başlamışlardır. Öğrenciler, değerlendirme sırasında özetleme yaparken kendi sözcükleriyle ifade etmişler ya da metindeki bilgiyi aynı şekilde yazmışlardır. Ancak öğrencilerin metne yeniden bakmasına izin verilmemiştir. Ders sırasında öğrencilerin İngilizce ve işaret dili sözlüklerine bakmalarına izin verilmiştir. Müdahalenin başlama düzeyinde, öğrencilerden hikâye türü metinleri okumaları ve özetlemeleri istenmiştir. Müdahalenin ilk gününde öğrencilere neyi niçin öğrenecekleri açıklanmıştır. Hikâye yapısı kavramı ve unsurları öğrencilerin aşına oldukları bir metinle sunulmuştur. İkinci derste ilk derste öğretilenler özetlendikten sonra, hikâye haritası tanıtılmıştır. Hikâye yapısı bileşenlerinde “kahramanların adı...(kahramanlar), bir gün ...oldu (başlatıcı olay), o ... düşündü/istedi/karar verdi (içsel tepki)” gibi birtakım

ifadeler ipucu olarak sunulmuştur. Öğrencilerin yanıtladığı sorulara geri bildirim verilmiş, hikâye yapısı ile ilgili soruları nasıl cevaplayacakları, bilgiyi nasıl organize edecekleri hakkında öğrencilerle tartışılmıştır. Müdahalenin üçüncü gününde, öğrenciler çalışma kitaplarında yer alan hikâyelerdeki önemli bilgileri fark etmeye çalışmışlardır. Tüm hikâyelerin altında “Başlatıcı olay neydi? İçsel cevap neydi?” gibi metin yapısına yönelik sorular yer almıştır. Öğrenciler, öğretmen rehberliğinde hikâyedeki bilgileri kullanarak ve yazarak soruları cevaplamışlardır. Dördüncü gün ve sonrasında soruların ve hikâye haritasının rehberliği ile yazarak özetlemeye devam edilmiştir. Dördüncü günden 9. oturuma kadar öğrenciler pratik yapmaya devam etmiştir. İzleme oturumlarından biri müdahale biter bitmez yapılmış, diğeri ise müdahale bittikten üç hafta sonra yapılmıştır. Sonuç olarak, her iki deneğin performansı artmış, üç hafta sonra yapılan izleme oturumlarında müdahalenin etkisinin bir öğrencide devam ettiği bildirilmiştir.

Bir diğer araştırmada beş yaşında koklear implant kullanmaya başlayan, 7;08 yaşında olup 2. sınıfa devam eden, sözel dil becerileri beş yaşına eş değer olan, işaret dilini sözel dille birlikte kullanan bir öğrenciye metin yapısı öğretimi yapılmıştır. Öğretimde hikâye haritası ile model olunmuş ve unsurların nasıl bulunacağı üzerinde durulmuştur. Öğrenciden hikâyeyi okuması ve hikâyeyi bilmeyen yazara anlatması istenmiştir. Bu sırada öğrencinin ifadeleri anlaşılmadığında anlaşılmayan sözcük ya da ifadeler netleştirmek amacıyla öğrenciye sorulmuştur. Yirmi sekiz haftalık müdahalenin sonunda öğrencinin okuduğu hikâyeleri daha fazla hikâye unsurunu içerecek biçimde nitelik ve nicelik açısından geliştirerek anlatmaya başladığı ve standardize okuma testinde başlama düzeyine göre bir sınıf düzeyinde daha iyi puan aldığı raporlanmıştır (Luetke-Stahlman vd., 1998).

Yapılan bir diğer çalışmada ise biri ileri derecede, üçü çok ileri derecede İK olan ve yaşları 10-11 arasında değişen, 4 ve 5. sınıfa devam eden, okuma becerisi formel olmayan bir okuma envanterine göre öğretimsel düzeyde olan, işaret dili ve sözel dili eşzamanlı kullanan dört öğrenciye doğrudan açıklamalara yer verilmeden (nonexplicit instruction) metin yapısı öğretimi yapılmıştır (Schirmer ve Bond, 1990). Araştırmada öğrencilere verilen öğretim; kavram öğretimi, sık rastlanan sözcüklerin okunması ve sözcük tanıma stratejileri, her bir okuma parçası için amaç belirleme, sessiz okuma, metinsel, çıkarımsal ve değerlendirici soruları tartışma, sözel dilde ve işaret dilinde kısa okuma parçalarını tekrar okuma adımlarından oluşmuştur. Yapılan bu öğretimin ardından öğrencilere resimle sunulan hikâyenin unsurlarına ilişkin sorular yazılı bir şekilde sorulmuş (ör. Hikâyenin eylemi nedir?) ve öğrencilerden soruları yazarak yanıtlaması

istenmiştir. Daha sonra öğretmen öğrencilerin yanlış yanıtlarını bireysel olarak düzeltmiştir. Müdahalede dördüncü haftanın başlangıcından itibaren öğrencilerden ayrıca bir hikâye yazmaları istenmiş ve toplamda sekiz hafta boyunca haftada bir kez öğrenciler bir hikâye yazmışlardır. Bunun için öğrencilere üç sıralama kartı sunulmuş ve 30 dakika süre verilmiştir. Bu şekilde sürdürülen 45 dakikalık 11 oturumdan oluşan müdahale yaklaşık üç ay sürmüştür. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öntest-sontest olarak uygulanan hikâyeyi anlatma puanlarının arttığı ve anlatımlarında daha fazla unsura yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca resimle sunulan hikâyelerde resmi tasvir eden ifadeler ile sadece okuma parçasında yer alan ifade oranları karşılaştırılmıştır ve sonuç olarak ön teste göre öğrencilerin araştırmanın sonunda daha az resme bağlı kalarak hikâyeleri anlattıkları görülmüştür. Öğrencilerin hikâye yazma becerilerinde de gelişme olduğu ve yazdıkları hikâyelerde daha fazla unsura yer verdikleri görülmüştür (Schirmer ve Bond, 1990).

Özetle, sözü edilen çalışmalarda hikâye türü metinde metin yapısı öğretimi farklı uygulama adımları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmalardan birinde hikâye unsurları yazılarak özetlenirken (Akamatsu, 1988) diğerinde anlatılarak özetlenmiştir (Luetke-Stahlman vd., 1998).

Problem Durumu

Daha önce de belirtildiği gibi okuduğunu anlama yaşam boyu öğrenme için oldukça önemlidir ve akademik başarının temelini oluşturmaktadır. Buna karşın, okuduğunu anlama oldukça karmaşık bir süreçtir. Birçok bilişsel sürecin eş zamanlı kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla böylesi karmaşık bir süreçte okuduğunu anlamada güçlük yaşayan çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. İK gibi yetersizlikten etkilenen öğrenciler de okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler arasındadır (Geers, 2003; Geers ve Hayes, 2011). Yapılan bir çalışmada 8-18 yaşları arasındaki 4808 İK olan bireyin okuma düzeyinin 4. sınıf düzeyinde kaldığı, örneklemin yalnızca %10'unun yaşa uygun okuduğunu anlama becerilerine sahip olduğu belirtilmektedir (Traxler, 2000). Her ne kadar işitme cihazı ve koklear implant teknolojisindeki gelişmelere paralel olarak İK olan öğrenciler okuduğunu anlama becerilerinde 4. sınıf düzeyinin üzerinde performans göstermeye başlasalar da hala pek çok araştırma İK olan öğrencilerin önemli bir bölümünün işiten akranlarının gerisinde kaldığını göstermektedir (Asker-Árnason vd., 2007; Geers, 2003; Geers ve Hayes, 2011; Guerzoni vd., 2020; Karasu 2011; Lyxell vd., 2009). Son yıllarda yapılan boylamsal çalışmalarda ise İK olan

öğrencilerin işiten akranlarıyla arasındaki farkın, sınıf düzeyi arttıkça daha da arttığı (Harris vd., 2017; Worsfold vd., 2018) ve İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir problem olarak devam ettiği bildirilmektedir (Harris vd., 2017; Worsfold vd., 2018). Dolayısıyla teknolojiye paralel olarak erken yaşta koklear implant kullanan ve kaynaştırma ortamlarında eğitim alan öğrencilerin işiten akranlarına benzer düzeyde okuduğunu anlama becerileri geliştirebilmeleri için okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik müdahalelere gereksinim duyulmaktadır.

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki sınırlılıklar incelendiğinde İK olan öğrencilerin metin yapısına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve buna bağlı olarak metinleri bütün ve organize bir biçimde hatırlayamadıkları, okuduklarını yeterli içerikle anlatamadıkları ve okuduklarından anlam çıkarmada güçlük yaşadıkları görülmektedir (Schirmer, 2003; Walker vd., 1998). Schirmer ve McGough (2005), İK olan öğrencilerin işiten akranlarına göre daha yavaş metin yapısı bilgisi edindiklerini ileri sürmektedir. Dahası İK olan öğrencilerin metindeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt edemedikleri (Peterson ve French, 1988), bunları yazamadıkları ya da anlatamadıkları (Schirmer, 2003; Sümer ve Turna, 2018) ve önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edemedikleri için okurken metnin hangi kısımlarını detaylıca okuyacaklarını ve hangi kısımlarını göz ardı edeceklerini bilmedikleri bildirilmektedir (Schirmer, 2003; Sullivan, Oakhill, Arfè ve Gómez-Merino 2020; ss. 179). Ayrıca okudukları ile ilgili tahminde bulunamadıkları (Schirmer vd., 2004) ve okuma amacına sahip olmadıkları belirtilmektedir (Sullivan vd., 2020; ss. 179). Bu çerçevede, öğrencilerin okuduğunu anlamadaki performanslarının artırılmasına yönelik olarak metin/hikâye yapısının öğretimini içeren müdahalelere gereksinim duyduklarını söylemek mümkündür.

Alanyazında yapılan İK olan öğrencilerde hikâye yapısı öğretimi çalışmaları incelendiğinde sınırlı sayıda çalışma yapıldığı dikkati çekmektedir (ör. Akamatsu, 1988; Luetke-Stahlman vd., 1998; Schirmer ve Bond, 1990). Yapılan çalışmaların ise bazılarının uzun bir öğretim süreci içerdiği ve izleme verisi alınan tek çalışmada (Akamatsu, 1988) İK olan iki öğrenciden yalnızca birinin becerilerini sürdürdüğü raporlanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda öğretimin etkililiğini artırabilecek tahmin etme, önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden ayırt etme, önemli bilgilerin altının çizme ile kendi sözcükleriyle ifade ederek yazma hikâye yapısı bilgisinden yararlanma, sesli düşünme, etkileşimsel diyaloglar gibi bazı bilişsel öğelere ve okuma öğretimlerinde verilen performans geri bildirimi gibi tekniklere yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca öğretimin açık anlatım ile (Akamatsu, 1988) ya da doğrudan açıklamalara yer verilmeden (Schirmer

ve Bond, 1990) yapıldığı görülmektedir. Oysa KDSG yaklaşımı ile öğretim gerçekleştiğinde öğretim; hikâye yapısı hakkında ön bilgi oluşturma, uygulama adımlarını ezberleme, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar gibi öğretim aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalardan yararlanılması ise aşamaların gerektiğinde birleştirilebilmesi ve geriye dönülebilmesini sağladığı için öğretim sürecine avantaj sağlamaktadır (Mason, 2004; Reid ve Lienemann, 2006). Dolayısıyla yapılacak müdahalenin sözü edilen öğretim aşamaları kullanılarak ve bilişsel öğelerle zenginleştirilerek oluşturulması durumunda etkililiğinin artması beklenmektedir. Dahası İK olanlarda hikâye öğretimi yapılan araştırmalarda (Akamatsu, 1988; Luetke-Stahlman vd., 1998; Schirmer ve Bond, 1990) dil ve zekâ gibi değişkenlerin kontrol altına alınmadığı dikkati çekmektedir. Bu değişkenlerin kontrol altına alınmaması araştırmalarda karıştırıcı bir etkenin olmasına yol açarak müdahalenin heterojen bir gruba sunulmasına yol açabilir. Oysaki hazırlanan müdahalelerin etkililiğinin eğitimsel ihtiyaçları benzer olan İK olan öğrencilerde belirlenmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla tüm bu faktörleri göz önünde bulunduran müdahalelere ihtiyaç bulunmaktadır.

Yukarıda değinilen tüm etkenlere ek olarak, ülkemizi ve dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi yapılacak çalışmaların uzaktan eğitim yoluyla verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretmenin fiziksel olarak birbirinden uzak olduğu, tek yönlü ve çift yönlü olmak üzere iki farklı ortamdan oluşan eğitim ortamıdır (Adıyaman, 2002). Yaşanılan salgın nedeniyle genel eğitim uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitim aracılığıyla düzenlenecek etkili müdahaleler çağımızın önemli ihtiyaçları arasında bulunmaktadır. Uzaktan eğitim yoluyla ya da çevrimiçi ortam için oluşturulabilecek müdahalelerin birtakım avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlar; öğrencilerin ya da öğretmenlerin yolculuk yaparak zaman kaybetmemesi, dolayısıyla maliyetin de düşük olması ve internetin ve bilgisayarın olduğu herhangi bir yerden yürütülmesidir (Daczewitz, 2015). İK olan öğrencilerle yapılan çevrimiçi çalışmalar incelendiğinde ebeveynlere çocuklarıyla etkileşimlerinde çeşitli stratejiler öğretilerek öğrencilerin dil gelişimlerinin desteklenmesi (Daczewitz, 2015), yüksekokula devam eden öğrencilerde internet destekli öğretimin değerlendirilmesi (Kaya, 2002), İK olan öğrenciler için web sayfası tasarlanması (Çal, 2011) ya da okuduğunu anlamayı geliştirmeye yönelik mobil uygulamalar geliştirilmesine (Yaman, Dönmez, Avcı ve Yurdakul, 2016) yönelik çalışmalar olduğu gözlenmektedir. Ancak okuduğunu anlamaya

yönelik doğrudan öğrencilere sunulan ve hikâye yapısı öğretiminin etkililiğine yönelik bir müdahale çalışmasına rastlanılmamıştır.

Sonuç olarak, alanyazındaki sınırlı sayıdaki çalışmalar, İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla yapılan hikâye yapısı öğretiminin bu öğrencilerde etkili olabileceğini göstermektedir (Akamatsu, 1988; Luetke-Stahlman vd., 1998; Schirmer ve Bond, 1990). Dolayısıyla hikâye yapısı öğretiminin İK olan öğrencilerde etkili olduğuna dair henüz kanıtların yeterli olmadığı görülmektedir. Dahası alanyazında hikâye yapısı öğretimi çevrimiçi olarak gerçekleştiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çevrimiçi çalışmanın zaman, maliyet ve ulaşım açısından avantajları düşünüldüğünde çevrimiçi tasarlanacak hikâye yapısı öğretime yönelik çalışmaların etkili olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Tüm bu gerekçelerle bu çalışmada bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin kaynaştırma uygulamalarına devam eden koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın birinci amacı çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin 4 ve 5. sınıfa devam eden kaynaştırma uygulamalarına devam eden, koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkili olup olmadığını belirlemektir. İkinci amacı koklear implantlı öğrencilerin bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi Türkçe ders kitabında yer alan yapılandırılmamış hikâyelere genelleyip genellemediklerini belirlemektir. Üçüncü amacı ise bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin edindikleri becerilerini üç ve altı hafta sonra sürdürüp sürdürmediklerini ve öğretim sonrası uygulama adımlarının izlenmesi ve bilişsel öğeleri kullanmaya etkisini belirlemektir. Son olarak dördüncü amacı ise çalışmaya katılan öğrencilerin ve annelerinin müdahale ile ilgili sosyal geçerliğe ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu amaçlar çerçevesinde oluşturulan araştırma soruları ise aşağıda sıralanmıştır:

1. Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi koklear implantlı öğrencilerin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerine etkili midir?

2. Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi, koklear implantlı öğrencilerin edindikleri becerileri Türkçe ders kitabında yer alan yapılandırılmamış hikâye türü metinlere genellemelerinde etkili midir?
3. Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi, koklear implantlı öğrencilerin edindikleri becerilerini üç ve altı hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
4. Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası koklear implantlı öğrenciler bilişsel öğeleri (tahmin etme, hikâye yapısı bilgisinden yararlanma, kendi sözcükleriyle ifade etme, önemli bilgilerin altını çizme ve önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt ederek kısaca yazma) kullanmakta mıdır?
5. Çalışmaya katılan öğrencilerin çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimine ilişkin öğrencilerin ve annelerinin görüşleri nasıldır?

Önem

Öğrencilerin okuma becerilerini inceleyen çalışmalar okumanın ve okuduğunu anlamamanın hem akademik hem de yaşam boyu öğrenme becerileri açısından önemini ortaya koymuştur (Güzel-Özmen, 2015; NRP, 2000, s. 9). Buna rağmen İK olan öğrencilerin de içerisinde bulunduğu pek çok öğrenci grubu okuma ve okuduğunu anlamada güçlük yaşamaktadır (Benedict, Rivera ve Antia, 2014; Davis, Elfenbein, Schum ve Bentler 1986; Geers, 2002, 2003; Sahlén vd., 2008). Oysa İK olan öğrencilerin akademik açıdan gelişimleri ve toplumda üretici bireyler olarak yer alabilmesi için okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir ve dolayısıyla bu gelişimi sağlayacak müdahalelerin geliştirilmesi ve uygulanması oldukça önemli görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde uygulanacak müdahaleler içerisinde en önemlilerinden birinin hikâye yapısı öğretimi olduğu dikkat çekmektedir. Bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş öğretimlerin etkisinin öğretim bittikten sonra dahi devam ettiği ve genelleme becerilerinin geliştiği bildirilmektedir (Graham ve Harris, 1989; Reeve ve Brown, 1985).

İK olan öğrencilerde hikâye yapısı öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (ör. Akamatsu, 1988; Luetke-Stahlman vd., 1998; Schirmer ve Bond, 1990). Oysaki günümüzde işitme cihazı ve koklear implant teknolojisindeki

gelişmeler, İK olan öğrencilerin okuma becerilerine de yansımıştır (Geers ve Hayes, 2011; Karasu vd., 2011). Bu gelişmelere rağmen İK olan öğrencilere kaynaştırma ortamında ya da destek eğitim odasında birebir şekilde sunulabilecek etkili okuma müdahalelerin eksikliği (Schirmer ve McGough, 2005) bu tür araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca İK olan öğrencilerde hikâye yapısı öğretiminin bilişsel öğelerle zenginleştirilerek sunulmasının müdahalenin etkililiğini artırıp arttırmadığının ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin belirlenmesi okuduğunu anlamada güçlük yaşayan İK olan öğrenciler için önemli görünmektedir.

İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yazmayla değerlendirilmesi bilginin hem görsel hem de sözel olarak kodlanması açısından önem taşımaktadır. Daha önce de değinildiği gibi İK olan öğrencilerin çalışma belleğine ilişkin sınırlılıkları alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Burkholder ve Pisoni, 2003; Soleymani, Amidfar, Dadgar ve Jalaie, 2014). Önemli bilgilerin şematik düzenleyicilere kısaca yazılmasının İK olan öğrencilerin önemli bilgileri bir düzenleyici içinde bütünsel olarak incelemesine ve hikâyedeki unsurlar arasındaki ilişkileri görsel olarak da takip edebilmelerine imkân tanıyabileceği düşünülmektedir (Medina ve Pilonieta, 2006; ss. 240). Öğrencilerin metni hikâye haritası eşliğinde organize edilmiş bir biçimde kısaca yazmaları, sözel bilginin görselleştirilmesi bakımından birden fazla kaynaktan gelen bilgiyi anlama, depolama ve işleme bakımından önemli görünmektedir (Dehn, 2008).

Alanyazındaki etkili olduğu bildirilen hikâye yapısı öğretimlerinin bilişsel öğelerle zenginleştirilerek ülkemizde yapılacak çalışmalarla etkilerinin belirlenmesi önemli görünmektedir. Dilsel ve kültürel açıdan farklı özelliklere sahip Türkiye’de uygulanacak öğretim programlarının ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar temelinde oluşturulmasının daha etkili sonuçlara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu şekilde oluşturulan müdahalelerin etkili olması durumunda ülkemizde bilimsel temelli bir uygulamaya yönelik kanıt elde edilmiş olacak, öğretmenler bu çalışmanın sonuçlarından yararlanarak uygulamalarını geliştirebilecek, uygulamaya yönelik farkındalıkları artacak ve böyle bir müdahaleyi uygulamalarına yansıtabileceklerdir.

Yeni çalışmalar bağlamında içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin yüz yüze öğretim açısından birtakım riskleri barındırdığı aşikardır. Araştırmanın çevrimiçi ortamda yapılması bu riski azaltmakta, zaman, maliyet ve ulaşım açısından da avantaj sağlamaktadır. Çevrimiçi ortamda yapılan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı

öğretiminin etkili olup olmadığının belirlenmesi çevrimiçi çalışmanın avantajları düşünüldüğünde hem pandemi sürecinde hem de daha sonrası için önemli görülmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin benzer ön koşul becerilere ve benzer performans düzeyine sahip olması çalışmaya dahil olmaları için yeterli sayılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve yaşlarının araştırma amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma kaynaştırma uygulamalarına katılan İK olan üç öğrenciye bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi ile hikâye türü metinlerde hikâye unsurlarını bulma becerilerinin geliştirilmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dinamik aralık: Bir koklear implant ses işlemcisinin sunabileceği akustik girdinin en yüksek ve en düşük ses aralığıdır (Spahr, Dorman ve Loiselle, 2007).

Konuşma işleme stratejisi. Koklear implantlarda mikrofon sesleri alıp konuşma işlemcisine gönderir. Konuşma işlemcisi gelen sinyalleri elektriksel sinyallere dönüştürür ve kullanıcıların konuşma algılarını iyileştirmek amacıyla gelen bu sinyalleri işlemlerken konuşma işleme stratejileri kullanır (İncesulu, 2015).

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, katılımcılar, bağımlı ve bağımsız değişken, ortam, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve puanlanması, deney süreci, güvenilirliklerin hesaplanması, verilerin analizi ve araştırmada kalite standartlarının sağlanması gibi başlıklara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin hikâye türü metinleri okuduğunu anlama becerilerinde, bu becerileri sürdürmelerinde ve yapılandırılmamış hikâye türündeki metinlere genellemelerinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla araştırmada “Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni” kullanılmıştır. Bu desen gereği bağımsız değişken (müdahale), deneklere sistematik ve ardışık olarak uygulanmıştır. Öncelikle müdahaleye alınan deneklerin sıralaması rastgele olarak belirlenmiştir. Tüm deneklerden aynı gün bir oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İlk denekten en az üç oturum olmak üzere, farklı oturumlarda ve farklı metinlerle başlama düzeyi verisi toplanmış ve kararlılık gösterene kadar en az üç oturum başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği son oturumda müdahale öncesi bir genelleme yoklaması yapılmış ve ardından müdahale uygulanmıştır (Kratowill vd., 2010; Mason ve Shriner, 2008; Saadatzi, Pennington, Welch, Graham ve Scott, 2017). İlk deneğe uygulanan müdahale sonrası üç oturum öğretim sonu değerlendirme oturumu düzenlenmiştir. Öğretim sonu değerlendirmeye geçmenin ölçütü ardışık 3 oturum uygulama adımlarının büyük oranda doğru bir şekilde izlenmesi olarak belirlenmiştir. Öğretim sonu değerlendirme oturumunda deneklerin öğrendikleri hikâye yapısı bilgisini yapılandırılmamış hikâyelere genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla bir müdahale sonrası genelleme yoklaması yapılmıştır. Birinci deneğin öğretim sonu değerlendirme oturumları sırasında üçüncü denekten bir yoklama alınmış, ikinci deneğin başlama düzeyi verileri toplanmıştır. İkinci

deneğin öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında üçüncü deneğin başlama düzeyi verileri alınmıştır. Başlama düzeyi son oturumda ve öğretim sonu değerlendirme son oturumlarında genelleme metinleri ile değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca müdahale bittikten üç ve altı hafta sonra olmak üzere her denek için iki izleme oturumu düzenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın esas uygulamasına dahil edilen katılımcılar kaynaştırma uygulamaları kapsamında 4 ve 5. sınıfa devam eden, yaşları 9-10 arasında olan, İzmir ve Konya illerinde yaşayan, koklear implantlı üç öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin çalışmaya dahil olma ölçütleri aşağıda yer almaktadır:

1. İşitme kaybına ek olarak tanılanmış başka bir engelin olmaması, koklear implant kullanması,
2. Öğrencilerin anadilinin Türkçe olması, sözel iletişimi kullanması ve evde tek dilli bir ortamın olması,
3. Öğrencilerin 4 veya 5. sınıfa kaynaştırma uygulamaları kapsamında devam etmesi,
4. Raven Standart Progresif Matrisler Testi'yle değerlendirilen sözel olmayan zekâsının %25 ve üzerinde olması,
5. TODİL ile değerlendirilen dil yaşlarının en az dört alt testte 6 yaş ve üzerinde eşdeğerliğe sahip olması,
6. Formel Olmayan Okuma Envanteri'nde (FOOE) düzey 2 hikâye türü metinde ortalama akıcılık performansının dakikada 73 sözcük ve üzerinde (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) ve bağımsız düzeyde (%96 ve üzerinde) okuma doğruluğuyla okuyabilmesi (Baydık, 2014) ve yine düzey 2 okuduğunu anlama puanının en az 51, en çok 74 olması (Karasu vd., 2013; Woods ve Moe, 2007; s. 45),
7. Konuşma Anlaşılabilirliği Ölçeğine (KAÖ; Allen, Nikolopoulos, Dyar ve O'Donoghue, 2001) göre anlaşılabilirliklerin 4 ya da 5. kategoride olması.

Tablo 1'de öğrencilere ilişkin demografik ve odyolojik özelliklere, ardından öğrencilerle ilgili detaylara yer verilmiştir. Katılımcıların her birinin adı etik unsurlar dikkate alınarak değiştirilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik ve Odyolojik Özellikleri

Adı	Yaş	C	Sınıf	Koklear İmplant Markası	Kİ Uygulanma Yaşı	Kİ Kullanma Süresi	İK Nedeni
Fatma	9;02	K	4. sınıf	Medel Sonnet (Sol)	15 ay	95 ay	Bilinmemektedir
Kuzey	9;08	E	5. sınıf	Medel Opus 2 (Sol)	29 ay	87 ay	Genetik
Hale	10;00	K	5. sınıf	Medel Opus 2 (Sağ)	13 ay	107 ay	Bilinmemektedir

Kİ: koklear implant

Fatma

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında MEB’e bağlı bir okula devam eden ve 9 yaş 2 aylık olan Fatma ilk müdahale uygulamasına katılan koklear implantlı öğrencidir. Dördüncü sınıfın ilk döneminde iken çalışmaya katılmıştır. Konya ilinde yaşayan öğrenci doğuştan İK’lı olup, İK nedeni kesin olarak bilinmemektedir. Fatma bir aylıkken çok ileri derecede İK tanısı almış ve 3.5 aylıkken işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. İşitme cihazını düzenli bir şekilde kullanmış, 15 aylıkken sol kulağında Medel Sonnet marka koklear implant kullanmaya başlamıştır. Fatma sağ kulağında herhangi bir cihaz kullanmamaktadır.

Sol kulak için 16 Mayıs 2019’da yapılan yapılan serbest alan 250-6000 Hz arası koklear implantlı duyma eşikleri ortalaması 41 dB HL’dir. Fatma evde ve okulda sözel iletişimle iletişim kurmaktadır. Ailesinin ve kendisinin anadili Türkçe’dir. Aile ile yapılan görüşmede Fatma’nın 2 yıl okul öncesi eğitim aldığı, özel eğitime 6 aylıkken başlayıp çalışmadan bir yıl önce bıraktığı, kaynaştırma kapsamında tipik gelişen akranlarıyla eğitim aldığı, salgın öncesi haftada 2 gün 4 saat destek oda eğitimi aldığı öğrenilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sırada bu müdahaleye ek olarak Fatma MEB’e bağlı bir okula devam ettiği için günde üç saat çevrimiçi eğitim almıştır. Öğrencinin hem annesi hem de babası üniversite mezunudur.

Fatma’nın ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan değerlendirmeler 06.07.2020 tarihinde başlamış, aralıklı oturumlarla 2 gün sürmüştür. FOOE ile değerlendirilen okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama değerlendirmeleri sonucunda öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısının 111, okuma doğruluğunun %99, okuduğunu anlatma yöntemi ile değerlendirilen okuduğunu anlama puanının ise 65.5 (karakterler 21 puan, ana olaylar 27 puan ve detaylar 17.5 puan) olduğu görülmüştür.

Raven Standart Progresif Matrisler Testi'ne göre öğrenci %75-90 arasında bir performans göstermiştir. TODİL testinden ise Resim-Sözcük Dağırcığı alt testine göre 7;06, İlişkili Sözcük Dağırcığı alt testine göre 8, Sözcük Betimleme alt testine göre 8;09, Cümle Anlama alt testine göre 8;09, Cümle Tekrar Etme alt testine göre 6;06, Biçimbirim Tamamlama alt testine göre 8;06 yaşına eş değer bulunmuştur. Öğrencinin KAÖ'ye göre konuşma anlaşılabilirliği 5. kategoride bulunmuş ve tüm bu değerlendirme sonuçlarına göre (bk. Tablo 2) çalışmaya dahil olma ölçütlerini karşıladığı için öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Kuzey

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel bir okula devam eden ve 9 yaş 8 aylık olan Kuzey ikinci olarak müdahale uygulamasına katılan koklear implantlı öğrencidir. Beşinci sınıfın ilk döneminde iken çalışmaya katılmıştır. İzmir ilinde yaşayan öğrenci doğuştan İK'lı olup, akraba evliliği nedeniyle İK'nın genetik olduğu bildirilmiştir. Kuzey 4-5 aylıkken ileri derecede İK ile tanılanmış ve işitme cihazı kullanmaya başlamıştır. İşitme cihazını düzenli bir şekilde kullanan Kuzey 2 yaş 5 aylıkken sol kulağında Medel Opus 2 marka koklear implant kullanmaya başlamıştır. Kuzey sağ kulağında son 6 aydır herhangi bir cihaz kullanmamaktadır.

Sol kulak için 8 Eylül 2020'de yapılan yapılan serbest alan 250-8000 Hz arası koklear implantlı duyma eşikleri ortalaması 32 dB HL'dir. Kuzey evde ve okulda sözel iletişimle iletişim kurmaktadır. Ailesinin ve kendisinin anadili Türkçe'dir. Aile ile yapılan görüşmede Kuzey'in 2 yıl okul öncesi eğitim aldığı, 15 aylıkken özel eğitime başladığı ve devam ettiği, salgın öncesinde destek oda eğitimi almadığı öğrenilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sırada bu müdahaleye ek olarak Kuzey özel bir okulda devam ettiği için günde sekiz saat çevrimiçi eğitim almıştır. Öğrencinin annesi ortaokul babası ise lise mezunudur.

Kuzey'in ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan değerlendirmeler 04.09.2020 tarihinde başlamış, aralıklı oturumlarla 2 gün sürmüştür. FOOE ile değerlendirilen okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama değerlendirmeleri sonucunda öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısının 108, okuma doğruluğunun %100, okuduğunu anlatma yöntemi ile değerlendirilen okuduğunu anlama puanının ise 56 (karakterler 25 puan, ana olaylar 24 puan ve detaylar 7 puan) olduğu görülmüştür.

Raven Standart Progresif Matrisler Testi'ne göre öğrenci %50-75 arasında bir performans göstermiştir. TODİL testinden ise Resim-Sözcük Dağarcığı alt testine göre 8;09, İlişkili Sözcük Dağarcığı alt testine göre 8;09, Sözcük Betimleme alt testine göre 8;09, Cümle Anlama alt testine göre 8;09, Cümle Tekrar Etme alt testine göre 8, Biçimbirim Tamamlama alt testine göre 8;09 yaşına eş değer bulunmuştur. Öğrencinin KAÖ'ye göre konuşma anlaşılabilirliği 5. kategoride bulunmuş ve tüm bu değerlendirme sonuçlarına göre (bk. Tablo 2) çalışmaya dahil olma ölçütlerini karşıladığı için öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Hale

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında MEB'e bağlı bir okula devam eden ve 10 yaşında olan Hale üçüncü olarak müdahale uygulamasına katılan koklear implantlı öğrencidir. Beşinci sınıfın ilk döneminde iken çalışmaya katılmıştır. İzmir ilinde yaşayan öğrenci doğuştan İK'lı olup, İK'nın nedeni kesin olarak bilinmemektedir. Hale 8 aylıkken çok ileri derecede İK ile tanılanmış ve koklear implant öncesi işitme cihazı kullanmamıştır. On üç aylıkken sağ kulağında Medel Opus 2 kullanmaya başlamıştır. Sol kulağında herhangi bir cihaz kullanmamaktadır.

Hale'nin sağ kulak için 8 Eylül 2020'de yapılan serbest alan 250-8000 Hz arası koklear implantlı duyma eşikleri ortalaması 48.6 dB HL olduğu görülmüş, bu değer yüksek olması nedeniyle öğrenci koklear implant ayarlarının gözden geçirilmesi için odyologuna yönlendirilmiştir. Aile, takip olduğu merkezde koklear implant ayarlarını yaptırmıştır ancak serbest alan testinin yeniden yapılamadığını bildirmiştir. Çalışmaya bu ayarlamalar sonrası başlanmıştır. Hale evde ve okulda sözel iletişimle iletişim kurmaktadır. Ailesinin ve kendisinin anadili Türkçe'dir. Aile ile yapılan görüşmede Hale'nin 1 yıl okul öncesi eğitim aldığı, 11 aylıkken özel eğitime başladığı ve hala devam ettiği, kaynaştırma kapsamında tipik gelişen akranlarıyla bir okulda eğitim aldığı, destek oda eğitimi almadığı öğrenilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sırada bu müdahaleye ek olarak Hale MEB'e bağlı bir okula devam ettiği için günde üç saat çevrimiçi eğitim almıştır. Babasını küçük yaşta kaybeden öğrencinin annesi lise mezunudur.

Hale'nin ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için yapılan değerlendirmeler 11.09.2020 tarihinde başlamış, aralıklı oturumlarla 2 gün sürmüştür. FOOE ile değerlendirilen okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama değerlendirmeleri sonucunda öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısının

107, okuma doğruluğunun %99, okuduğunu anlatma yöntemi ile değerlendirilen okuduğunu anlama puanının ise 51 olduğu (karakterler 19 puan, ana olaylar 19.5 puan ve detaylar 12.5 puan) görülmüştür.

Raven Standart Progresif Matrisler Testi'ne göre öğrenci %25 düzeyde performans göstermiştir. TODİL testinden ise Resim-Sözcük Dağarcığı alt testine göre 8;09, İlişkili Sözcük Dağarcığı alt testine göre 8;09, Sözcük Betimleme alt testine göre 8;09, Cümle Anlama alt testine göre 7, Cümle Tekrar Etme alt testine göre 5;06, Biçimbirim Tamamlama alt testine göre 8;09 yaşına eş değer bulunmuştur. Öğrencinin KAÖ'ye göre konuşma anlaşılabilirliği 5. kategoride bulunmuş ve tüm bu değerlendirme sonuçlarına göre (bk. Tablo 2) çalışmaya dahil olma ölçütlerini karşıladığı için öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Ön Değerlendirme Sonuçları

Adı	FOOE Okuma hızı	FOOE Doğruluk	FOOE Okuduğunu anlama	Raven	RS	İS	SB	CA	CT	BT	KAÖ
Fatma	111	%99	65.5	%75-90	7;6	8;0	8;9	8;9	6;6	8;6	5
Kuzey	108	%100	56	%50.-75	8;9	8;9	8;9	8;9	8	8;9	5
Hale	107	%99	51	%25	8;9	8;9	8;9	7	5;6	8;9	5

TODİL Alt Testleri; RS: Resim Sözcük Dağarcığı, İS: İlişkili Sözcük Dağarcığı, SB: Sözcük Betimleme, CA: Cümle Anlama, CT: Cümle Tekrar Etme, BT: Biçimbirim Tamamlama, KAÖ: Konuşma Anlaşılabilirliği Ölçeği

Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerisidir. Okuduğunu anlama becerisi hikâyelerdeki sekiz unsurun (kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki) bulunarak kısaca yazılmasıyla değerlendirilmiştir. Bu becerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin başlangıçta unsurların bir kısmını (kahramanlar, yer ve zaman vb.) bilmeleri nedeniyle öğrencilerin başlama düzeyi ile müdahale öncesi genelleme yoklaması ve model olma aşamalarında öğrenciye şu sorular sorulmuştur:

1. Hikâyedeki kahramanlar kimlerdir?
2. Hikâyedeki olaylar nerede geçiyor?
3. Hikâyedeki olaylar ne zaman gerçekleşiyor?
4. Hikâyenin problemi nedir?

5. Hikâyenin içsel cevabı nedir?
6. Hikâyenin eylemi nedir?
7. Hikâyenin sonucu nedir?
8. Hikâyenin tepkisi nedir?

Ancak rehberli uygulamalar aşamasından sonra öğrenciler unsurları ezberledikleri için rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar, öğretim sonu değerlendirme, müdahale sonrası genelleme yoklaması ve izleme oturumlarında öğrencilerden kendilerine sunulan hikâyelerin unsurlarını bularak yazmaları istenmiştir. Tüm değerlendirme oturumlarında okuduğunu anlama değerlendirmeleri sırasında öğrencilere sunulan hikâyeler ekranda yer almış ve ihtiyaç duyduklarında öğrencilerin hikâyeyi yeniden okumalarına izin verilmiştir.

Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimidir. Bağımsız değişkene ilişkin ayrıntılı bilgiler bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi başlığı altında verilmiştir.

Ortam

Bu çalışmada yaşanan pandemi nedeniyle bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin tüm süreçleri çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Tüm bu süreçlerde bir videokonferans programı olan Zoom (<https://zoom.us/>) programı kullanılmıştır. Bu programın seçilme nedeni, dosya paylaşımına izin vermesi, birebir kullanımlarda zaman sınırının olmaması ve görüşmelerin kaydedilmesine olanak tanımasıdır.

Öğrencilerin bilgisayarlarında Zoom programı olmama olasılığına karşı Zoom programı indirme rehberi hazırlanmış (bk. [Ek 7](#)) ve bu rehber gerektiğinde e-posta yoluyla ya da Whatsapp aracılığı ile ailelere gönderilmiştir. Zoom programı dahilinde toplantı oluşturulduktan sonra ailelere genellikle e-posta aracılığı ile davet gönderilmiş ya da öğrenciler toplantı ID numarası ve şifresi ile derse katılmışlardır. Oturumlar sırasında hem öğrenci hem de uygulamacı Zoom programına erişerek ses ve video açık bir şekilde bilgisayarın karşısında oturmuştur. Ayrıca uygulama güvenliğinin alınabilmesi için tüm oturumlar kaydedilmiştir. Öğrenciden kendi evinde sessiz, uyanıklardan uzak bir

yerde/odada olması istenmiştir. Dolayısıyla ortamda sadece iletişimi sağlayan bir bilgisayar ve öğrencinin ulaşabileceği bir yerde değerlendirme için kâğıt ve kalem bulundurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin dil, sözel olmayan zekâ, okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik çeşitli araçlar kullanılmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin müdahale öncesi başlama düzeylerini belirlemek, müdahale sırasında oturum sonu değerlendirmeler yapmak, müdahale sonrası öğretim sonu değerlendirme yapmak ve izleme oturumlarında müdahalenin kalıcılığını belirlemek amacıyla araştırma kapsamında yazılan 31 hikâye kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri becerileri yapılandırılmamış hikâye türündeki metinlere genelleme becerisi kazanıp kazanmadığını belirlemek amacıyla daha önceki yıllarda müfredatta olup sonrasında kaldırılan dolayısıyla öğrencilerin karşılaşma olasılığı oldukça düşük olan 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından müdahale öncesinde ve sonrasında birer hikâye seçilerek değerlendirmede kullanılmıştır. Son olarak, sosyal geçerliğin sağlanması için öğrencilerin kendileri ve anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda tüm veri toplama araçları uygulama sırasına göre detaylı bir şekilde yer almıştır.

Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE; Karasu vd., 2013)

Bu araştırmada öğrencilerin okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri açısından ölçütleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek üzere FOOE kullanılmıştır. FOOE, öğrencilerin okuma hatalarının ve okuduğunu anlatma, metinle ilişkili sorulara yanıt verme ve hikâye türü metinlerde boşluk doldurma düzeylerinin belirlenmesi amaçlarıyla geliştirilmiş bir envanterdir (Karasu, 2011; Karasu vd., 2013). İki paralel formdan oluşan FOOE’de farklı zorluk derecelerine sahip hikâye türünde 18, bilgilendirici türde ise 16 metin olmak üzere toplamda 34 metin yer almaktadır. Hikâye türü metinlerde başlangıç düzeyinden düzey 8’e kadar her bir düzeye göre metin bulunurken bilgilendirici metinlerde ise düzey 1’den düzey 8’e kadar her bir düzeye göre metin bulunmaktadır. Öğrencilerin okuma hataları okuma sırasında yanlış okunan sözcüklerin incelenerek hata türlerinin ve sayılarının incelenmesi ile

değerlendirilmektedir. Okuduğunu anlama becerileri ise okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve boşluk doldurma yöntemleri ile değerlendirilebilmektedir. Okuduğunu anlatma becerinin değerlendirilmesinde öğrencilerden metni bir kez sesli, bir kez de sessiz okumaları ve ardından metni anlatmaları istenmektedir. Okuduğunu anlama sorulara cevap verme yöntemi ile değerlendirmede öğrencilere farklı düzeyler için farklı sayıda sorular sorulurken boşluk doldurma yöntemi kullanıldığında öğrencilerden formda boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmektedir. Her bir yöntemde öğrencilerin yanıtları kaydedilerek FOOE’de yer alan puanlama anahtarları doğrultusunda okuduğunu anlama puanı elde edilmekte ve 100 üzerinden puanlandırılmaktadır. Bu araştırmada okuduğunu anlama becerileri okuduğunu anlatma yöntemi ile değerlendirilmiş ve puanlamada karakterler 25, ana olaylar 50 ve detaylar 25 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca Düzey 2’de B formunda yer alan hikâye türü metinde performansı geçiş gösteren öğretimsel düzeyde (51-74) olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

FOOE’nin geliştirilmesi aşamasında geçerlik çalışmalarında uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği İK olan öğrencilerin eğitimi, dil gelişimi ve okuma yazma becerileri üzerinde çalışan ve mesleki deneyimi yüksek olan (27-32 yıl) iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir (Karasu, 2011). Bu incelemelerde metinlerin konularının öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi ve bilgi düzeylerine uygun olup olmadığı, metin yapılarının tamlığı, metinlerin konularının ve düzeylerinin denkliği, metinlerdeki cümle yapıları ve sözcük çeşitliliği, metinlerin okunabilirliği, soru türleri ve değerlendirme formlarının nitelikleri tartışılarak ve düzenlemeler yapılarak kapsam geçerliğinin sağlandığı raporlanmıştır. Benzer şekilde okuduğunu anlatma puanlama formuna ilişkin kapsam geçerliğinin incelendiği, hikâye türü metinlerde hikâyelerdeki ana karakterler, ana olayların ve ayrıntıların puanlanmasının gözden geçirildiği ve karakterlerin olaylar üzerindeki etkileri, olayların ana düşünceye katkısı ve hikâyenin ayrıntılarının göz önünde bulundurulduğu bildirilmiştir. Güvenirlik çalışmasında tüm metinlerin %47’si ile gözlemciler arası güvenirlilik hesaplandığı, metinlerin okunabilirlik düzeyine, uygulamanın planlanan şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine, puanlama anahtarına ve okuma hatalarına ilişkin olmak üzere İK olan öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerinde çalışan mesleki deneyimi (15 yıl) olan bir alan uzmanı tarafından incelendiği ve gözlemciler arası güvenirliliğin %93.6 ila %100 arasında olduğu bildirilmiştir (Karasu, 2011).

Türkçe Okul Çağı Dil Gelişimi Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017)

TODİL 4-8 yaş 11 aylık çocukların dilin anlam bilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi ve ses bilgisi bileşenlerini değerlendiren standardize edilmiş bir dil testidir. TODİL Test of Language Development-Fourth Edition (TOLD-4, Newcomer ve Hammil, 2008) testinin Türkçeye uyarlamasıdır (Topbaş ve Güven, 2017). Bu test, Resim-Sözcük Dağarcığı, İlişkili Sözcük Dağarcığı, Sözcük Betimleme, Cümle Anlama, Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama gibi altı çekirdek test, Sözcük Ayırt Etme, Fonemik Analiz ve Artikülasyon gibi üç tamamlayıcı testten oluşmakta, alt testlerdeki madde sayısı 22 ila 38 arasında değişmektedir. TODİL bireysel olarak uygulanmakta ve teste her bir alt testin ilk maddesinden başlanmaktadır. Resim-Sözcük Dağarcığı ve Cümle Anlama alt testlerinde resimler sunularak ve çocuklardan seçenekler arasından resimleri göstermeleri istenmekte, diğer alt testlerde ise sorular sözel olarak sorulmaktadır. Öğrencilerin doğru yanıtlarına 1, yanlış yanıtlarına 0 verilerek öğrenci ardışık beş maddeye yanlış yanıt verene kadar teste devam edilmektedir. Elde edilen ham puanlar standart puanlara ya da dil yaşı eşdeğerliğine çevrilebilmektedir.

TODİL'in geçerlilik ve güvenilirlik analizleri 2683 katılımcıdan oluşan bir örnekleme yapılmıştır. İçerik geçerliliği için her bir alt testin maddeleri ve test formatlarının ayrıntılı gerekçeleri sunulmuş, test maddelerinin seçimi aşamasında madde analizi ve ayırt edici madde işleyişi analizlerinin sonuçları bildirilmiştir. Ölçüt geçerliliği için Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ve Weshler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-Geliştirilmiş Formu (WISC-R) ile korelasyonları incelenmiş, TEDİL için .76-.85, WISC-R için sözcük betimleme ve biçimbirim tamamlama haricindeki testler arasında .49-.85 arasında korelasyonlar bulunduğu rapor edilmiştir. Yapı geçerliliği için dört farklı yöntem uygulanmıştır. Birincisi, testin yaş ile korelasyonları incelenmiş, yaş arttıkça katılımcıların ortalamalarının arttığı görülmüştür. İkincisi, testin dil bozukluğu ile diğer engel gruplarını ve iki dilli çocuklar ile tek dilli çocukları ayırt edip etmediği incelenmiş, dil bozukluğu olan ve iki dilli çocukların bir standart sapma altında kaldığı görülmüştür. Üçüncüsü, tüm alt testler ile bileşikleri arasındaki korelasyonlar incelenmiş, çekirdek testler arasında .67-.81 korelasyon bulunmuştur. Dördüncüsü faktör analizi sonuçları altı çekirdek testin tek bir faktör altında faktör yük değerleri .84-.88 arasında, tamamlayıcı testlerin de .85-.93 arasında ikinci bir faktör altında toplandığı görülmüştür. Güvenirlik değerleri incelendiğinde ise alt testlerin Cronbach alfa katsayı ortalamaları .78-.98, test-

tekrar test güvenilirliği .80-.97 arasında bulunmuştur (Topbaş ve Güven, 2017). Bu çalışmada TODİL'in alt testlerinden sadece çekirdek alt testleri kullanılmıştır.

Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM; Şahin ve Düzen,1994)

RSPM sözel olmayan zekanın değerlendirilmesi amacıyla 6;06-14;06 yaş grubundaki çocuklarda yaygın olarak kullanılan bir testtir. Testin Türkçeye uyarlama çalışmaları Şahin ve Düzen (1994) tarafından yürütülmüştür. Görsel-mekansal algılama, yargılama, zihinsel esneklik, soyut düşünme ve analitik düşünme gibi özellikleri ölçen RSPM toplamda 60 soru ve 5 setten oluşmaktadır. RSPM, bireysel olarak uygulanmakta ve teste ilk maddeden başlanarak öğrencilere 60 maddenin tamamı sunulmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 0'dır. Öğrencilerden resimlerde eksik kalan parçaların ilk iki sette altı seçenekten, son dört sette ise sekiz seçenekten seçmesi beklenmektedir. Öğrencilerin doğru yanıtlarına 1, yanlış yanıtlarına ise 0 puan verilmekte ve toplam doğru yanıtlarının yaşlarına göre kaçınıcı yüzdeliğe geldiği belirlenerek performansları değerlendirilmektedir.

RSPM'nin geçerlilik, güvenilirlik ve uyarlama çalışması 2458 katılımcıdan oluşan bir örnekleme yapılmıştır. İç tutarlılık katsayılarının tüm yaş gruplarında .90'ın üzerinde ve alt setler arasındaki korelasyonların ise .39-.75 arasında olduğu belirtilmiştir (Düzen, Şahin, Raven ve Raven, 2008; Şahin ve Düzen,1994).

Konuşma Anlaşılrlığı Ölçeği (KAÖ; Allen vd., 2001)

İK olan bireylerde konuşma anlaşılrlığının değerlendirilebilmesi amacıyla geliştirilen KAÖ beş kategoriden oluşan sınıflamalı bir ölçektir (Allen, vd., 2001). Konuşma anlaşılrlığı İK olan bireylerle bir süre sohbet edildikten sonra ölçekte belirtilen kategorilerden hangisi ile uyumlu konuşma anlaşılrlığının olduğu belirlenerek değerlendirilmektedir. Bu kategoriler aşağıda yer almaktadır:

1. Konuşan kişinin telaffuzunda anlaşılmayan sözcükler bulunmaktadır. Kişi işaret dili ile iletişim kurabilir.
2. Konuşma genel olarak anlaşılmamaktadır ancak dudak okunduğunda ya da konunun bilindiği durumlarda sözcük düzeyinde anlaşılrlık vardır.
3. Konuşma belirli bir konu çerçevesinde olduğunda ve dudak okunduğunda anlaşılırdır.

4. İŖitme kayıplı çocuklarla az deneyimi olan bireyler konuşmayı anlamaktadır. Dinleyicinin normalden fazla dikkat vermesi gerekmemektedir.
5. Bütün dinleyiciler konuşmayı anlaşılır bulmaktadır. Günlük ortamda oldukça anlaşılır bir konuşma mevcuttur.

Ölçeğin güvenirlik bulguları incelendiğinde Spearman sıra korelasyonu ile sınıf içi korelasyon katsayısının 0.82 bulunduğu, kappa katsayısının ise orta ila yüksek bir uyuma ($k = 0.53$) sahip olduğu bildirilmiştir (Allen vd. 2001). Ölçek farklı bir dilde oluşturulmuş olsa da dilden bağımsız bir şekilde konuşmanın anlaşılrlılığını değerlendirmede yaygın bir şekilde farklı dillerde de kullanılmaktadır (Dammeyer, 2010; De Raeve, 2010).

Öğrenci Bilgi Formu

Öğrencilere ve ailelere ilişkin bilgiler, odyolojik ve eğitimsel bilgilerin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Toplamda 28 sorudan oluşan bu form; öğrenciye ait kişisel bilgiler başlığı altında yedi, aileye ilişkin bilgiler başlığı altında altı, odyolojik bilgiler başlığı altında 11, eğitimsel bilgiler başlığı altında ise dört soru içermektedir. [Ek 1](#)'de yer alan bu form Zoom programı aracılığıyla aileler ile yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Deney Sürecinde (Müdahale Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Yapılan Değerlendirmelerde) Kullanılan Metinler

Bu araştırmada müdahale öncesinde öğrencilerin başlama düzeyi performanslarının belirlenmesi, müdahale sırasında oturum sonu performanslarının, müdahale sonrasında öğretim sonu değerlendirmede müdahalenin etkisinin ve izleme oturumlarında müdahalenin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 31 hikâye geliştirilmiştir. Geliştirilen 31 hikâye kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki unsurlarından oluşturulmuştur. Her bir unsur 10 puan üzerinden puanlanmıştır. Eğer unsurlar birden fazla düşünce içeriyorsa kısmi puanlama yapılmıştır. Başka bir deyişle, puanlama $10 \div \text{düşünce sayısı}$ şeklinde hesaplanmıştır.

Düşünce sayısı 3 olduğunda en önemli düşünceye 4 puan verilerek hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Puanlama anahtarı Ek 3’de sunulmuştur.

Geliştirilen hikâyelerden öğretim sırasında kullanmak üzere 18 hikâyeye öğrencilerin başlıktan ve hikâyelere eşlik eden resimlerden yola çıkarak tahmin etmesini teşvik etmek için ilgili bir profesyonelden destek alınmıştır. Resimlerin çizimi aşamasında hikâyelerin problemiyle ilgili yapılacak resmin içeriği betimlenmiş, hikâyelerle birlikte ilgili profesyonele iletilmiş ve bu doğrultuda çizilen resim taslakları incelenmiş, gerekli düzeltmeler konuşulmuş ve taslağa son şekli verildikten sonra uygun olduğu belirtilen resimler yeniden çizdirilmiştir. Bu resimler yalnızca *müdahale* sırası hikâyelere eşlik etmiş, tüm değerlendirmelerde (başlama düzeyi, müdahale sırası oturum sonu değerlendirme, öğretim sonu değerlendirme, müdahale öncesi ve sonrası genelleme ve izleme aşamalarında) hikâyeler resimsiz bir şekilde sunulmuştur.

Hikâyeleri geliştirme sürecinde aşağıda tanımlanan altı nokta göz önünde bulundurulmuştur. Geliştirilen hikâyelerin basit hikâyelerden oluşmasına, Stein ve Glenn (1975) tarafından tanımlanmış hikâye yapısına uygun olmasına, konularının öğrencilerin yakın çevresinden olmasına, devrik cümle sayısının kontrol edilmesine, öğrenciler tarafından anlamı bilinen sözcüklerden oluşturulmasına, okunabilirlik değerlerinin belirlenmesine ve belirli aralıklarda tutulmasına ve 2. sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Bu kapsamda ilk olarak, katılımcıların İK’lı olması ve okuduklarını anlama becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle öğretimin 2. sınıf düzeyinden başlatılması planlandığından ve 2. sınıf düzeyindeki öğretimlerde basit hikâyeler kullanılması önerildiğinden (Ataman vd., 2001) hikâyelerin basit yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Basit hikâyeler birkaç kahramanın olduğu, yer ve zaman gibi hikâyenin genel ortamını anlatan unsurlardan sonra sadece bir probleme ya da bir çatışmaya yönelik olarak olayları anlatan, problemle ilişkili sonucu içeren hikâyelerdir (Nodine, Barenbaum ve Newcomer, 1985).

İkinci olarak hikâyelerin Stein ve Glenn (1975) tarafından tanımlanmış hikâye yapısına uygun olacak biçimde yazılmasına dikkat edilmiştir. Dolayısıyla araştırma için yazılan hikâyelerde hikâyenin kahramanları, hikâyenin geçtiği yer ve gerçekleştiği zaman, bir problem ve bu probleme ilişkin kahramanın duygu, düşünce ve amaçlarının belirtildiği bir içsel cevap, problemi çözmek için yapılanların yer aldığı eylem, problemin çözümüyle ilgili bir sonuç ve tüm yaşananlardan sonra kahramanın duygu, düşünce ya da bundan sonra hayatında aldığı kararlara yer verilen tepki unsuru yer almaktadır. Bu

hikâye yapısının yaygın olarak kullanılması ve hikâyelerin anlaşılabilirliğinin yüksek olması nedenleriyle Stein ve Glen (1975) tarafından tanımlanan hikâye yapısı kullanılmıştır.

Üçüncü olarak hikâyelerdeki konuların öğrencilerin yakın çevresinden olmasına dikkat edilmiştir. İlkokulun ilk yıllarında okuyucunun önceki bilgi ve deneyimlerinin okuduğunu anlamayı etkilemesi (Marr ve Gormley, 1982) nedeniyle öğretimde kullanılan metinlerin öğrencilerin yakın çevresindeki yaşantılarına aşina konulardan seçilmesi gerektiği belirtilmektedir (Ataman vd., 2001). Bu bağlamda hikâyelerin konuları, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, toplumsal değerler, ahlaki değerler, paylaşma, yardımlaşma, arkadaş sevgisi, güncel konular (cep telefonu kullanımı, salgın hastalık vb.) ve öğrencilerin duygu düzenlemelerine ilişkin konulardan (dışçı korkusu vb.) seçilmiştir. Hikâye türü metinlerin geliştirilebilmesi için çeşitli çocuk kitapları okunmuş, bazı internet siteleri incelenmiştir. Hikâyelerin konuları araştırmacının deneyimlerinden, çocukluk anılarından ve bazı çocuk kitaplarından esinlenilerek hazırlanmıştır.

Dördüncü olarak yazılan her bir hikâyede yalnızca bir devrik cümleye yer verilmesine dikkat edilmiştir. İK olan çocukların biçimbirimsel-söz dizimsel güçlüklerinin olması nedeniyle (Golestani, Jalilevand ve Kamali, 2018) yazılı dilde kurallı cümlelerle hikâyelerin oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Beşinci olarak hikâyelerin öğrencilerin aşina oldukları sözcüklerden oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Hikâye yapısı öğretiminde kullanılan metinlerin düzeylerinin ve içeriğinin basit düzeyde olması önerilmektedir (Reid ve Lienemann, 2006). Bu yüzden mümkün olduğunca İK olan öğrencilerin aşina olabileceği sözcükler seçilmesine özen gösterilmiştir.

Hikâyelerin oluşturulmasında göz önünde bulundurulacak altıncı nokta ise okunabilirlik değerlerinin belirlenmesi, hikâyelerin belirlenen okunabilirlik aralıklarında tutulması ve okunabilirlik düzeylerinin 2. sınıf düzeyine uygun olmasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi okunabilirlik, metinlerin güçlük düzeyine göre anlaşılabilirliği olarak tanımlanmaktadır (Ateşman, 1997). Okunabilirlik değerlerini belirlemek üzere 2. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (Ataşçi, 2018) altı hikâye türü metnin okunabilirlikleri analiz edilmiş ve her bir değer incelenerek okunabilirlik değerlerinin hangi aralıklarda yer alacağına karar verilmiştir.

Hikâyelerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasında ise sözcük çeşitliliğinin belirlenmesi için farklı sözcük sayısı ve sözcük farklılık puanı (Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg ve Gillam, 2006), cümle karmaşıklığının belirlenmesi için ise cümle sayısı, cümlecik sayısı ve yan cümlecik indeksi (Karasu, 2011; Karasu vd.,

2013) kullanılmış ve Ateşman'ın (1997) okunabilirlik formülü kullanılarak hece olarak ortalama sözcük ve sözcük olarak ortalama cümle uzunlukları göz önünde bulundurulmuştur. Sözcük farklılık puanı, Farklı Sözcük Sayısı $\div \sqrt{(\text{Toplam Sözcük Sayısı} \times 2)}$ formülü, yan cümlecik indeksi için Cümlecik Sayısı $\div$ Cümle Sayısı formülü kullanılmıştır (Karasu vd., 2013). Ateşman'ın (1997) Türkçe için oluşturduğu okunabilirlik formülü ise şöyledir: $198.825 - 40.175 \times (\text{hece olarak ortalama sözcük uzunluğu}) - 2.610 \times (\text{sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu})$. Bu formüller kullanılarak 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyeler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Değerleri

Hikâye Adı	Toplam Sözcük Sayısı	Cümle Sayısı	Ortalama Cümle Uzunluğu	Cümlecik Sayısı	Yan Cümlecik İndeksi	Farklı Sözcük Sayısı	Sözcük Farklılık Puanı	Ateşman
Arkadaşım Papi	263	57	4.61	90	1.58	125	5.45	81.08
Paraşütle Oynamak Çok Eğlenceli Efe	94	16	5.88	29	1.81	57	4.16	74.78
Tiyatroya Gidiyor Sarman	116	21	5.52	33	1.57	66	4.33	80.05
Kedinin Yavruları	163	36	4.53	54	1.50	92	5.09	89.59
Küçük Penguen	242	37	6.54	64	1.73	126	5.72	81.97
Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor	357	64	5.58	103	1.61	170	6.36	77.14
Ortalama (SS)	205.8 (99.8)	38.5 (19)	5.44 (0.76)	62.17 (29.88)	1.63 (0.11)	106 (42.6)	5.19 (0.83)	80.76 (5.08)
Aralık	94-357	16-64	4.53-6.54	29-103	1.50-1.81	57-170	4.16-6.36	74.78-89.59

Tablo 3'de görüldüğü gibi Türkçe Ders Kitabı 2. sınıf düzeyindeki hikâyelerin tüm okunabilirlik değerlerinin geniş bir aralıkta ve standart sapmasının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. İK olan öğrencilerin temel güçlüklerinden birinin biçimbirimsel-söz dizimsel (morfo-sentaktik) güçlük olması (Golestani vd., 2018) ve hikâye yapısı öğretiminde basit metinlerin kullanılması önerisi (Reid ve Lienemann, 2006) nedenleriyle tüm formüllerde okunabilirlik değerlerinin mümkün olduğunca alt sınıra yakın olmasına dikkat edilmiştir. Sonuç olarak toplam sözcük sayısının 175-181, ortalama cümle

sayısının 37-40, ortalama cümle uzunluğunun (sözcük olarak) 4.31-4.80, cümlecik sayısının 50-55, yan cümlecik indeksinin 1.32-1.39, farklı sözcük sayısının 85-90, sözcük farklılık puanının 4.48-4.78 arasında olmasına karar verilirken Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre ise 80-90 arasında olmasına karar verilmiştir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen hikâyelerin okunabilirlik değerleri Tablo 4'te, bu hikâyelerin bir örneği ise [Ek 2](#)'de yer almaktadır. Ayrıca geliştirilen her bir hikâyenin sözü edilen okunabilirlik hesaplamaları her bir düzeltme sonrası tekrar tekrar yapılarak değerlerin birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Kapsamında Yazılan Hikâyelerin Okunabilirliği

Hikâye Adı	Toplam sözcük sayısı	Cümle sayısı	Ortalama cümle uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı	Ateşman
Öğretimde kullanılan metinler								
1. Akıllı Telefon	181	38	4.76	53	1.39	89	4.68	80.30
2. Otobüs	177	37	4.78	50	1.35	88	4.68	85.87
3. Metin'in Kardeşi	180	38	4.73	52	1.37	88	4.63	87.93
4. Unutulan Oyuncaklar	180	41	4.39	55	1.34	89	4.69	83.34
5. Sarp'ın Annesi	180	40	4.50	54	1.35	90	4.74	82.42
6. Beslenme Saati	176	38	4.63	50	1.32	86	4.58	88.19
7. Dut Ağacı	179	38	4.71	51	1.34	90	4.76	89.27
8. Üzülmek İşe Yaramaz	180	39	4.62	52	1.33	90	4.74	81.58
9. Yardım Etmek	181	37	4.89	50	1.35	88	4.63	86.12
10. Resim Dersi	175	39	4.49	53	1.36	87	4.65	87.11
11. Dış Doktoru	179	39	4.59	52	1.33	89	4.70	86.22
12. Baharda Salatalık	178	40	4.45	54	1.35	86	4.56	89.10
13. Mısırcı	181	42	4.31	57	1.36	85	4.47	88.53
14. Kitap Okumak	180	39	4.62	54	1.38	86	4.53	81.22
15. Zavallı Kuş	177	38	4.65	52	1.37	87	4.63	89.80
16. Hata Yapmak	181	42	4.31	58	1.38	90	4.73	89.61
17. Alışverişte Kaybolmak	180	38	4.74	50	1.32	88	4.64	84.32
18. Can'ın Ödevi	180	40	4.50	54	1.35	88	4.64	82.54

Tablo 4 (Devam)

Araştırma Kapsamında Yazılan Hikâyelerin Okunabilirliği

Değerlendirmede Kullanılan Metinler									
Değerlendirme	Hikâye Adı	Toplam sözcük sayısı	Cümle sayısı	Ortalama cümle uzunluğu	Cümlecik sayısı	Yan cümlecik indeksi	Farklı sözcük sayısı	Sözcük farklılık puanı	Ateşman
Başlama Düzeyi 1	Yeni Bir Şehir	180	40	4.50	55	1.38	85	4.48	89.51
Başlama Düzeyi 2	Tartışmak	180	38	4.74	52	1.37	90	4.74	83.67
Başlama Düzeyi 3	Şikayetçi Öykü	177	38	4.66	52	1.37	88	4.68	87.38
Yedek Başlama	Markalı Çanta	180	40	4.50	55	1.38	86	4.53	88.46
Yedek Başlama	Zayıf Cem	180	38	4.74	52	1.37	90	4.74	80.59
Yoklama	Eşyalarını Kaybetmek	181	37	4.89	51	1.38	85	4.47	81.94
Yoklama	Kibar Olalım	178	40	4.45	54	1.35	89	4.72	90.80
Yoklama	Kim Daha Güçlü?	179	40	4.48	53	1.33	87	4.60	83.94
ÖSD 1	Örümceği Öldürmeyelim	178	40	4.45	55	1.38	86	4.56	82.17
ÖSD 2	Arkadaşlık	177	40	4.43	54	1.35	89	4.73	86.07
ÖSD 3	Zekeriya'nın Harçlığı	178	37	4.81	50	1.35	87	4.61	90.98
İzleme 1	Aşı Günü	177	39	4.54	53	1.36	90	4.78	89.74
İzleme 2	Tamirci Baba	178	38	4.68	51	1.34	87	4.61	81.51

ÖSD = Öğretim sonu değerlendirme

Hikâyelerin Güvenirlik Hesaplamaları

Bu araştırma kapsamında geliştirilen hikâyelerin güvenilirliğinin sağlanması için dört uygulama yapılmıştır. Bunlardan birincisi geliştirilen hikâyelerin okunabilirlik aralıkları, yazım, ifade şekli, noktalama işaretlerinin kullanımı, seçilen konuların öğrencilerin yaşantılarına aşina olup olmadığı, başlıklandırma, hikâyelerin 2. sınıf düzeyine uygunluğu hakkında uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüş ve öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmış ve hikâyelerin okunabilirlikleri yeniden hesaplanmıştır. Bu uzmanlar iki işitme engelliler alanında çalışan, iki Türkçe Öğretmenliği alanında çalışan alan uzmanı ile dokuz sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan tüm düzeltmelerde okunabilirlik puanları yeniden hesaplanmıştır.

İkincisi daha önce de belirtildiği gibi hikâyelerin tamamının Stein ve Glenn (1975) tarafından tanımlanan hikâye yapısına sahip olup olmadığını belirlemek ve puanlama anahtarını oluşturmak amacıyla yapılan güvenirliliktir. Elde edilen güvenirlilik bulgularının iki hikâyede %87.5 olduğu kalan 29 hikâyede ise %100 olduğu görülmüştür. Sözü edilen iki hikâyeye ilişkin düzeltmeler yapıp hikâyelerin okunabilirlikleri yeniden hesaplanmıştır. Ayrıca puanlama anahtarı özel eğitim uzmanı ile Skype üzerinden tartışılarak değerlendirme sırasında olası cevaplar tartışılarak puanlama anahtarı oluşturulmuştur (bk. [Ek 3](#)).

Üçüncüsü geliştirilen hikâyelerin okunabilirlik puanlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik incelenmiştir. Bunun için işitme engelliler öğretmenliği mezunu, özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış ve doktora eğitimine devam eden bir uzman ile 10 hikâyenin (%32.3'ü) güvenirlilik bulguları incelenmiştir. Okunabilirliğe ilişkin güvenirlilik bulguları için öncelikle öyküler numaralandırılmış ve sözü edilen uzmandan birden otuz bire kadar on farklı rakam söylemesi istenmiştir. Böylece rastgele on hikâye seçilmiştir. Uzman, okunabilirliğin hangi parametrelerle ve formüllerle yapıldığına ilişkin hazırlanan rapor ve analizlerin nasıl yapıldığına ilişkin bir örnek dosya ile bilgilendirilmiş, ardından 10 hikâye dışında iki hikâye üzerinde birlikte çalışarak hesaplamalar yapılmış ve tartışılmıştır. Daha sonra sözü edilen uzman, araştırmacıdan bağımsız olarak 10 hikâyenin okunabilirliklerini hesaplamış ve güvenirlilik şu formüle göre hesaplanmıştır: Gözlemciler arası görüş birliği ÷ Gözlemciler arası görüş birliği + Gözlemciler arası görüş ayrılığı X 100 (House, House ve Campbell, 1981). Sonuç olarak güvenirliliğin ortalama %99.2 olduğu ve Tablo 5'de de görüldüğü gibi değerlerin %92.5 ile %100 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Tablo 5

Hikâyelerin Okunabilirliklerine İlişkin Güvenirlilik Bulguları

Hikâye adı	Sözcük sayısı	Cümle sayısı	Cümlecik sayısı	Farklı sözcük sayısı	Ateşman
Beslenme Saati	%100	%100	%92.5	%100	%99.9
Dut Ağacı	%100	%97.4	%98.1	%100	%99.5
Dış Doktoru	%100	%100	%100	%100	%99.3
Hata yapmak	%100	%100	%100	%100	%99.4
Üzülmek İşe Yaramaz	%100	%100	%100	%100	%99.3
Sarp'ın Annesi	%100	%97.5	%98.2	%100	%99.3
Şikayetçi Öykü	%100	%100	%100	%100	%99.6
Arkadaşlık	%100	%100	%100	%100	%98.5
Kim Daha Güçlü?	%100	%90	%94.3	%100	%98.6
Aşş Günü	%100	%100	%100	%100	%100

Genelleme Becerilerini Değerlendirmede Kullanılan Metinler

Bu araştırmada öğrencilerin bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası hikâye yapısı bilgisini genelleyip genellemediğini belirlemek amacıyla müdahale öncesinde ve sonrasında birer kez olmak üzere yapılandırılmamış hikâye türü metinlerle değerlendirme yapılmıştır. Bunun için öğrencilerin önceden karşılaşma olasılığı oldukça düşük olan hikâyeler seçilmiştir. Bunlar, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okutulan Doku Yayınları'na ait 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Misafir Odası başlıklı hikâye ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okutulan Dikey Yayınları'na ait 2. sınıf Türkçe Ders kitabı öğrenci çalışma kitabında yer alan Vızvız ile Gülnaz başlıklı hikâyelerdir. Bu hikâyelerin seçilmesinin bir diğer nedeni bu çalışmada kullanılan Stein ve Glenn (1975) tarafından tanımlanmış hikâye yapısındaki unsurların çoğunluğuna sahip olmalarıdır. Her iki hikâyede de hikâye unsurlarından kahramanlar, yer, zaman, problem, eylem, sonuç unsurlarına yer verilmiş, Vızvız ile Gülnaz adlı hikâyede ayrıca tepki unsuruna da yer verildiği görülmüştür. Bu nedenle altı unsurdan oluşan Misafir Odası başlıklı hikâye öğretim öncesinde genelleme yoklaması olarak, yedi unsurdan oluşan Vızvız ile Gülnaz ise öğretim sonrası genelleme yoklaması olarak kullanılmıştır. Puanlama her bir unsur için 10 puan üzerinden yapılmış ve toplam puan 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Genelleme metinleri müdahale öncesinde son başlama düzeyi oturumunda ve müdahale sonrası öğretim sonu değerlendirmenin son oturumunda öğrencilere sunulmuştur. Misafir Odası başlıklı hikâye; 405 sözcük, 63 cümle, 120 cümlecik ve 182 farklı sözcükten oluşmuş, okunabilirlik değerleri; ortalama cümle uzunluğu 6.43, yan cümlecik indeksi 1.90, sözcük farklılık puanı 6.40 ve Ateşman okunabilirlik puanı 69.22 olarak bulunmuştur. Vızvız ile Gülnaz başlıklı hikâye; 299 sözcük, 61 cümle, 95 cümlecik ve 140 farklı sözcükten oluşmuş, okunabilirlik değerleri; ortalama cümle uzunluğu 4.9, yan cümlecik indeksi 1.56, sözcük farklılık puanı 5.72 ve Ateşman okunabilirlik puanı 76.95 olarak bulunmuştur.

Doküman Analizi

Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrasında öğrencilerin uygulama adımlarını doğru bir şekilde izleyip izlemediklerini değerlendirmek ve bilişsel öğeleri (tahmin etme, hikâye yapısı bilgisinden yararlanma, kendi sözcükleriyle ifade etme, önemli bilgilerin altını çizme ve önemli bilgiyi önemsiz

bilgiden ayırt ederek kısaca yazma) kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere doküman analizi yapılmıştır. Öğrencilerin sözü edilen bilişsel öğeleri kullanıp kullanmadıkları artı eksi şeklinde değerlendirilmiştir. Uygulama adımlarını izleyip izlemedikleri ise öğrencilerin altını çizerek doğru tespit ettikleri unsurları doğru bir şekilde yazıp yazmadıkları ya da yanlış tespit ettikleri unsurları yanlış bir şekilde yazıp yazmadıklarına ilişkin tutarlılıkların incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Araştırma kapsamında uygulanan müdahalenin sosyal geçerliği değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğrencilere yönelik okuduğunu anlama becerilerindeki değişim, uygulamanın kullanım kolaylığı ve tavsiye edilebilirliği, uygulamaya katılma isteği ve kullanmaya devam etme ile ilgili beş soru yer alırken annelere yönelik öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki ve derslere yönelik motivasyonlarındaki değişime ilişkin iki soru yer almıştır. [Ek 4](#)'de yer alan sosyal geçerlik formundaki sorular müdahale bittikten altı hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumu sonrası öğrenciler ve annelerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Araştırma sürecinin her bir aşamasında amaca yönelik veriler toplanmıştır. Her bir aşamada çevrimiçi gerçekleştirilen veri toplama süreci aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Çalışmaya Katılım Ölçütlerinin Karşılanıp Karşılanmadığını Belirlemek Üzere Veri Toplama

Öğrencilerin çalışmaya katılım ölçütlerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek üzere yapılan tüm değerlendirmeler Zoom programı üzerinden çevrimiçi yürütülmüştür. Normal koşullarda yüz yüze uygulanan bu değerlendirmeler, önceki araştırmalarda iki uygulama arasında fark olmadığını bildiren bulgulara dayanılarak gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen araştırmalarda yüz yüze ve çevrimiçi ortamda sunulan dil (Waite, Theodoros, Russel ve Cahill, 2010a) ve okuma (Waite, Theodoros, Russell ve Cahill, 2010b)

değerlendirmelerinin ham skorları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, standart skorların kappa sayılarının çok iyi uyuma sahip olduğu ve gözlemciler arası güvenilirlik değerlerinin çok iyi düzeyde uyumlu olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin ölçütleri karşılayıp karşılamadıkları ve ilk başlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla değerlendirmeler beş oturumda çevrimiçi olarak gerçekleştirilen değerlendirmelerle incelenmiştir. Birinci oturumda öğrencilerin okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri FOOE ile değerlendirilmiştir. İkinci oturumda bu araştırma kapsamında yazılan hikâyelerden Yeni Bir Şehir adlı hikâye ile ilk başlama düzeyi değerlendirmesi yapılmıştır. Üçüncü oturumda RSPM ile TODİL Resim-Sözcük Dağarcığı ve İlişkili Sözcük Dağarcığı, dördüncü oturumda TODİL Sözcük Betimleme ve Cümle Anlama, beşinci oturumda TODİL Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testleri uygulanmış ve son olarak KAÖ kapsamında konuşma anlaşılabilirliği araştırmacı tarafından belirlenmiş ve öğrencinin ailesi ile görüşülerek öğrenci bilgi formu doldurulmuştur. Oturumlar arasında en az 15 dakika aralar verilmiş, öğrencilerin programlarına göre bu ara 15 dakika ile 6 saat arasında değişmiş, tüm değerlendirmeler bireysel ve çevrimiçi yapılmış ve iki günde bitirilmiştir.

Birinci Oturum. Birinci oturumda öğrencilerin okuma akıcılığı, doğruluğu ve okuduğunu anlama becerileri FOOE ile değerlendirilmiştir. Bunun için FOOE’de düzey 2’de B formunda yer alan Pazar Günü adlı metin seçilmiş, metin 14 punto, bir buçuk satır aralığında Türkiye’de 2017-2018 öğretim yılından bu yana ilk okuma-yazma öğretiminde dik temel yazı kullanılması nedeniyle bu yazı tipi ile Word dosyası üzerinde sunulmuştur. Öğrencilere “*Şimdi senden bu hikâyeyi en güzel okumanla ve mümkün olduğunca hızlı bir şekilde okumanı istiyorum. Daha sonra senden hikâyeyi bir kez de sessiz okumanı ve ardından hikâyeyi anlatmanı isteyeceğim. Hazırsan başlayabilirsin.*” şeklinde yönerge verilmiş ve süre başlatılmıştır. Eğer öğrenci bir sözcükte takılırsa 5 sn. sonra bir sonraki sözcük fare imleci ile işaret edilerek bu sözcükten devam etmesi istenmiştir. Okuma akıcılığı ve doğruluğu değerlendirmesi esnasında; satır atlama, satır tekrarı ve okuduğu yeri kaybetme gibi hatalar durumunda öğrenciye okuması gereken yerler fare imleci ile gösterilmiştir. Bir dakikada okunan toplam doğru sözcük sayısı ile okuma akıcılığı belirlenirken okunan doğru sözcük sayısının toplam okunan sözcük sayısına bölünmesi ile okuma doğruluğu hesaplanmıştır. Ortalama akıcılık performansı dakikada 73 sözcük ve üzerinde olan (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010) ve bağımsız düzeyde okuma doğruluğu ile yani %96 ve üzerinde bir doğrulukla (Baydık, 2014) okuyabilen öğrenciler

çalışmaya dahil edilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için öğrenciler metni yüksek sesle okuduktan sonra bir kez de sessiz bir şekilde okumuşlar ve daha sonra hikâyeyi anlatmışlardır. Ardından Zoom kayıtları dinlenmiş, öğrencilerin yanıtları çeviriyazıya aktararak puanlama anahtarı ile okuduğunu anlama puanları belirlenmiştir. Okuduğunu anlama puanı geçiş gösteren öğretimsel düzeyde olan başka bir deyişle en az 51, en çok 74 puan alan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir (Woods ve Moe, 2007).

İkinci Oturum. İkinci oturumda başlama düzeyi ilk verisinin alınması amacıyla değerlendirme yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen *Yeni Bir Şehir* adlı hikâye öğrencilere 14 punto, bir buçuk satır aralığında, dik temel yazı ile Word dosyasında sunulmuş, öğrencilere “*Şimdi senden bu hikâyeyi önce sesli sonra sessiz bir şekilde okumanı istiyorum, daha sonra sana hikâye ile ilgili sorular soracağım. Hazırsan başlayabilirsin.*” şeklinde yönerge verilmiş ve sonra hikâye unsurlarına ilişkin sekiz soru sorulmuş ve ardından öğrenci ile çalışmaya ara verilmiştir.

Üçüncü Oturum. Üçüncü oturumda öğrencilerin sözel olmayan zekâlarını değerlendirme amacıyla RSPM, dil becerilerini değerlendirme amacıyla TODİL Resim-Sözcük Dağırcığı ile İlişkili Sözcük Dağırcığı alt testleri uygulanmıştır. RSPM için 60 maddeden oluşan resimler tarayıcıdan geçirilerek power point sunum modunda öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilere “Burada bir resmimiz var. Bak, resmin burası eksik kalmış. Bu resmi sence (fare ile seçenekleri göstererek) aşağıdaki altı resimden hangisiyle tamamlayabiliriz? Mümkün olduğunca hızlı karar vermelisin.” denilmiş, öğrencinin ilk 2 denemeyi (A1 ve A2) yapamadığı durumda “Tekrar düşün bak burası boş kalmış. Sence hangisi bu resmi en iyi şekilde tamamlar?” diye sorulmuştur. Tüm maddeler uygulandıktan sonra öğrencilerin doğru yanıtlarına 1, yanlış yanıtlarına 0 verilerek toplam doğru sayısı hesaplanmış ve bu değer öğrencilerin yaş aralığına göre hangi yüzdelikte olduğu belirlenmiştir. Resim-Sözcük Dağırcığı için TODİL uygulama kitapçığında yer alan resimler tarayıcıdan geçirilmiş, power point sunum modunda Zoom Programı aracılığı ile öğrencilere sunulmuştur. İlişkili Sözcük Dağırcığı alt testi test maddeleri sözel olarak öğrencilere doğrudan sorularak çevrimiçi uygulanmıştır.

Dördüncü Oturum. Dördüncü oturumda TODİL Sözcük Betimleme ve Cümle Anlama alt testleri uygulanmıştır. Sözcük Betimleme alt testinin maddeleri sözel olarak öğrencilere doğrudan sorularak çevrimiçi uygulanmıştır. Cümle Anlama alt testi için TODİL uygulama kitapçığında yer alan resimler tarayıcıdan geçirilmiş, power point sunum modunda Zoom Programı aracılığı ile öğrencilere sunulmuştur.

Beşinci Oturum. Beşinci oturumda TODİL Cümle Tekrar Etme ve Biçimbirim Tamamlama alt testleri test maddeleri sözel olarak öğrencilere doğrudan sorularak çevrimiçi uygulanmış, KAÖ kapsamında konuşma anlaşılabilirliği araştırmacı tarafından belirlenmiş ve öğrencinin ailesi ile görüşülerek öğrenci bilgi formu doldurulmuştur. TODİL testi uygulanırken öğrencilere verilen tüm yönergeler testin uygulama kitapçığında yer aldığı şekliyle sunulmuştur. Öğrencilerin doğru yanıtlarına 1, yanlış yanıtlarına 0 verilmiş, öğrenciler ardışık beş maddeye yanlış yanıt verdiklerinde test sonlandırılmış ve bir sonraki alt teste geçilmiştir. TODİL’e ait tüm alt testlerdeki toplam doğru sayısı hesaplanmış ve yaş eşdeğerlik tablosundan öğrencilerin dil yaşı hesaplanmış, dil yaş eşdeğerliği en az dört alt çekirdek testte 6 yaş ve üzerinde olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Beşinci oturumda ayrıca bu aşamaya kadar yapılan değerlendirmeler sırasında öğrencinin konuşma anlaşılabilirliği incelenerek KAÖ kategorilerine göre anlaşılabilirlikleri belirlenmiş ve sadece 4 ve 5. kategorideki öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. Son olarak, öğrencinin annesi ile görüşülerek öğrenci bilgi formu doldurulmuştur.

Başlama Düzeyi ve Müdahale Öncesi Genelleme Yoklaması Amacıyla Veri Toplama

Başlama düzeyi ve müdahale öncesi genelleme yoklaması oturumlarında öğrencilere, “*Şimdi ekranda gördüğün hikâyeyi bir kez yüksek sesle, daha sonra bir kez de sessiz bir şekilde okumanı istiyorum. Daha sonra sana hikâye ile ilgili sorular soracağım.*” şeklinde yönerge verilmiştir. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin hikâye unsurlarını bilmemeleri nedeniyle öğrencilere hikâye unsurlarına ilişkin sorular sorulmuş ve öğrencilerden cevaplarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler soruların cevaplarını bir kâğıt üzerine yazmışlar ve yazdıkları kâğıdın resmini çekerek Whatsapp uygulaması ile uygulamacıya göndermişlerdir. Bu süreçte hikâye ekranda paylaşılmış, öğrenci istediği zaman ekrandan hikâyeyi tekrar okuyabilmiştir. Böylece karıştırıcı bir değişken olabilecek hatırlama becerilerinin etkisi kontrol altında tutulmuştur. Her bir hikâye

unsuru 10 puan üzerinden puanlanmıştır. Puanlama, bir unsurun birden fazla düşünce içermesi durumunda $10 \div \text{düşünce sayısı}$ hesaplanarak yapılmıştır (Örnek puanlama anahtarı için bk. Ek 3).

Müdahale Sırasında Veri Toplama

Sunulan öğretim oturumlarının hemen ardından öğrenciye resimsiz bir şekilde üzerinde çalışılan hikâye yeniden sunulmuştur. Öğrenci model olma aşamasında hikâye unsurlarını henüz ezberlemediği için hikâye unsurlarına ilişkin sorular sorularak değerlendirilmiştir. Ancak rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında öğrenci unsur adlarını ezberlediği için öğrenciye: “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Öğrenci bu aşamalarda unsur adlarını ezberlediği için değerlendirme sırasında öğrenciye hiçbir ipucu verilmemiştir.

Öğrenci tüm unsurlara ilişkin soruları önündeki boş bir kâğıda yazdıktan sonra çıkardığı sayfanın resmini çekip Whatsapp üzerinden uygulamacıya göndermiştir. Her bir soru/unsur 10 puan üzerinden değerlendirilmiş, puana ilişkin daha kolay bir değerlendirme yapabilmesi için öğrencinin elde ettiği puan 100 üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi özetlerine yazdıklarında puan alamamış ve en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir.

Öğretim Sonu Değerlendirme, Müdahale Sonrası Genelleme Yoklaması ve İzleme Değerlendirmesi Amacıyla Veri Toplama

Öğretim sonu değerlendirme müdahale bittikten sonra her bir öğrenciyle birebir olarak üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Müdahale sonrası genelleme yoklaması ise öğretim sonu değerlendirmenin üçüncü oturumunda ara verildikten sonra alınmıştır. Bu aşamalardaki değerlendirme oturumlarında öğrencinin ailesine e-posta yoluyla her defasında bir hikâye gönderilmiş ve ailenin hikâyenin çıktısını alması beklenmiştir. Ardından Zoom programı aracılığıyla çevrimiçi görüşülmüştür. Öğrenci unsur adlarını ezberlediği için “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Öğrenciye bu aşamada herhangi bir geri bildirim verilmemiş, öğrenci soru sorduğunda ise nasıl öğrendiyse o şekilde yapması gerektiği söylenmiştir. Öğrenci daha sonra altını çizerek yanına unsur adlarını yazdığı tüm hikâyenin ve çıkardığı sayfanın

fotoğrafını çekmiş ve Whatsapp yoluyla uygulamacıya göndermiştir. Öğrenciye bu aşamada herhangi bir geri bildirim verilmemiştir. İzleme oturumları da öğretim sonu değerlendirme oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Diğer aşamalara benzer şekilde her bir hikâye unsuru 10 puan üzerinden puanlanmıştır. Puanlama, bir unsurun birden fazla düşünce içermesi durumunda 10÷düşünce sayısı hesaplanarak yapılmıştır (Örnek puanlama anahtarı için bk. Ek 3).

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Sosyal geçerlik verileri müdahale bittikten altı hafta sonra yapılan son izleme oturumu sonrası öğrencilerin kendileri ve anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmelerde Ek 4’de sunulan soruların sorulmasıyla toplanmıştır. Görüşmeler Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Sorular sözel olarak sunulmuş, yanıtları sonradan incelenmek üzere kayıt altına alınmıştır.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Geliştirilmesi

Daha önce de değinildiği gibi İK olan öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde metin yapısına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve buna bağlı olarak metinleri bütün ve organize bir biçimde hatırlayamadıkları, okuduklarını yeterli içerikle anlatamadıkları ve okuduklarından anlam çıkarmada güçlük yaşadıkları görülmektedir (Schirmer, 2003; Walker vd., 1998). Schirmer ve McGough (2005), İK olan öğrencilerin işiten akranlarına göre daha yavaş metin yapısı bilgisi edindiklerini ileri sürmektedir. Dahası İK olan öğrencilerin metindeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt edemedikleri (Peterson ve French, 1988), bunları yazamadıkları ya da anlatamadıkları (Schirmer, 2003; Sümer ve Turna, 2018) ve önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt edemedikleri için okurken metnin hangi kısımlarını detaylıca okuyacaklarını ve hangi kısımlarını göz ardı edeceklerini bilmedikleri bildirilmektedir (Schirmer, 2003; Sullivan, Oakhill, Arfè ve Gómez-Merino 2020; ss. 179). Ayrıca okudukları ile ilgili tahminde bulunamadıkları (Schirmer vd., 2004) ve okuma amacına sahip olmadıkları belirtilmektedir (Sullivan vd., 2020; ss. 179). Sayılan tüm bu nedenlerle bu araştırmada öğretim metin yapısı öğretimi, tahmin etme, kendi sözcükleriyle ifade etme, önemli bilgilerin altını çizme ve önemli bilgiyi önemsiz

bilgiden ayırt ederek kısaca yazma gibi birtakım bilişsel ögelerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin geliştirilmesi için İK olan (ör. Akamatsu, 1988; Bharadwaj ve Lund, 2018), tipik gelişim gösteren (Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Dimino, Gersten, Carnine ve Blake, 1990; Dole vd., 1996; Fitzgerald ve Spiegel, 1983; Idol-Maestas, 1985), zihinsel yetersizlikten etkilenen (ör. Güldenoğlu ve Kargın, 2012) ve öğrenme güçlüğü olan (ör. Blachowicz ve Ogle, 2008; Boon, Paal, Hintz ve Cornelius-Freyre, 2015; Dimino vd., 1990; Faggella-Luby, Schumaker ve Deshler, 2007; Short ve Ryan, 1984) öğrencilerle hikâye yapısı öğretimi yapan ve bu öğretime eşlik eden diğer bilişsel ögeleri (kendi sözcükleriyle ifade etme, altını çizme ve önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt etme, kendine soru sorma, tahmin etme, okuma amacı oluşturma) içeren müdahaleler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Oluşturulan öğretim planları Tez İzleme Kurulu üyeleri ile paylaşarak onların görüş ve önerileri ve ardından pilot uygulamalar doğrultusunda son şeklini almıştır.

Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi planları doğrultusunda Microsoft Power Point sunum programı kullanılarak ders içerikleri oluşturulmuş ve tüm öğretimler hazırlanan bu sunumlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi önce bir oturum öğrencilere hikâye unsurları hakkında ön bilgi oluşturma amacıyla hikâye unsurları tanıtımı ile başlamıştır. Daha sonraki öğretim oturumları ise *model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar* şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Ögelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin İçeriği

Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi; okuma sırasında oku, hikâye unsurunu bul, altını çiz, yanına unsurun adını yaz, özetle, kontrol et ve düzelt uygulama adımlarından oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerde okuma amacı oluşturmak amacıyla okuma öncesinde tahmin etme ve okuma sonrasında tahminin doğruluğunu kontrol etme, önemli bilgilerin önemsiz bilgilerden ayırt etme, önemli bilgilerin altının çizme ile kendi sözcükleriyle ifade ederek yazma gibi bilişsel ögelere yer verilmiştir. Öğretimde ayrıca etkileşimsel diyaloglar, sesli düşünme ve hikâye haritası gibi bilişsel ögeler de kullanılmaktadır. Öğretim kendini düzenleme stratejileri gelişimi yaklaşımı öğretim aşamalarıyla çevrimiçi olarak sunulmakta ve hikâye unsurlarının tanıtımı, model

olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarından oluşmaktadır. Hikâye unsurları tanıtımı ilk gün sadece bir oturum sunulmakta, diğer öğretim aşamalarında bir aşamadan diğerine geçebilmek için ölçütlerden yararlanılmaktadır. Öğretim sürecinin her bir aşaması hakkında ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Öğretime Hazırlık

Çevrimiçi olarak gerçekleştirilen öğretim sürecinde her bir oturumda öncelikle öğrenciyle biraz sohbet edilmiş ve ardından öğrenciye uygulamacıyı rahat duymadığı sorulmuştur. Daha sonra öğrenciye dersin amacı açıklanmış ve oturumu kaydetme tuşuna basılarak oturum başlatılmıştır.

Hikâye Unsurlarının Tanıtımı

Müdahalenin ilk oturumunda hikâye unsurlarının tanıtımına yönelik bir içerik sunulmuştur. Bu oturumda hikâye unsurlarının tanıtılacağı, önemi, hikâye unsurlarının neler olduğu, hikâye haritası ve okuma sırasında hikâye haritasının nasıl doldurulacağı anlatılmıştır. Öğretim yapılırken; etkileşimsel diyaloglara, geri bildirimlere, sözel pekiştireçlere ve kümülatif tekrarlara yer verilmiştir. Etkileşimsel diyaloglar; ilk olarak öğrenciye sorular yöneltilmesi, öğrencilerin yanıtları doğrultusunda cevabın açıklanması ve daha sonra sorunun öğrenciye görsel bir ipucu eşliğinde tekrar yöneltmesi ve yine geri bildirim verilmesi döngüsü ile gerçekleşmiştir. Geri bildirimler öğrencilerin yanıt vermemesi, doğru, yanlış ya da eksik yanıt vermesi durumlarında hem sözel açıklamalar hem de görsel olarak yazılı bir biçimde ekranda açıklamalara yer verilerek sunulmuştur. Öğrencilerin doğru yanıtları için aferin, harikasın, bravo gibi sözel pekiştireçler kullanılmıştır. Kümülatif tekrarlar ise ilk üç unsurun sunumundan sonra, daha sonra toplamda altı unsurun açıklanmasından sonra ve tüm unsurların açıklanmasından sonra gerçekleşmiştir. Bu oturumda öğrenciye hikâye unsurlarının neden önemli olduğu, bir hikâyede kaç unsurun yer aldığı sorularak değinilen etkileşimsel diyaloglara yer verildikten sonra sekiz hikâye unsuru hikâye haritası üzerinde açıklanmış, hikâye haritası üzerinde unsurları hatırlatan resimler vurgulanarak açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra her bir unsur tek tek ele alınarak ve örnekler verilerek etkileşimsel diyaloglar gerçekleştirilmiştir (Ders planları hakkında detaylı bilgi için bk. Ek 8). Hikâye unsurları açıklanırken ilk üç unsurun her zaman aynı sırada olmayabileceği ancak problem, içsel

cevap, eylem, sonuç ve tepki unsurlarının her zaman bu sırada hikâyede yer aldığı vurgulanmış ve her üç unsur açıklandıktan sonra hikâye haritası eşliğinde kümülatif tekrarlara yer verilmiştir. Yapılan bu ilk dersin ardından 15 dakika ara verilmiştir. Öğretimler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

Model Olma

Bu aşamada ilk olarak öğrenciye ilk derste ne öğrendiği hatırlatılarak derse başlanmıştır. Uygulama adımları ve hikâye unsurları hikâye haritası eşliğinde sunularak etkileşimsel diyaloglar ve açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra Ek 2’de sunulan hikâye ile öğrenciye uygulama adımlarına ilişkin model olunmuştur. Bu aşamada ilk olarak öğrenciden başlığı okuması, resme bakması istenmiş ve hikâyede nasıl bir problemin olabileceği sorulmuştur. Eğer öğrenci herhangi bir tahminde bulunamazsa uygulamacı resmi betimleyerek öğrencinin tahmin etmesini teşvik etmiş ve öğrencinin tahminini bulut şeklinin içine yazmıştır. Tahmin etme ögesi öğrencilerde tahminin doğruluğunu kontrol ederek okuma amacı oluşturma amacıyla kullanılmıştır. Ekranın sol yarısında hikâyenin okunan paragrafı 28 punto ile yer alırken sağ yarısında hikâye haritası (üzeri 18 punto ile doldurulabilecek biçimde) yer almıştır. Tüm oturumlarda temel dik yazı kullanılmıştır.

Ardından uygulamacı hikâye haritası üzerinde hikâye unsurlarının ne olduğunu öğrenciye sormuş, her bir unsura ait hangi bilgilerin özetleneceğini tartışmış ve öğrenciden hikâyeyi baştan sona sesli bir şekilde okumasını istemiştir. Daha sonra uygulamacı uygulama adımlarına model olmaya başlamış, hikâye haritasındaki ilk üç unsuru (kahramanlar, yer ve zaman) hatırlayacağını vurgulamak amacıyla başparmağını başına koyarak düşünme jesti kullanmış ve bu jesti öğretimin tüm oturumlarında gerektiği durumlarda hatırlatıcı olarak tutarlı bir şekilde kullanmıştır. Bu jestle birlikte uygulamacı ilk üç unsuru bulacağını belirterek ve sesli düşünmeye yer vererek hikâyeyi yüksek sesle okumuştur. Uygulamacı hikâyenin ilk paragrafını yüksek sesle ve noktalama işaretlerine dikkat ederek prozodik bir şekilde okumuştur. Uygulamacı ilk üç unsura ilişkin bir cümle okuduğunda o cümlede bir unsur bulunduğunu söylemiş, öğrenciye de unsuru bulup bulmadığını sormuş, geri bildirim verdikten sonra eğer öğrenci de bulmuşsa ondan söylemesini istemiş, bulunduğu unsura ilişkin cümlemin altını çizdiğini, yanına unsurun adını yazdığı söylemiş ve hikâye haritasına gerekli bilgiyi animasyon yoluyla yerleştirmiştir. Uygulamacı tekrar okumaya başlamadan önce yine ilk üç unsuru

düşündüğünü, hikâyede birden fazla kahraman olabileceğini belirtmiştir. Hikâyelerde ilk üç unsura ilişkin bilginin her zaman aynı sırada olmayabileceği belirtilmiştir. Benzer bir şekilde ilk üç unsur ortaya çıktıktan sonra uygulamacı sesli düşünerek bir sonraki unsuru bulacağını söyleyerek okumaya devam etmiştir. Problem unsurunu bulduğunda probleme ilişkin cümlelerin altını çizmiş, yanına unsurun adını yazmış, hikâye haritasına altı çizilen yerlerdeki en önemli bilgiyi (unsura ilişkin bilgiyi) sesli düşünerek hikâye haritasına yazmıştır. Daha sonra uygulamacı yazdığı cümleyi okumuş, kulağa hoş gelip gelmediğini, yazımında bir yanlışlık olup olmadığını, hikâyedeki cümlelerin aynısını yazıp yazmadığını kontrol etmiş, ardından “Uygulama adımlarını güzelce izledim, öyleyse aferin bana!” diyerek kendini pekiştirmeye model olmuştur. Eylem unsurunu bulurken uygulamacı hikâye haritasındaki hatırlatıcı resme benzer bir çağrışım oluşturmak için bir elini düz tutarak diğer eliyle kilit açıyormuş gibi yapmış, tutarlı bir şekilde bu jesti kullanmış ve eylemin, problemi çözmek için kahramanların yaptıkları şeyler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca unsurlar bulunurken hikâyedeki unsura ilişkin tüm cümlelerin altı çizilmiş, en önemli bilginin ne olduğu tartışılarak hikâye haritası doldurulmuştur. Tüm unsurlar bulunduktan ve hikâye haritası doldurulduktan sonra tahminin doğruluğu öğrenciyle birlikte kontrol edilmiş ve tahminlerin her zaman doğru olmayabileceği ve tahminin yanlış olması durumunda bunun önemli olmadığı belirtilmiştir.

İlk oturumdan sonraki diğer model olma oturumlarında hikâye haritası doldurulurken yazım yanlışlarını öğrencinin kontrol edip düzeltmesi amacıyla uygulamacı özellikle unsurlara ilişkin ifadelerde (problem unsuru ve sonrasında) yazım yanlışlarına yer vermiş ve sözcüklere eklenen eklerde kasıtlı yanlış yapmıştır. Böylece uygulamacı bu yanlışları öğrenci ile birlikte tartışarak öğrencinin kontrol edip düzeltmesini beklemiş ve gerektiğinde yardım etmiştir. Ardından yine uygulama adımlarını sırasıyla gerçekleştirdiği için sözel olarak kendini pekiştirmeye model olmuştur. Ayrıca altı çizilen yerlerdeki en önemli bilgilerin neler olduğunu tartışmış, öğrencinin altı çizilen cümleleri kendi sözcükleriyle ifade edebileceği fark edildiğinde uygulamacı sunum modundan çıkarak düzenleme modunda öğrencinin görebileceği şekilde öğrencinin ifadesini yazmaya başlamıştır. Uygulamacı ayrıca öğrencilerin yönergeleri doğrultusunda unsurlara ilişkin cümlelerin altını çizmiş ve altına unsurun adını yazmıştır. Oturumlar 20-43 dakika arasında sürmüştür.

Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme. Öğretim sırasında her bir oturum sonunda o gün çalışılan hikâye ile bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sırasında öğrenciye hiçbir ipucu verilmemiştir. Öğrenci tüm unsurlara ilişkin soruları önündeki boş bir kâğıda yazarak yanıtladıktan sonra çıkardığı sayfanın resmini çekip Whatsapp üzerinden uygulamacıya göndermiştir. Uygulamacı öğrencinin gönderdiği yazıyı telefon ekranında gördükten sonra ders sırasında çıkarılan unsurları ve önemli bilgileri içeren cümleleri ekran üzerinden paylaşmış ve bunu öğrencinin yanıtları ile karşılaştırarak öğrenciye performans geri bildirimi vermiştir. Öğrenciye hangi unsura, neden kaç puan verdiğini açıklamış ve öğrencinin bulmakta zorlandığı unsurların ne olduğu, nasıl bulunacağı hakkında geri bildirimler vermiştir. Her bir soru/unsur 10 puan üzerinden değerlendirilmiş ve puana ilişkin daha kolay bir değerlendirme yapabilmesi için öğrencinin elde ettiği puan 100 üzerinden bir puana dönüştürülerek öğrenciye performans geri bildirimi verilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi özetlerine yazdıklarında puan alamamış ve en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler hata yaptıklarında hata yapmalarının çok normal olduğu, zamanla uygulama adımlarını öğrenecekleri ve çaba göstermenin önemi anlatılmıştır.

Ölçüt: Model olma aşamasından rehberli uygulamalar aşamasına geçmek için ölçüt öğrencinin hikâye unsurlarını ve uygulama adımlarını ezbere söylemesidir. Öğrencinin uygulama adımlarını öğrenip öğrenmediği öğrenciye sorular sorularak belirlenmiştir. Öğrencinin bu soruları “Okuma sırasında; unsuru bul, altını çiz, yanına unsurun adını yaz, özetle, kontrol et-düzeltilt.” şeklinde yanıtlaması beklenmiştir.

Rehberli Uygulamalar

Bu aşamada öğrenci hikâye unsurlarını ezberlediği için ekranın sağ yarısında hikâye haritası sekiz dikdörtgenden oluşturulmuş ve unsurları hatırlatan resimlere yer verilmemiştir (Ders Planları hakkında detaylı bilgi için bk. Ek 8). Ayrıca öğrenci bu aşamada uygulama adımlarını söyleyebildiği için o ders için artık kendisinin öğretmen olacağı, uygulamacının ise yazıcı olacağı söylenmiş ancak gerektiğinde yardım edileceği açıklanmıştır. İlkokul düzeyinde olan öğrencilerin etkin bir şekilde klavye kullanamadıkları göz önünde bulundurularak yazmaya ilişkin görevler uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama adımlarını izleme sorumluluğu öğrenciye

verilse de öğrenci ihtiyaç duyduğunda sorular yoluyla yönlendirilerek, belirlenen jestler kullanılarak ya da doğrudan bir sonraki adım hatırlatılarak rehber olunmuştur. Dersin ilk 7-9 dakikasında uygulama adımlarının neler olduğu, hikâye unsurlarının neler olduğu, hangi unsorda ne tür bilgilerin yer aldığı tekrarlandıktan sonra öğrenci yeni bir hikâye ile uygulama adımlarını uygulaması için teşvik edilmiştir. Öğrenciye okumaya başlamadan önce ne yapacağı sorulmuş, başlığı okuyarak ve resme bakarak tahminde bulunacağını söylemesi beklenmiştir. Öğrencinin doğru cevabı pekiştirilmiş, cevabı yanlışsa okumaya başlamadan önce ilk olarak ne yapıldığı sorulmuş, yine de hatırlayamazsa başlığı okuyarak ve resme bakarak tahmin edildiği söylenmiştir. Öğrenci tahmin ettikten sonra öğrencinin tahmini bulut şeklinin üzerine yazılmıştır. Öğrenci metni bir kez sesli okuduktan sonra ne yapacağı sorulmuş ve öğrenciden ilk üç unsuru (kahramanlar, yer ve zaman) hatırlayacağını söylemesi beklenmiştir. Öğrenci bu adımı hatırlayamazsa okumaya başlamadan önce tahmin ettiği, sonra bir şey daha yapıldığı hatırlatılmıştır. Öğrenci ikinci adımı hatırlayamadığında jest ipucu kullanılarak ilk üç unsuru düşüneceği belirtilmiştir. Bu şekilde öğrencinin unsurları bulması, uygulamacıya ilgili kısımların altını çizmesi, yanına unsurun adını yazması ve hikâye haritasına ne yazacağını söylemesi, kontrol edip, düzenlenecek ifadeleri söylemesi beklenmiş ve gerekli geri bildirimler verilmiştir. Bütün hikâye haritası doldurulduktan sonra ne yapıldığı sorulmuş, öğrencinin tahmininin doğru olup olmadığına bakması gerektiğini söylemesi beklenmiş ve gerekli geri bildirimler verilmiştir. Daha sonra oturum sonu değerlendirmeye geçilmiştir. Gerektiği durumlarda öğrenciye yardım edilmiştir. Oturumlar 31 ila 67 dakika arasında sürmüştür.

Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme. Model olma aşamasına benzer şekilde öğretimin hemen ardından öğrenciye resimsiz bir şekilde üzerinde çalışılan hikâye yeniden sunulmuştur. Bu aşamada hikâye unsurları öğrenciler tarafından ezberlendiği için başlama düzeyi ve model olma aşamasında sorulan sekiz soru ipucu olabileceği için öğrencilere “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Eğer öğrenci herhangi bir unsur adını hatırlayamazsa unsura ilişkin soru sorulmuştur (ör. Bu hikâyenin içsel cevabı nedir?). Bunun dışında değerlendirme sırasında öğrenciye hiçbir ipucu verilmemiştir. Öğrenci tüm unsurlara ilişkin soruları önündeki boş bir kâğıda yazarak yanıtladıktan sonra çıkardığı metnin resmini çekip Whatsapp üzerinden uygulamacıya göndermiştir. Uygulamacı öğrencinin gönderdiği sayfayı telefon ekranında gördükten sonra ders sırasında doldurulan hikâye haritasını ekran üzerinden paylaşmış ve

bunu öğrencinin yanıtları ile karşılaştırarak öğrenciye performans geri bildirimi vermiştir. Öğrenciye hangi unsura, neden kaç puan verdiğini açıklamış, öğrencinin bulmakta zorlandığı unsurların ne olduğu, nasıl bulunacağı hakkında geri bildirimler vermiştir. Her bir soru/unsur 10 puan üzerinden değerlendirilmiş ve puana ilişkin daha kolay bir değerlendirme yapabilmesi için öğrencinin elde ettiği puan 100 üzerinden bir puana dönüştürülerek öğrenciye performans geri bildirimi verilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi yazdıklarında puan alamamış ve bu durum değerlendirme öncesinde vurgulanmıştır. Öğrenciler en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin puanları artış gösterdiğinde bu durum vurgulanmış ve çaba göstermenin önemi anlatılmıştır. Her oturumun sonunda öğrencilerle üç tur taş-kâğıt-makas oyunu oynanmıştır.

Ölçüt: Rehberli uygulamalardan bağımsız uygulamalara geçmenin ölçütü öğrencinin daha az yardım ile hikâyenin unsurlarını bulması ve uygulama adımlarını doğru bir şekilde uygulayarak uygulamacıyı yönlendirerek hikâye unsurlarını bulmasıdır.

Bağımsız Uygulamalar

Bu aşamada hikâye unsurlarının nerede, ne zaman ve nasıl kullanıldığı, uygulama adımları ve hikâye unsurlarının neler olduğu dersin başında hatırlatılmış ancak bunlara ilişkin ekrandaki açıklamalar (sekiz dikdörtgenden oluşan hikâye haritası ve uygulama adımları slaytları) ortadan kaldırılmıştır. Bu aşamada öğretim üç sayfadan oluşan bir Word belgesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk sayfada hikâyenin başlığı ve hikâyeye ilişkin resim yerleştirilmiş ve resmin hemen altına ise öğrencinin tahmininin yazılacağı bir kısım yer almıştır. İkinci ve üçüncü sayfanın sol yarısında hikâye yer alırken sağ yarısında öğrencinin çizgiler olmadan yalnızca unsur adlarına yer verdiği hikâye haritası oluşturabileceği boş bir metin kutusu yer almıştır. Öğrenciye ilk bağımsız uygulamalar oturumunda unsurların adlarını söylemesi ve daha sonraki oturumlarda kendisinden yazmasını istemesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciye uygulama adımlarını izlemede daha da usta olduğu, çaba gösterdiği için bunları öğrendiği söylenerek öğrenciden unsurların adlarını söylemesi ve uygulama adımlarını uygulayarak uygulamacıyı yönlendirmesi istenmiştir. Böylece öğrenci uygulamacıdan tüm unsurların adlarını ekranın sağ tarafına yazmasını istemiş, tahminin ne olduğunu söylemiş, bunu uygulamacıdan yazmasını istemiş, okumaya başlamadan önce unsurları hatırladığını belirtmiş, unsuru bulduğunda

uygulamacıdan unsurun altını çizmesini, yanına unsurun adını yazmasını ve sağ metin kutusuna unsurun adını söyleyerek özet cümleleri ifade etmiştir. Ayrıca uygulamacı öğrencinin söylediklerini yazarken bir yazım hatası bir de sözcüklerin eklerine ilişkin hata yapmış ve öğrenciden kontrol et-düzeltil adımıyla düzeltmesi için uygulamacıyı yönlendirmesini beklemiştir. Öğrencilerin yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edilmiştir. Tüm unsurlar bulunduktan ve özetlendikten sonra öğrencinin tahmininin doğruluğunu kontrol etmesi beklenmiş ve gerektiğinde hatırlatılmıştır. Her bir bağımsız uygulama oturumunda o gün çalışılan hikâye üzerinde oturum sonu değerlendirmeler yapılmıştır. Oturumlar 28 ila 40 dakika arasında sürmüştür.

Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme. Diğer öğretim aşamalarına benzer şekilde bağımsız uygulamalar aşamasında da öğretimin hemen ardından öğrenciye üzerinde çalışılan hikâye resimsiz bir şekilde yeniden sunulmuştur. Bu aşamada hikâye unsurları öğrenciler tarafından ezberlendiği için başlama düzeyi ve model olma aşamasında sorulan sekiz soru ipucu olabileceği için öğrencilere “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Değerlendirme sırasında öğrenciye hiçbir ipucu verilmemiştir. Öğrenci tüm unsurları bularak yazdıktan sonra sayfanın resmini çekip Whatsapp üzerinden uygulamacıya göndermiştir. Uygulamacı öğrencinin gönderdiği sayfayı telefon ekranında gördükten sonra ders sırasında doldurulan hikâye haritasını ekran üzerinden paylaşmış ve bunu öğrencinin yanıtları ile karşılaştırarak öğrenciye performans geri bildirimi vermiştir. Öğrenciye hangi unsura, neden kaç puan verdiğini açıklamış, öğrencinin bulmakta zorlandığı unsurların ne olduğu, nasıl bulunacağı hakkında hatırlatıcı bilgiler sunularak geri bildirimler vermiştir. Her bir soru/unsur 10 puan üzerinden değerlendirilmiş ve puana ilişkin daha kolay bir değerlendirme yapabilmesi için öğrencinin elde ettiği puan 100 üzerinden bir puana dönüştürülerek öğrenciye performans geri bildirimi verilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi yazdıklarında puan alamamış ve en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir. Öğrencinin aldığı puanın yüksek olması ya da bir önceki oturumdan yüksek olması durumunda dersleri dikkatlice dinlediği ve çaba gösterdiği için puanının daha da yükseldiği vurgulanmıştır. Her dersin sonunda öğrencilerle üç tur taş-kâğıt-makas oyunu oynanmıştır.

Ölçüt: Bağımsız uygulamalara son vermenin ölçütü öğrencinin uygulama adımlarını %90 doğrulukla ardışık en az üç oturum uygulaması ya da bu ölçüte ulaşamadığında en fazla 18 oturumda öğretimin tamamlanmasıdır.

Deney Süreci

Araştırmaya başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'na başvurulmuş ve 22.06.2020 tarih 5/109 numaralı karar ile 85434274-050.04.04/47823 sayılı izin alınmıştır. Etik kurul izni [Ek 5](#)'de yer almaktadır. Ayrıca aydınlatılmış onam formu hazırlanmış, ailelere elektronik posta yoluyla gönderilmiş ebeveynlerden birine ve çocuğun kendisine imzalatılarak, aileler tarafından uygulamacıya gönderilmiştir (bk. [Ek 6](#)).

Deney süreci; pilot uygulama, başlama düzeyi, müdahale öncesi genelleme yoklaması, müdahalenin uygulanması, öğretim sonu değerlendirme, müdahale sonrası genelleme yoklaması ve izleme olmak üzere toplamda 7 aşamada uygulanmıştır. Öğrencilerin her bir öğretim aşamasına ilişkin öğretim oturumları, oturum tarihleri ve süreleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Öğretim Oturumlarının Aşamalarına, Tarihlerine ve Sürelerine İlişkin Bilgiler

	Oturum 1	Oturum 2	Oturum 3	Oturum 4	Oturum 5	Oturum 6	Oturum 7	Oturum 8	Oturum 9	Oturum 10
Fatma	8 Eylül	9 Eylül	10 Eylül	11 Eylül	12 Eylül	13 Eylül	14 Eylül	15 Eylül	-	-
	MO	MO	MO	RU	RU	BU	BU	BU		
	^a 23' 31" 32' 22"	41' 04"	38' 30"	35' 7"	42' 0"	34' 40"	28' 41"	32' 01"		
	20 Eylül	21 Eylül	22 Eylül	23 Eylül	24 Eylül	25 Eylül	26 Eylül	28 Eylül	29 Eylül	30 Eylül
Kuzey	MO	MO	MO	RU	RU	RU	RU	BU	BU	BU
	^a 18' 49" 20' 35"	31' 54"	43' 28"	67' 30"	50' 41"	31' 38"	38' 10"	32' 23"	32' 5"	31' 55"
	3 Ekim	4 Ekim	5 Ekim	6 Ekim	7 Ekim	8 Ekim	9 Ekim	11 Ekim	12 Ekim	13 Ekim
Hale	MO	MO	MO	MO	RU	RU	RU	BU	BU	BU
	^a 20' 16" 26' 13"	39' 6"	32' 33"	43' 44"	57' 27"	37' 37"	36' 54"	40' 53"	33' 9"	35' 29"

^aHikâye unsurları tanıtımı ilk ders, MO = Model olma aşaması, RU = Rehberli uygulamalar aşaması, BU = Bağımsız uygulamalar aşaması.

Tablo 6’da görüldüğü gibi Fatma ve Kuzey ile üç, Hale ile ise dört oturum model olma aşamasına yer verilirken, Fatma ile iki, Kuzey ile dört ve Hale ile üç oturum rehberli uygulamalar oturumu gerçekleştirilmiş ve tüm katılımcılar ile üç oturum bağımsız uygulamalar aşamasına yer verilmiştir. Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi ölçüt temelli olduğu için her bir öğrencinin öğretim aşamaları oturum sayısı farklılık göstermiştir. Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi Fatma ile 8 günde (sekiz oturum) tamamlanırken, Kuzey ve Hale ile 10 günde (10 oturum) tamamlanmıştır.

Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi Fatma ile 28' 41" ila 41' 04" arasında, Kuzey ile 31' 38" ila 67' 30" arasında ve Hale ile 32' 33" ila 57' 27" arasında sürerken değerlendirmeler Fatma ile 8' 32" ila 16' 26" arasında, Kuzey ile 4' 45" ila 16' 52" arasında ve Hale ile 6' 38" ila 13' 12" sürmüştür. Müdahalenin ilk günü sunulan hikâye unsurları tanıtımı oturumları 3 öğrencinin ortalama oturum süresi 20 dakika bulunmuştur. Diğer müdahale oturumları ise Fatma ile yaklaşık 36 dakika sürerken Kuzey ve Hale ile yaklaşık 38 dakika sürmüştür. Tüm öğrenciler bir arada düşünüldüğünde ise öğretim oturumları ortalama 37 dakika sürmüştür. Deney sürecinin her bir aşamasına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Pilot Uygulama

Bu araştırmada asıl uygulamaya başlamadan önce çalışmaya dahil olma ölçütlerini karşılayan 2 koklear implantlı öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Biri 10 yaşında ve dördüncü sınıfın bahar döneminde çalışmaya katılan koklear implantlı bir kız öğrenci, diğeri 11 yaşında ve beşinci sınıfın yaz tatilinde çalışmaya katılan koklear implantlı bir erkek öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma ilk öğrenci ile toplam 13 oturumda tamamlanırken, ikinci öğrenci ile 11 oturumda tamamlanmıştır. Yürütülen pilot uygulamalarda yapılan gözlemler sonucunda asıl uygulamada yapılacak öğretimin düzenlenmesine ilişkin bağımlı değişkenin yönergesinin belirlenmesi, uygulama ile ilgili çevrimiçi ortamın düzenlenmesine yönelik seçilen programların belirlenmesi, öğretim sırası oturum sonu değerlendirmelerin nasıl yapılacağı, öğrencilerin motivasyonlarının nasıl artırılacağına ve uygulama adımlarının nasıl yürütüleceğine ilişkin kararlar alınmıştır. Tüm kararlar Tez İzleme Kurulu’nun önerileri doğrultusunda netleştirilmiş ve deney sürecine aktarılmıştır.

Başlama Düzeyi

İlk öğrenciden üç oturum başlama düzeyi verisi alınmış, ikinci öğrenciden ikinci ve üçüncü başlama düzeyi verisi birinci öğrencinin öğretimi bittikten sonra (öğretim sonu değerlendirme sırasında) alınmış ve bu sırada üçüncü öğrenciden bir yoklama alınmıştır. Üçüncü öğrenciden başlama düzeyi verileri ise ikinci öğrenci ile öğretim bittikten sonra (öğretim sonu değerlendirme sırasında) olmak üzere her bir öğrenciden en az üç oturum başlama verisi toplanmıştır.

Öğrencilere, *şimdi ekranda gördüğün hikâyeyi bir kez yüksek sesle, daha sonra bir kez de sessiz bir şekilde okumanı istiyorum. Daha sonra sana hikâye ile ilgili sorular soracağım,* şeklinde yönerge verilmiştir. Bu süreçte hikâye ekranda paylaşılmış, öğrenci istediği zaman ekrandan hikâyeyi tekrar okuyabilmiştir. Başlama düzeyinde öğrencilere hikâye unsurlarına ilişkin sekiz soru sorulmuş ve öğrencilerden cevaplarını yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazdıkları sayfanın resmini çekerek Whatsapp aracılığı ile uygulamacıya göndermişlerdir.

Müdahale Öncesi Genelleme Yoklaması

Bu araştırmada öğrencilerin çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin yapılandırılmamış hikâye türü metinlere genelleyip genellemediklerini belirlemek üzere başlama düzeyindeki üçüncü veri alındıktan sonra müdahale öncesi genelleme yoklama verisi alınmıştır. Bunun için genelleme hikâyesi kullanılmıştır. Başlama düzeyi verisinin alınmasında olduğu gibi yönerge verilmiş ve değerlendirme sırasında öğrenci ihtiyaç duyduğunda ekranda yer alan hikâyeye bakarak soruları yanıtlamıştır.

Müdahale Oturumları

Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi; hikâye unsurlarının tanıtımı, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar olmak üzere dört aşamada yürütülmüştür. Müdahalenin ilk oturumunda hikâye unsurlarının tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada hikâye unsurlarının önemi, neler olduğu, hikâye haritasının ve okuma sırasında hikâye haritasının nasıl doldurulacağı her bir unsur üzerinden örnekler verilerek anlatılmıştır. Hikâye unsurları tanıtımı oturumları Fatma ile 23 dakika, Kuzey ile 18 dakika, Hale ile ise 20 dakika sürmüştür (bk. Tablo 6).

Ardından ikinci oturumdan itibaren model olma aşamasına geçilmiş ve [Ek 2](#)'de verilen hikâye ile öğrenciye uygulama adımlarına ilişkin model olunmuştur (Detaylı bilgi için bk. Ders Planları). Model olma aşamasında etkileşimsel diyaloglar, sesli düşünme, hikâye haritası gibi destekleyici bilişsel öğelerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sekiz unsuru ezberleyebilmeleri için hikâye unsurlarının adları tüm model olma aşaması oturumlarında sıkça tekrar edilmiştir. Her bir oturum sonunda o gün çalışılan hikâye ile bir oturum sonu değerlendirme yapılmıştır. Model olma oturumları Fatma ve Kuzey ile üç oturum sürerken Hale için dört oturum sürmüştür. Oturumlar ortalama Fatma ile 37 dakika, Kuzey ile 31 dakika, Hale ile 35 dakika sürmüştür (bk. Tablo 6). Model olma aşamasında öğrenci hikâye unsurlarını ve uygulama adımlarını ezbere söyleyebildiğinde rehberli uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Rehberli uygulamalar aşamasında ise öğrenci hikâye unsurlarını ezberlediği için ekranın sağ yarısında hikâye haritası sekiz dikdörtgenden oluşturulmuş, unsurları hatırlatan resimlere yer verilmemiştir (Detaylı bilgi için bk. Ders Planları). Ayrıca öğrenci bu aşamada uygulama adımlarını söyleyebildiği için o ders için artık kendisinin öğretmen olacağı, uygulamacının ise yazıcı olacağı söylenmiş ancak gerektiğinde yardım edileceği açıklanmıştır. Rehberli uygulamalar oturumları Fatma ile iki, Kuzey ile dört, Hale ile üç oturum sürmüştür. Oturumlar ortalama Fatma ile 39 dakika, Kuzey ile 47 dakika, Hale ile 43 dakika sürmüştür (bk. Tablo 6). Öğrenciler uygulama adımlarını izleyerek araştırmacıyı yönlendirerek hikâye unsurlarını bulmaya başladığında rehberli uygulamalar aşamasından bağımsız uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında uygulama adımları ve hikâye unsurlarının neler olduğu dersin başında hatırlatılmış ancak bunlara ilişkin ekrandaki açıklamalar (sekiz dikdörtgenden oluşan hikâye haritası ve uygulama adımları) ortadan kaldırılmıştır. Bu aşamada öğretim üç sayfadan oluşan bir Word belgesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk sayfada hikâyenin başlığı ve resmi ve resmin hemen altına öğrencinin tahmininin yazıldığı bir kısım yer almıştır. İkinci ve üçüncü sayfanın sol yarısında hikâye yer alırken sağ yarısında öğrencinin çizgiler olmadan yalnızca unsur adlarına yer verdiği bir hikâye haritası oluşturabileceği boş bir metin kutusu yer almıştır (bk. Ders Planları). Öğrenciye hikâye haritasını doldurmada daha da usta olduğu, çaba gösterdiği için daha çok şey öğrendiği söylenerek öğrenciden unsurların adlarını söylemesi ve uygulama adımlarını uygulayarak uygulamacıyı yönlendirmesi istenmiştir. Bağımsız uygulamalar tüm katılımcılar için üç oturum sürmüştür. Bağımsız uygulamalar Fatma ile ortalama 31 dakika, Kuzey ile 32 dakika ve Hale ile 36 dakika sürmüştür. Öğrenciler ardışık üç oturum %90 doğrulukla

uygulama adımlarını izleyerek unsurları bulup kısaca yazabildiklerinde müdahale sonlandırılmıştır.

Öğretim Sırası Oturum Sonu Değerlendirme. Öğretim oturumu sırasında öğretimin hemen ardından öğrenciye resimsiz bir şekilde üzerinde çalışılan hikâye yeniden sunulmuştur. Öğrenci model olma aşamada henüz hikâye unsurlarını bilmediği için öğrenciye sekiz hikâye unsuruna ilişkin sorular teker teker sorulmuş ve öğrenciden yazması istenmiştir. Rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarında ise hikâye unsurları öğrenciler tarafından ezberlendiği için model olma aşamasında sorulan sekiz soru ipucu olabileceği için öğrencilere “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bularak yaz.” yönergesi verilmiştir.

Öğretim Sonu Değerlendirme

Öğretim sonu değerlendirmeler müdahale bittikten sonra her bir öğrenciyle birebir olarak üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencinin ailesine e-posta yoluyla her gün bir hikâye gönderilmiş ve ailenin hikâyenin çıktısını alması beklenmiştir. Ardından Zoom programı aracılığıyla çevrimiçi görüşülmüştür. Bu aşamada hikâye unsurları öğrenciler tarafından ezberlendiği için öğrencilere “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Öğrenciye bu aşamada herhangi bir geri bildirim verilmemiş, öğrenci soru sorduğunda ise nasıl öğrendiyse o şekilde yapması gerektiği söylenmiştir. Öğrenci daha sonra altını çizerek yanına unsur adlarını yazdığı tüm hikâyenin ve çıkardığı özetin fotoğrafını çekmiş ve Whatsapp yoluyla uygulamacıya göndermiştir. Öğrenciye bu aşamada herhangi bir geri bildirim verilmemiştir.

Öğretim Sonu Genelleme

Öğretim sonu genelleme değerlendirmesi öğrencilerin bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimini yapılandırılmamış hikâyelere genelleyip genelleymediklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretim sonu değerlendirmeye benzer şekilde uygulanmıştır.

İzleme Oturumları

İzleme oturumları bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin etkisinin müdahale bittikten üç ve altı hafta sonra da devam edip etmediğini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Değerlendirmeler ve öğretim sonu değerlendirme ve öğretim sonu genelleme oturumlarına benzer şekilde gerçekleştirilmiştir.

Doküman Analizi

Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrasında öğrencilerin uygulama adımlarını doğru bir şekilde izleyip izlemediklerini değerlendirmek ve bilişsel öğeleri (tahmin etme, hikâye yapısı bilgisinden yararlanma, kendi sözcükleriyle ifade etme, önemli bilgilerin altını çizme ve önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt ederek kısaca yazma) kullanıp kullanmadıklarını belirlemek üzere öğretim sonu değerlendirmede öğrencilerin verilen hikâyelerin altını çizme ve unsurları doğru bir şekilde yazma becerileri doküman analizi ile incelenmiştir.

Sosyal Geçerlik

Sosyal geçerlik için yarı yapılandırılmış görüşmeler müdahale bittikten altı hafta sonra Ek 4’de yer alan soruların araştırmaya katılan üç öğrenciye ve onların annelerine sorulmasıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Zoom programı üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Güvenirliklerin Hesaplanması

Bu araştırmada bağımsız değişkenini oluşturan çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin sistematik bir biçimde uygulanıp uygulanmadığına ilişkin ve bağımlı değişkeni oluşturan öğrencilerin hikâye unsurlarını bulma puanlarının doğru bir biçimde puanlanıp puanlanmadığına ilişkin uygulama güvenilirliği ve puanlama güvenilirliği incelenmiştir. İzleyen kısımda bu güvenilirliklere ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliği çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin (bağımsız değişken) sistematik bir biçimde tüm katılımcılara uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesi amacıyla alınmıştır (Kratochwill vd., 2010). Bu amaçla her bir evre ve aşama numaralandırıldıktan sonra bir özel eğitim öğretmeninden her bir katılımcıya ilişkin rastgele numaralar söylemesi istenmiştir. Böylece seçkisiz atama sağlanmıştır. Daha sonra tüm öğretim aşamalarından (hikâye unsurları öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) her bir öğrenci için en az birer aşama ile değerlendirme oturumlarından başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme verilerine ait videolar gönderilmiştir. Ardından özel eğitim öğretmenine ders planları ve her bir öğrencinin her bir aşamaya ilişkin uygulama güvenirliği formları (bk. [Ek 9](#)) ve oturumların videoları gönderilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik görüş birliği ÷ görüş ayrılığı+görüş birliği X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House vd., 1981). Toplam öğretim oturumlarının %35.6'sı ile uygulama güvenirliği hesaplanmıştır. Elde edilen uygulama güvenirliği sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Uygulama Güvenirliği Sonuçları

Katılımcılar	Başlama	MO	RU	BU	ÖSD	Genelleme	İzleme
Fatma	%100	%100	%100	%84.6	%100	%100	%100
Kuzey	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Hale	%100	%100 ^a	%93.8	%100	%100	%100	%100

^aHikâye unsurları öğretimi dersi oturumu dahil edilmiştir. MO = Model olma, RU = Rehberli uygulamalar, BU = Bağımsız uygulamalar

Elde edilen gözlemciler arası güvenirliliğin ortalama %98.9 olduğu bulunurken Tablo 7'de görüldüğu gibi güvenirlilik değerlerinin %84.6 ila %100 arasında değiştii görülmüştür. Bu bulgular öğretimin ve değerlendirmelerin her bir katılımcıya sistematik bir şekilde uygulandığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Bağımlı Değişkenin Puanlama Güvenirliği

Puanlama güvenirliği bağımlı değişkenin güvenilir bir şekilde ölçölüp ölçölmediğinin belirlenmesi için raporlanması gereken bir diğer güvenirlilik verisidir. Hartman ve diğerleri (2004) bu formüle göre uygulama güvenirliği hesaplandığında

güvenirlilik bulgularının %80 ve üzerinde olmasını önermiştir (Kratochwill vd., 2013). Puanlama güvenirliğini belirlemek üzere her bir öğrenci için tüm öğretim aşamalarının her birinden (hikâye unsurları öğretimi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) birer aşama ve değerlendirmelere oturumlarından başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme, müdahale öncesi ve sonrası genelleme ile izleme verilerinden birer hikâye özeti özel eğitim öğretmeni tarafından rastgele seçilmiştir. Daha sonra öğrencilere ait özetler ile tüm hikâyelerin puanlama anahtarı kendisine gönderilmiştir. Özel eğitim öğretmeni uygulamacıdan bağımsız bir şekilde her bir unsura ilişkin puanlama yapmıştır. Böylece tüm oturumların %35.6'sının puanlama güvenirliği değerlendirilmiştir. Elde edilen puanlama güvenirliği sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Bağımlı Değişkenin Puanlama Güvenirliği

Katılımcılar	Başlama	MO	RU	BU	ÖSD	Genelleme	İzleme
Fatma	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Kuzey	%93.8	%100	%100	%100	%100	%100	%97.5
Hale	%100	%91.3	%100	%100	%100	%100	%97.5

MO = Model olma, RU = Rehberli uygulamalar, BU = Bağımsız uygulamalar, ÖSD = Öğretim sonu değerlendirme

Bağımlı değişkenin puanlama güvenirliğinin ortalama %99 olduğu bulunurken Tablo 8'de görüldüğü gibi güvenirlik değerlerinin %91.3 ile %100 arasında değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak puanlama güvenirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada etkililik verileri, sosyal geçerlik verileri ile öğrencilerin uygulama adımlarını sırasıyla izleyip izlemediğini incelemek amacıyla doküman analizi olmak üzere üç tür veri analizi yapılmıştır. Etkililik verileri ise evreler içi görsel analiz, evreler arası görsel analiz ve etki büyüklükleri hesaplanarak incelenmiştir. Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin hikâye türü metinleri anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı etkililik analizleri ve sosyal geçerlik analizleri ile yanıtlanmıştır. İkinci araştırma sorusu kapsamında bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi, koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili becerilerini Türkçe ders kitabında yer alan yapılandırılmamış hikâye türü

metinlere genellemelerinde etkili olup olmadığı, müdahale öncesi ve sonrası genelleme yoklama oturumlarının karşılaştırılmasıyla incelenmiştir. Üçüncü araştırma sorusu kapsamında bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin hikâye türü metinleri anlama becerilerini üç ve altı hafta sonra sürdürmelerinde etkili olup olmadığını belirlemek üzere etkililik verilerinin analizi yapılmıştır. Dördüncü araştırma sorusu kapsamında bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası koklear implantlı öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritaları ve unsurların altını çizip yanına unsur adlarını yazdıkları hikâyeler doküman analizi ile incelenmiştir. İzleyen bölümde her bir veri analizine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Etkililik Analizi

Tek denekli araştırmalarda hem görsel (grafiksel) hem de istatistiksel yöntemlerin bir arada kullanılması önerildiğinden (Harrington ve Velicer, 2015; Manolov, Gast, Perdices ve Evans, 2014; Shadish, Hedges, Horner ve Odom, 2015) etkililik verileri evreler içi ve evreler arası görsel analiz ile etki büyüklükleri hesaplanarak analiz edilmiş ve tüm veriler bir arada sunulmuştur.

Evreler İçi Görsel Analiz

Evreler içi görsel analiz kapsamında başlama düzeyi, müdahale, öğretim sonu değerlendirme ve izleme aşamalarının her biri “evre” olarak adlandırılmıştır. Evreler içi görsel analizin amacı her bir evrenin kendi içinde değerlendirilerek öğrencilerdeki performansın yönünün belirlenmesi (azalış, artış ya da değişimin olmaması) ve verilerin ne düzeyde değişken ya da kararlı olduğunun belirlenmesidir. Evreler içi görsel analiz için Lane ve Gast’ın (2014) belirttiği yedi adımdan oluşan bir analiz gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu adımlara ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Evreler içi görsel analiz başlama düzeyi, bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi ve öğretim sonu değerlendirme ve izleme evrelerinin her biri için yapılmıştır.

Adım 1. İlk aşamada her bir evre A, B, C gibi harflerle isimlendirilmiştir. Bu isimlendirmeye göre başlama düzeyi A, bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi B, öğretim sonu değerlendirme C ve izleme evresi D olarak isimlendirilmiştir.

Adım 2. Her bir aşamada kaç oturum olduğu hesaplanmıştır.

Adım 3. Bu aşamada her bir evredeki verilerin ortalama, medyan, ranj ve kararlılık aralıkları hesaplanmıştır. Ancak ortalama değerleri her bir evredeki uç değerlerden etkilenebileceği için medyan değerleri daha çok göz önünde bulundurulmuştur (Kratochwill, Levin, Horner ve Swoboda, 2014; Lane ve Gast, 2014). Kararlılık aralıkları başlama düzeyi verilerinin medyan değerlerinin $\pm\%25$ 'i hesaplanarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler diğer evrelerin medyanlarına eklenerek ve medyanlarından çıkartılarak kararlılık aralıkları bulunmuştur. Başlama düzeyi verilerinin %80'inin kararlılık aralığında olması göz önünde bulundurulsa da tüm veriler bir arada değerlendirilerek verilerin kararlılığına karar verilmiştir. Ayrıca eğim çizgisi incelenerek her bir evreye ilişkin verilerinin yönü incelenmiştir (Gast ve Spriggs, 2014; Lane ve Gast, 2014).

Adım 4. Bu şamada her bir evredeki düzey değişimi hesaplanmıştır. Bunun için *göreceli düzey değişimi* ve *mutlak düzey değişimi* hesaplanmıştır. Göreceli düzey değişimi için her bir evredeki verilerin ikiye ayrılması ve her yarının medyanlarının bulunması önerilmektedir. Ancak denekler arası çoklu yoklama deseni gereği başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme verilerinin az olması nedeniyle yalnızca öğretim sırası verileri ikiye ayrılmıştır. Göreceli düzey değişiminin hesaplanması için müdahale evresindeki veriler ikiye ayrılarak iki yarının medyanları hesaplanmış, değişimin artış ya da azalış gösterip göstermediği incelenmiştir. Mutlak düzey değişimi için her bir evredeki ilk ve son değerler belirlenmiş, büyük değerlerden küçük değerler çıkarılarak değişimin artış ya da azalış gösterip göstermediği belirlenmiştir.

Adım 5. Bu aşamada eğim *yarıya bölme yöntemi* (split-middle method) ile incelenmiştir. Buna göre müdahale evresindeki veriler ikiye ayrılarak iki yarının medyanları hesaplanmış ve verilerin orta noktasını oluşturan oturumlar belirlenmiştir. Daha sonra bu medyan ve orta noktadaki oturumların kesiştiği yerlerden bir doğru çizilerek eğimin yönü incelenmiştir.

Adım 6. Her bir evre için kararlılık aralıkları belirlenmiş ve kararlılık aralıklarına denk gelen verilerin yüzdeleri hesaplanmıştır.

Adım 7. Önceki aşamalardaki tüm bilgiler birleştirilerek her bir aşamadaki veriler ve şekiller incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere ardışık olarak sunulan başlama düzeyinde öğrencilerin değerlendirme sırasında hikâye unsurlarını öğrenme olasılığına karşı (sınanma etkisi) mümkün olduğunca az başlama düzeyi verisi alınması planlanmıştır (Christ, 2007).

Evreler Arası Görsel Analiz

Evreler arası görsel analiz için verilerin grafiği çizilmiştir. Bu grafikte yatay eksen müdahale oturumlarının zamansal sıralamasına karşılık gelirken, dikey eksen bu çalışma için hikâyenin unsurlarını yazma becerisinin niceliksel gösterimine karşılık gelmiştir (Alberto ve Troutman, 2009). Ayrıca evreler arasında eğim, ortalama ve medyan düzeyleri değişimleri incelenmiştir. Ancak ortalama değerler her bir evredeki uç değerlerden etkilenebileceği için medyan değerleri göz önünde bulundurulmuştur (Kratowill, Levin, Horner ve Swoboda, 2014; Lane ve Gast, 2014).

Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması

Bu araştırmada etki büyüklüklerinin hesaplanmasında alanyazında önerildiği gibi birden fazla etki büyüklüğü yöntemi kullanılarak çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin etkisini belirlemede her birinin avantajlarından yararlanılması amaçlanmıştır (Chen, Hyppa-Martin, Reichle ve Symons, 2016; Rakap, Yucesoy-Ozkan ve Kalkan, 2020; Shadish, 2014). Bu amaçla *Cohen d*, *örtüşmeyen veri yüzdesi*, *medyan eğimini aşan veri yüzdesi* ve *Tau-U* gibi dört farklı etki büyüklüğü hesaplanmıştır. *Cohen d*, beklenen etki büyüklüğünü tespit etmek için gerekli olan katılımcılar içindeki gözlemleri tahmin etmeye yardımcı olan ilişkili güç analizlerine sahip olması ve tüm verileri göz önünde bulundurması açısından avantaja sahip olduğu için seçilen etki büyüklüğü yöntemlerindendir (Shadish vd., 2015). Ayrıca müdahale düzeyinde (bu çalışma için müdahale evresinde kullanılan değerlendirilmede hatırlama etkisinin karıştırıcı etkiye yol açmaması için öğretim sonu değerlendirme evresi hesaplanmıştır) eğim olduğu durumlarda ve *Cohen d*'nin müdahale evresi ortalamasının başlama düzeyi ortalamasından çıkarılarak başlama düzeyi standart sapmasına bölünmesi (Busk ve Serlin, 1992; Shadish, Hedges ve Pustejovsky, 2014) ve çıkan sonuçların $d = 0.2$ olduğunda küçük, $d = 0.5$ olduğunda orta ve $d = 0.8$ ve üzeri olduğunda büyük etki

büyüklüğü olarak yorumlanması önerilmektedir (Şen ve Şen, 2019; Tate ve Perdices, 2019). Bu araştırmada *Cohen d* hesaplanırken Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Öte yandan *Cohen d* değerinin otokorelasyondan etkilenmesi ve çıkan değerlerin çok büyük olması gibi dezavantajları nedeniyle örtüşmeyen veriye dayalı yöntemler kullanılarak da etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplamasında kullanılan bir diğer yöntem olan *örtüşmeyen veri yüzdesi* ise parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmasına gerek olmaması, kolayca hesaplanabilmesi ve yorumlanabilmesi gibi avantajlarından dolayı seçilen etki büyüklüğü yöntemlerindendir. Örtüşmeyen veri yüzdesi başlama düzeyi ve öğretim sonu değerlendirme oturumları göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesini hesaplamak için başlama düzeyindeki en yüksek veri noktası ve bu noktadan daha yüksek olan öğretim sonu değerlendirme oturum sayısı belirlenmiştir. Örtüşmeyen veri yüzdesi başlama düzeyindeki en yüksek veri noktasından daha yüksek olan oturum sayısı, toplam oturum sayısına bölündükten sonra 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır (Lane ve Gast, 2014). Çıkan sonuç %90 ve üzerinde olduğunda oldukça etkili, %70 ile %90 arasında olduğunda etkili, %50 ile %70 arasında kaldığında hafif ve sorgulanabilir etki, %50'nin altında kalması durumunda müdahalenin etkisiz olduğu yönünde yorumlanmıştır (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Örtüşmeyen veri yüzdesinin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlardan birincisi görsel analizde müdahalenin etkisi görülebilirken başlama düzeyinde yüksek bir değer olduğunda (ör. uç değer) müdahale etkisinin %0 çıkabilme olasılığıdır (Ma, 2006). İkincisi ise bu durum için alınabilecek herhangi bir önlemin olmamasıdır (Rakap vd., 2020).

Etki büyüklüğü hesaplanmasında kullanılan bir diğer yöntem olan *medyan eğimini aşan veri yüzdesi* ise başlama düzeyinde müdahaleye başlamadan bağımlı değişkende artış gözlemlendiği durumlarda müdahalenin etkisinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan bir etki büyüklüğüdür. Medyan eğimini aşan veri yüzdesi, düşük hata yüzdesine sahip olması (Wolery, Busick, Reichow ve Barton, 2010), başlama düzeyinde yükseliş gösteren eğim nedeniyle görülen artışın çevresel bir etkiden mi yoksa müdahaleden mi kaynaklandığının ortaya koyulması ve eğimi dikkate aldığı için daha kararlı sonuçlar verme olasılığının yüksek olması gibi avantajlara sahip olduğu için tercih edilen etki büyüklüğüdür. Bunun için her bir evreye ilişkin uzatılmış eğimler çizilir ve müdahale evresinde (bu çalışma için öğretim sonu değerlendirme verileri göz önünde bulundurulmuştur) başlama düzeyi evresi eğim çizgisinin üzerindeki veri noktaları sayılır ve toplam müdahale düzeyi oturum sayısına bölünüp 100 ile çarpılır (Rakap vd., 2020). Çıkan değerler 90 ile 100 arasında

ise müdahalenin oldukça etkili, 70 ila 89 arasında ise etkili 70'den az olduğunda sorgulanabilir etkili veya etkisiz olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Wolery vd., 2010). Medyan eğimini aşan veri yüzdesinin dezavantajı başlama düzeyi evresindeki uç değerlerden etkilenme olasılığıdır (Rakap vd., 2020).

Tau-U (başlama düzeyi eğimi kontrollü) ise başlama düzeyinde müdahale etkisine benzer şekilde bir eğim görüldüğünde bu durumu kontrol etmeyi sağlamaktadır. *Tau-U* yönteminin kullanılması müdahale (bu çalışma için öğretim sonu değerlendirme) ve başlama düzeyindeki tüm veri noktalarını karşılaştırması ve bunu başlama düzeyi eğimlerinin göz önünde bulundurarak yapması nedeniyle diğer yöntemlere göre çok daha hassas ve güvenilir sonuçlar vermesi ve başlama ve müdahale evrelerinde çok az veri olsa dahi etkili sonuçlar vermesi bakımından avantajlara sahip olması nedenleriyle tercih edilmiştir. *Tau-U*'nun hesaplanmasında başlama düzeyinde yer alan verilere toplam oturum sayısından geriye doğru olacak şekilde sıra numaraları verilir. Başlama düzeyindeki verilerden devam edilerek sıradaki tüm müdahale evresi (bu çalışma için öğretim sonu değerlendirme kullanılmıştır) oturumlarına başlama düzeyi oturum sayısı+1 verilir. Daha sonra bu iki evrenin verisi birleştirilir ve ortak bir düzey değişkeni belirlenir. Ardından başlama ve müdahale evresi ham verilerinin Kendall sıra korelasyonu hesaplanır ve S değeri elde edilir. Belirlenen S değeri 100' e bölünür ve *Tau-U* değeri elde edilir. Çıkan değerler .80 ve üzeri olduğunda müdahalenin oldukça etkili, .60 ila .80 arasında olduğunda etkili, .20 ila .60 arasında olduğunda orta düzeyde etkili olduğu ve 0 ila 0.20 arasında olduğunda müdahalenin etkisinin küçük bir değişimle sonuçlandığı şeklinde yorumlanmaktadır (Vannest ve Ninci, 2015). Bu araştırmadaki *Tau-U* değerleri için çevrimiçi bir hesaplayıcı kullanılmıştır (<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u>). *Tau-U*'nun tek sınırlılığı hesaplamanın bir yardımcı hesaplayıcı kullanmadan yapıldığı durumlarda hatalara açık olmasıdır (Rakap vd., 2020).

Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Sosyal geçerlik kapsamında ebeveynlerden ve öğrencilerden alınan yanıtların olumlu ve olumsuz yönleri betimsel olarak incelenerek sosyal geçerliğe ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Sosyal geçerlik kapsamında öncelikle öğrenciler ve ebeveynleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin transkripsiyonu yapılmıştır. Ardından bu süreçte kayıtlar iki kez daha dinlenerek

transkripsiyonun tam ve eksiksiz olmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen transkripsiyonlar üzerinden içerik analizi yapılarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Daha sonra katılımcılara ait transkripsiyon özel eğitim alanında çalışan bir doktor öğretim üyesine gönderilmiş, kendisinden transkripsiyonları inceleyerek temalar ve alt temalar çıkartması istenmiştir. Araştırmacı ve değerlendirci birbirinden bağımsız bir şekilde tema ve alt temaları belirlemişlerdir. Gözlemciler arası güvenilirlik görüş birliği olan tema sayısının toplam tema sayısına (görüş birliği + görüş ayrılığı) bölünüp 100 ile çarpılmasıyla elde edilmiştir. Ardından birbirlerinden ayrı yapılan temalar arasında %100 güvenilirlik bulunurken alt temalar arasında %37.5 güvenilirlik bulunmuştur. Daha sonra bir araya gelinerek tartışılarak tema ve alt temalar kategorize edilmiştir. Bu aşamada ise güvenilirlik bulguları %100 olarak bulunmuştur.

Doküman Analizi

Öğretimin öğrencilerin uygulama adımlarını sırasıyla izleyip izlemediğini değerlendirmek üzere öğretim sonu değerlendirme aşamasında öğrencilerin tahmin ögesini kullanıp kullanmadığı, hikâye unsurlarını doğru bir şekilde bularak önemli birimlerin altını çizip çizmediği ve altı çizilen unsurları doğru bir şekilde bularak ifade edip etmediği doküman analizi yoluyla incelenmiştir (Merriam, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerin uygulama adımlarına ilişkin performansları artı ve eksi verilerek kaydedilmiş ve tablolarda sunulmuştur.

Araştırmada Kalite Standartlarının Sağlanması

Tek denekli araştırmalarda kanıt temelli uygulamalar yapılabilmesi için bir takım kalite göstergeleri tanımlanmıştır. Bu çalışmada da kalite göstergeleri tüm çalışma boyunca göz önünde bulundurulmuş ve uygulamalar bu çerçevede yürütülmüştür. Aşağıda ise her bir kalite göstergesi tek tek ele alınarak bu çalışma kapsamında her birinin ne düzeyde kontrol altına alındığı açıklanmıştır.

Bu çalışmada da göz önünde bulundurulan kalite göstergelerinden ilki, durumların birbirinden *bağımsız olmasıdır*. Başka bir deyişle deneklerin birine yapılan öğretimin diğer deneklerde değişikliğe yol açmaması beklenmektedir (Tawney ve Gast, 1985; Tekin-İftar, 2012, s. 222; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Böylece deneklerdeki olumlu yöndeki değişimin yalnızca yapılan müdahaleden kaynaklanıp kaynaklanmadığı

ayırt edilmektedir. Bu çalışmada kullanılan denekler arası çoklu yoklama deseni bağlamında, bir denekle öğretim bitmeden başka bir denekle öğretime başlanmamış ve birinci denekle öğretim bittiğinde ikinci denekle öğretime başlamadan önce başlama düzeyi verileri toplanmış, üçüncü denekten yoklama verisi, birinci denekten de öğretim sonu değerlendirme alınarak kontrol edilmiştir.

Katılımcıların *benzer* özelliklere sahip olması ve bu özelliklerin ayrıntılı olarak tanımlanması kalite göstergelerinden biridir (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom ve Wolery 2005; Tawney ve Gast, 1985; Tekin-İftar, 2012, s. 222). Katılımcıların özellikleri birbirine benzer olduğunda katılımcıların müdahaleden etkilenme düzeyi de gerçekçi bir şekilde ortaya konulabilmektedir (Tekin-İftar, 2012; s. 139). Bu çalışmada *katılımcılar* bölümünde ayrıntılı olarak ele alındığı gibi katılımcıların çalışmaya dahil olma ölçütleri belirlenmiş, bu ölçütleri karşılayan öğrenciler çalışmaya dahil edilerek katılımcıların benzer özelliklere sahip olması sağlanmıştır.

Bir diğer kalite göstergesi, *bağımlı değişkenin işevuruk ve daha sonraki araştırmalarda tekrarlanabilir düzeyde tanımlanması, puanlama güvenilirliklerinin alınmasıdır* (Kratochwill ve Levin, 2010; Kratochwill vd., 2013). Bu kalite göstergesi geçerlilik ve müdahalenin tekrarlanabilirliği açısından önemlidir (Kratochwill ve Levin, 2010). Bu çalışmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisi olup bu beceri öğrencilerin sekiz hikâye unsurunu bularak yazabilmeleri ile değerlendirilmiştir. Hikâye unsurlarını yazma becerisini değerlendirme başlama düzeyi, model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında öğrencilere sekiz hikâye unsuru sorularak yapılmış, bağımsız uygulamalar, öğretim sonu değerlendirme ve izleme oturumlarında ise öğrenciden verilen hikâyenin unsurlarını bularak yazması istenmiştir. Bağımlı değişkene ilişkin puanlama güvenilirliği için araştırmaya başlamadan önce bir özel eğitim öğretmeni ile birlikte üzerinde uzlaşmış bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Öğrencilerin başlama düzeyi, öğretim sırası her bir aşamaya ilişkin değerlendirmeler ile öğretim sonu değerlendirmeleri, genelleme ve izleme verilerinden en az biri olmak üzere aynı özel eğitim öğretmenine gönderilmiş ve puanlama anahtarı eşliğinde uygulamacıdan bağımsız bir şekilde puanlama yapması istenmiştir (Kratochwill vd., 2010). Alanyazında her ne kadar verilerin en az %20'sinin puanlama güvenilirliğinin alınması önerilse de her bir aşamadan en az bir verinin güvenilirliğine bakılması nedeniyle verilerin %35.6'sıyla puanlama güvenilirliği incelenmiştir. Güvenirliklerin Hesaplanması başlıklı kısımda güvenilirlik verilerine yer verilmiştir.

Bağımlı değişkenin tekrarlı bir şekilde ölçülmesi önemli kalite göstergelerinden bir diğeridir. Bağımlı değişkenin öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında ölçülmesi müdahalenin etkisinin düzey, eğim ve değişkenliğini görülmesiyle müdahale etkisinin belirlenmesini sağlamaktadır (Horner vd., 2005). Bu çalışmada okuduğunu anlamayı değerlendirmek üzere hikâye unsurlarının bulunarak yazılması becerileri öğretim öncesinde en az üç kez farklı hikâye türü metinlerle, müdahale sırasında öğretim sonunda o gün çalışılan aynı metin ile ve öğretim tamamıyla bittikten sonra art arda üç kez olmak üzere farklı metinlerle değerlendirilmiştir. Böylece müdahalenin etkisinin net olarak görülmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Kalite göstergelerinin bir diğeri ise *bağımsız değişkenin işevuruk ve daha sonraki araştırmalarda tekrarlanabilir düzeyde tanımlanması, uygulama güvenilirliklerinin alınmasıdır*. Bu kalite göstergesi de geçerliğin sağlanması ve müdahale etkisine ilişkin kanıt elde etmek için müdahalenin başka araştırmacılarca da tekrarlanabilir olup olmadığını anlamak için önemlidir (Kratochwill ve Levin, 2010; Kratochwill vd., 2013). Bu araştırmanın bağımsız değişkeni çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimidir. Bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin işevuruk tanımı ve hangi sırada ve nasıl yapıldığı müdahalenin uygulanması başlıklı kısımda açıklanmış ve her bir aşamaya ilişkin (Hikâye unsurları tanıtımı, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) müdahale planı hazırlanmıştır (bk. Ders Planları). Oluşturulan müdahale planları uzman görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemelerin ardından uygulamacı davranışları belirlenmiş ve bu davranışlardan bir uygulama güvenilirliği formu oluşturulmuştur. Formun oluşturulmasını takiben iki öğrenci ile pilot uygulama yapılmış, pilot uygulamada yaşanan zorluklar ve eksiklikler gözden geçirilmiş ve gerekli çözüm önerileri doğrultusunda öğretim planlarına ve uygulama güvenilirliği formuna (bk. [Ek 9](#)) son şekli verilmiştir. Daha sonra bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi araştırmacının kontrolü altında sistematik ve tutarlı bir şekilde öğrencilere çevrimiçi uygulanmıştır. Öğretim bittikten sonra her bir öğrenci için öğretimin her bir aşamasındaki (Hikâye unsurları tanıtımı, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar) uygulamaların %20'sinin uygulama güvenilirliği alınması planlanırken her bir evreye ilişkin güvenilirlik alınması koşulu nedeniyle verilerin %35.6'sının uygulama güvenilirliği alınmıştır (Kratochwill vd., 2010; Tawney ve Gast, 1985; Tekin-İftar, 2012, s. 222; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016, s. 93-94). Böylece işevuruk bir şekilde tanımlanan

bağımsız değişkenin sistematik bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı belirlenmiştir. Güvenirliklerin Hesaplanması başlıklı kısımda güvenirlilik verilerine yer verilmiştir.

Müdahalenin etkisinin en az üç kez yinelenebilir olması önemli kalite göstergelerinden biridir. Müdahalenin etkisinin en az üç farklı zaman noktasında üç kez benzer şekilde ve olumlu yönde görülmesi müdahale ve çıktılar arasında neden sonuç ilişkisi kurulması bakımından önemlidir (Horner, Swaminathan, Sugai, ve Smolkowski 2012; Kratochwil vd., 2013). Bu çalışmada bu kalite standardını karşılamak için üç farklı zaman noktasında üç deneğe öğretim yapılmış ve öğretimin etkili olduğu bulunmuştur. Kalite göstergelerinden bir diğeri *araştırmanın yapıldığı ortamın tanımlanmasıdır*. Yapılan araştırmanın gelecekteki araştırmalarda tekrarlanabilir olması için araştırma ortamı tanımlanması önerilmektedir (Horner vd., 2005). Bu araştırma çevrimiçi olarak Zoom programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her bir oturumda uygulamacının yüzü net bir şekilde görülebilecek şekilde kamerasını ayarlamıştır. Uygulamacının arka planında boş bir duvar olmasına, dikkat dağıtıcı unsurların arka planda görülmemesine dikkat edilmiştir. Çalışma öğrencilerin kendi evlerinde internet aracılığıyla yapılmıştır. Bu çevrenin yaşanan salgın nedeniyle öğrencilerin doğal ortamı olduğu düşünülmektedir.

Son olarak, dış geçerliğin sağlanması kalite göstergelerinden biridir. Dış geçerlik kapsamında müdahalenin hem çalışma içinde farklı katılımcılara hem de farklı çalışmalarda farklı katılımcılara genellenebilmesiyle yapılan müdahalenin etkisinin kanıtlanması açısından önemlidir (Horner vd., 2005; Tekin-İftar, 2012, s.134). Bu çalışmada müdahalenin etkisinin çalışma içinde katılımcılara genellenebilmesi için üç katılımcıya yer verilmiştir. Ancak çalışmanın sonraki araştırmalarda uygulanarak etkililiğinin tekrar test edilmesi gerekmektedir.

Tek denekli araştırmaların kalite göstergelerinden biri de iç geçerliğe tehdit oluşturan etmenleri en aza indirmektir (Kratochwill vd., 2010; Kratochwill vd., 2013; Tekin-İftar, 2012, ss. 142). İç geçerliğe tehdit oluşturan etmenler; dış etmenlere bağlı olarak karıştırıcı değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesi, olgunlaşma etkisi, sınanma ve ölçme etkisi, katılımcı kaybı ve araştırma sırasında meydana gelebilecek olaylar/durumlar, seçkisiz atama ve sosyal geçerliğe ilişkin durumlardır.

İç geçerliği tehdit eden unsurlardan ilki olan *dış etmenlere bağlı olarak karıştırıcı değişkenlerin etkisinin kontrol edilmesidir*. Yani görülen etkinin başka faktörler (okulda verilen eğitim, özel ders vb.) nedeniyle değil yapılan müdahalenin etkisiyle olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için müdahalenin makul bir sürede

tamamlanması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012; s.143). Bu çalışmada öğretimler birinci öğrenci için 8 gün, ikinci ve üçüncü öğrenci için 10 günde tamamlanmış ve en az *üç öğrenci ile üç farklı zaman diliminde uygulama* yapılmıştır (Horner vd., 2012; Kratochwill vd., 2010; Kratochwill vd., 2013). Böylece bir öğrenci ile öğretim yapılırken diğer öğrencilerin performansı değerlendirilmiş ve performanslarında anlamlı bir değişim olmadığı görülmüş, öğrencilerin performansının bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası değiştiği görülmüş ve bu da ortaya çıkan performansın nedeninin müdahale olduğunu göstermiştir.

İç geçerlik tehditlerinden ikincisi olan *olgunlaşma* etkisinin kontrol edilebilmesi için araştırmanın makul bir sürede tamamlanması ve yinleme sayısının artırılması önerilmektedir (Tekin-İftar, 2012; s.144). Müdahale etkisinin zamana bağlı olarak büyümenin ya da zamanın etkisine mi yoksa müdahaleden mi kaynaklandığının belirlenmesi açısından olgunlaşma etkisinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Bunun için daha önce de belirtildiği gibi müdahale süresi en fazla 10 günde tamamlanmış, üç farklı denekle çalışma yapılarak müdahalenin etkisi üç denek için de belirlenmeye çalışılmıştır. İç geçerliliğe tehdit oluşturan *sınanma etkisi* art arda yapılan değerlendirmelerin bağımlı değişkende artış ya da azalışa neden olarak bir tehdit oluşturmaktadır. Yapılan ardışık değerlendirmeler deneklerin beceri üzerinde daha fazla pratik yapmalarına yol açabilir. Bu tehlide karşılık çoklu başlama modellerinden ziyade çoklu yoklama modellerinin kullanılması ve başlama düzeyi veri toplama sayısını azaltılması iç geçerliği artırır (Christ, 2007). Bu çalışmada da denekler arası çoklu yoklama modeli gereği en fazla dört başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

İç geçerliği tehdit eden *ölçme etkisi* bağımlı değişkeni değerlendiren ölçümler arasında zorluk düzeyi ile ilgili farklılıklar olmasıdır. Bunun için değerlendirme sırasında kullanılan değerlendirme sorularının rastgele atanması önerilmektedir (Christ, 2007). Bu araştırmada değerlendirme sırasında kullanılan hikâyeler rastgele başlama düzeyi, yoklama, öğretim ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarına atanmıştır.

Katılımcı kaybı ve araştırma sırasında ortaya çıkabilecek olaylar iç geçerliği tehdit eden unsurlardandır. Araştırmada katılımcı kaybının olması müdahalenin etkisinin en az üç kez görülmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Araştırma sırasında ortaya çıkabilecek öğrencinin hasta olması ya da bir yakını kaybetmesi gibi durumlar ise müdahaleyi olumsuz etkileyebilmektedir. Bu araştırmada katılımcı kaybı riskine karşılık bir yedek denek belirlenmiştir (Tekin-İftar, 2012, s. 146). Araştırma sırasında ortaya çıkan tüm durumlar raporlanmıştır (Kratochwill vd., 2010).

Seçkisiz atama yapılamaması iç geçerliği tehdit eden unsurlar arasında gösterilmektedir (Kratochwill ve Levin, 2010). Bu çalışmada çalışmaya dahil olma ölçütünü karşılayan katılımcılardan en az 7 kişilik bir havuz oluşturulması ve deneklerin seçkisiz atama yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Ancak ölçütleri karşılayan öğrencileri bulmanın güçlüğü nedeniyle böyle bir havuz oluşturulamamış ve zaman kaybetmeden müdahalenin başlamasına karar verilmiştir. Her ne kadar seçkisiz atama iç geçerliği tehdit eden unsurlar arasında gösterilse de tek denekli araştırmalarda uygulama güvenilirliği, bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması, müdahalenin en az üç farklı noktada üç potansiyel etkisinin gösterilmesi gibi standartları karşıladığında müdahalenin titiz ve sağlam olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca tek denekli araştırmalarda kontrol grubuna atanacak katılımcıların olmaması, hangi deneğin hangi gruba atanacağı sorununu ortadan kaldırmaktadır. Ledford (2018) tek denekli araştırmalarda deneğin kendi başlama düzeyindeki performansı ile öğretim sonrası performansının karşılaştırılarak müdahale etkisinin incelenmesinin seçkisiz atama problemini ortadan kaldırdığını bildirmektedir.

Son olarak, iç geçerlik için *sosyal geçerlik* verilerinin toplanması gerekmektedir. Sosyal geçerlik, müdahale çalışmalarında müdahale etkisinin sosyal açıdan önemidir (Wolf, 1978). Sosyal geçerlik için koklear implantlı öğrencilerin kendilerinden ve doğal çevresindeki bireylerden (annelerinden) öznel değerlendirme yapmaları istenmiştir (Kratochwill, 1978). Müdahalenin kabul edilebilirliği ve planlanan ya da planlanmayan müdahale etkisinden memnuniyetin belirlenmesi amacıyla deneklerin kendileri ve aileleriyle öğretim sonrası çevrimiçi görüşme (bk. Sosyal Geçerlik Formu) yapılmıştır (Horner vd., 2005).

BÖLÜM 3

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerden elde edilen etkililik bulgularına, genelleme ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Etkililik Bulguları

Etkililik bulguları kapsamında evreler içi görsel analiz, evreler arası görsel analiz ve etki büyüklüğü bulguları bir arada incelenmiştir. Müdahale evresinde yapılan değerlendirmelerin o günkü oturum içinde çalışılan hikâyelerle yapılması hatırlama etkisine neden olabileceği gerekçesiyle bulgular dikkatlice yorumlanmış ve öğretim sonu değerlendirme bulguları göz önünde bulundurularak etki büyüklüğü hesaplamaları yapılmıştır.

Fatma

İlk katılımcı olan Fatma'nın öncelikle tüm evrelere ilişkin performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

Fatma'nın Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

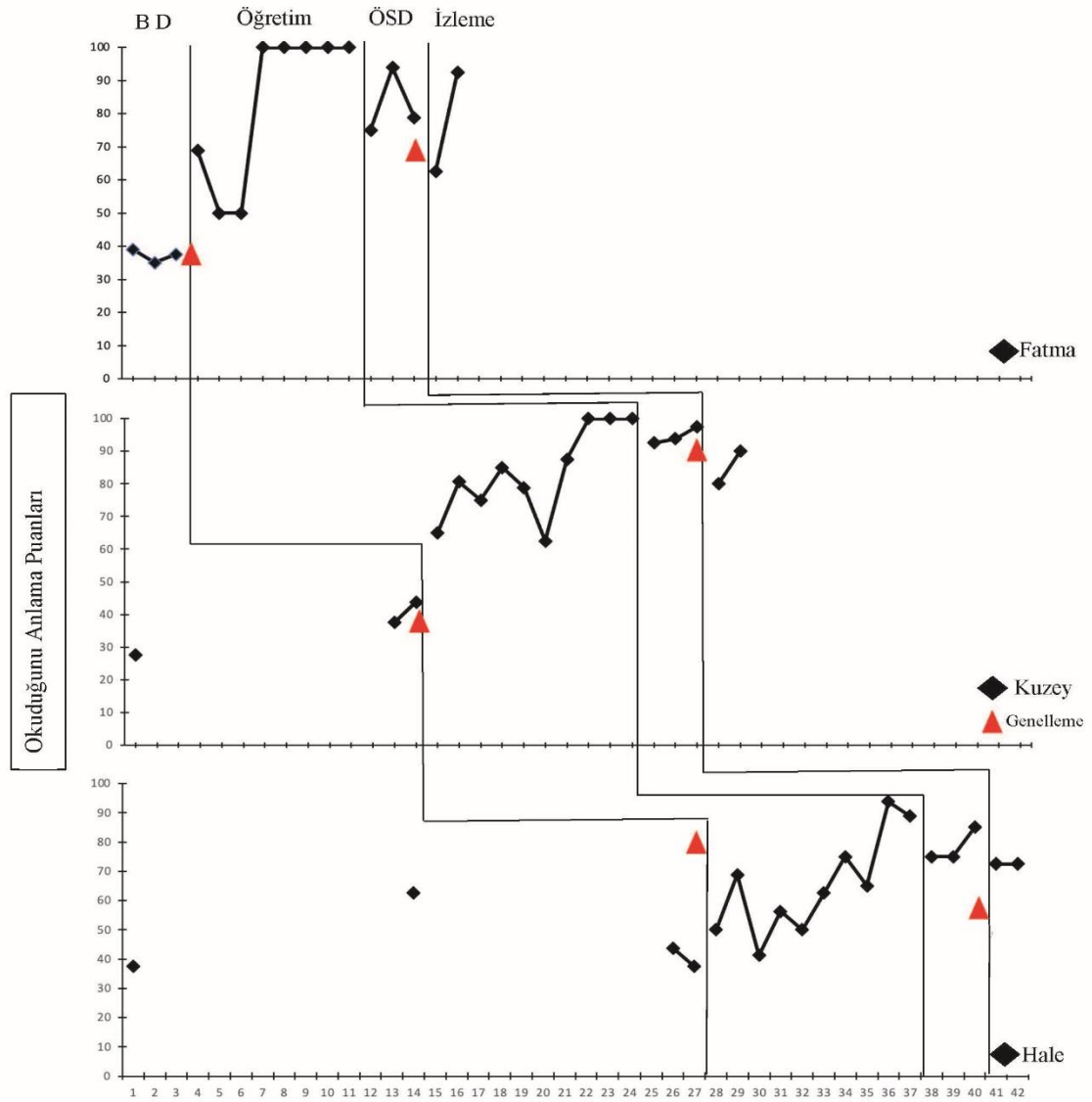
Evre	Ort	Medyan/%25'i	Ranj	Kararlılık aralıkları	Kararlık aralığında kalan veri yüzdesi	Mutlak düzey değişimi
A	37.1	37.5 (9.4)	35-39	28.1-46.9	%100	-1.5
B	83.6	100	50-100	90.6-109.4	%62.5	+31.2
C	82.5	78.8	75-93.8	69.4-88.2	%66.7	+3.8
D	77.5	77.5	62.5-92.5	68.1-86.9	%0	+30

Not: A = Başlama Düzeyi, B = Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi, C = Öğretim sonu değerlendirme, D = İzleme

Fatma'nın başlama düzeyi okuduğunu anlama puanları sırasıyla 39, 35 ve 37.5 olarak bulunmuştur. Tablo 9'da görüldüğü gibi başlama düzeyinin medyan değeri 37.5

olup bu değerin %25'i 9.4'tür. Başlama düzeyi medyanının $\pm$ %25'i 28.1 ila 46.9 arasında olup bu değerler Fatma'nın başlama düzeyi kararlılık aralığını oluşturmuştur. Öğrencinin başlama düzeyi verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişimi -1.5 olarak bulunmuş (bk. Tablo 9) ve Fatma'nın performansında başlama düzeyi evresi içinde azalış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca başlama düzeyi Ek 10'da görüldüğü gibi eğim çizgisinin aşağı yöne doğru olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde Fatma'nın başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülmektedir müdahaleye başlanmıştır.

Fatma'nın başlama düzeyi oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 37.5 (ranj = 35-39) iken müdahale evresinde bu değer 100'e (ranj = 50 - 100) ulaşmıştır (bk. Şekil 1).



Şekil 1. Katılımcıların Tüm Evrelerdeki Hikâye Okuduğunu Anlama Puanları

Müdahale evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 90.6 ile 109.4 arasında olduğu ve müdahale evresi verilerinin yaklaşık %62'sinin bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 9). Göreceli düzey değişimini hesaplamak üzere Fatma için 8 oturum süren müdahale evresinde ilk 4 oturumun medyanı 68.8, son 4 oturumun medyanı ise 100 bulunmuş ve aradaki farkın +31.2 olduğu belirlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin de +31.2 olduğu ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de evre içinde olumlu yönde artış olduğu, ayrıca Ek 11'de görüldüğü gibi yarıya bölme yöntemi ile çizilen eğimin de bağımlı değişkende artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular Fatma'nın müdahale evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini ve müdahalenin etkisinin evre içinde arttığını göstermiştir.

Fatma'nın müdahale oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 100 (ranj = 50 - 100) iken öğretim sonu değerlendirme evresinde 78.8 (ranj = 75-93.8) olduğu görülmüştür. Öğretim sonu değerlendirme evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 69.4 ile 88.2 arasında olduğu ve Fatma'nın öğretim sonu değerlendirme verilerinin %66.7'sinin bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 9). Mutlak düzey değişiminin +3.8 olduğu ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de öğretim sonu değerlendirme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür

Fatma'nın öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 78.8 (ranj = 75-93.8) iken izleme oturumlarındaki okuduğunu anlama medyan değeri ise 77.5 (ranj = 62.5-92.5) olarak bulunmuştur. İzleme evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 68.1 ile 86.9 arasında olduğu ve Fatma'nın izleme verilerinin %0'ının bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 9). Mutlak düzey değişiminin de +30 olduğu ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de izleme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular Fatma'nın izleme evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini ve aradan geçen üç ve altı haftaya rağmen müdahalenin etkisinin bu evre içinde de arttığını göstermiştir.

Her bir evreye ilişkin ortalama düzey değişimleri (bk. Ek 12) ve medyan değişimleri (bk. Ek 13) incelendiğinde başlama düzeyinden sonra artış gözlenmeye başlamış, müdahale sırasındaki verilerin daha yüksek olduğu, öğretim sonu değerlendirme ve izleme evrelerinin ise müdahale aşamasına göre düştüğü görülmüştür. Ayrıca öğretim sonu değerlendirme evresine göre izleme verilerinde hafif bir düşüş gözlenmiştir. Fatma'nın başlama düzeyi verileri öğretim sonu verileriyle kıyaslandığında hem ortalama hem de medyan değişimlerinin olumlu yönde olduğu, izleme verilerinde

öğretim sonu değerlendirme verilerine göre hafif bir düşüş olduğu görülmüştür. Öğretimin etkisi dört farklı etki büyüklüğü yöntemi ile hesaplanmış, $Cohen\ d = 22.4$, örtüşmeyen veri yüzdesi ve medyan eğimini aşan veri yüzdesi %100, başlama düzeyi eğimi kontrollü $Tau-U = 1.0$, $p = .0495$, GA (Güven aralıkları) = 0.16-1.00 bulunmuş ve öğretimin hesaplanan tüm yöntemlere göre yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğu görülmüştür.

Kuzey

İkinci katılımcı olan Kuzey'in öncelikle tüm evrelere ilişkin performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10

Kuzey'in Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan/%25'i	Ranj	Kararlılık aralıkları	Kararlık aralığında kalan veri yüzdesi	Mutlak düzey değişimi
A	36.2	37.5 (9.4)	27.5-43.8	28.1-46.9	%66.7	+16.3
B	83.4	82.8	65-100	73.4-92.2	%50	+35
C	94.6	93.8	92.5-97.5	84.4-103.2	%100	+5
D	83.8	83.8	77.5-90	74.4-83.2	%0	+12.5

Not: A = Başlama Düzeyi, B = Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi, C = Öğretim sonu değerlendirme, D = İzleme

Kuzey'in başlama düzeyi okuduğunu anlama puanları sırasıyla 27.5, 37.5 ve 43.8 olarak bulunmuştur. Tablo 10'da görüldüğü gibi başlama düzeyinin medyan değeri 37.5 olup bu değer %25'i 9.4'tür. Başlama düzeyi medyanının $\pm\%25$ 'i 28.1 ila 46.9 arasında olup bu değerler Kuzey'in başlama düzeyi kararlılık aralığını oluşturmuştur. Öğrencinin başlama düzeyi verilerinin %66.7'sinin bu aralıkta yer aldığı görülmüştür. Mutlak düzey değişimi +16.3 olarak bulunmuş (bk. Tablo 10) ve Kuzey'in performansında başlama düzeyi içinde hafif bir yükseliş olduğu görülmüştür. Ayrıca başlama düzeyi eğim çizgisinin çok hafif bir şekilde yukarı doğru olduğu (bk. [Ek 10](#)) görülmüştür. Elde edilen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde her ne kadar mutlak düzey değişimi artış yönünde olsa da öğrencinin aldığı puanların %66.7'sinin kararlılık aralığında kalması, bu aralığın dışındaki tek veri noktasındaki aldığı puanın 27.5 olması ve bu değer alt kararlılık aralığına (28.1) çok yakın olması ve eğim çizgisindeki yükselişin çok belirgin olmaması gibi nedenlerle Kuzey'in başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülmüş müdahaleye başlanmıştır. Ayrıca eğimin yükselişe doğru olması nedeniyle

bu durumu kontrol eden etki büyüklükleri *Tau-U* ve *medyan eğimini aşan veri yüzdesi* hesaplanarak bu durum kontrol edilmiştir.

Kuzey'in başlama düzeyi oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 37.5 (ranj = 27.5-50) iken müdahale evresinde bu değer 82.8'e (ranj = 65 - 100) ulaşmıştır. Müdahale evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 73.4 ila 92.2 arasında olduğu ve müdahale evresi verilerinin %50'sinin bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 10). Göreceli düzey değişimini hesaplamak üzere Kuzey için 10 oturum süren müdahale evresinde ilk 5 oturumun medyanı 78.8, son 4 oturumun medyanı ise 100 bulunmuş ve aradaki farkın +21.2 olduğu belirlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin de +35 olduğu ve [10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de evre içinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca [Ek 11](#)'de görüldüğü gibi yarıya bölme yöntemi ile çizilen eğimin de bağımlı değişkende artış olduğu yönündedir. Elde edilen bu bulgular Kuzey'in müdahale evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini ve müdahalenin etkisinin evre içinde arttığını göstermiştir.

Kuzey'in müdahale düzeyi oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 82.8 (ranj = 65 - 100) iken öğretim sonu değerlendirme evresinde medyan değeri 93.8'e (ranj = 92.5 - 97.5) ulaşmıştır. Öğretim sonu değerlendirme evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 84.4 ila 103.2 arasında olduğu ve Kuzey'in öğretim sonu değerlendirme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 10). Mutlak düzey değişiminin +5 olduğu ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de öğretim sonu değerlendirme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular Kuzey'in öğretim sonu değerlendirme evresindeki performansının kararlılık gösterdiğini ve müdahalenin etkisinin bu evre içinde de arttığını göstermiştir.

Kuzey'in öğretim sonu değerlendirme düzeyi oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 93.8 (ranj = 92.5 - 97.5) iken izleme oturumlarındaki medyan değeri 85 (ranj = 80-90) olarak bulunmuştur. İzleme evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 77.5 ila 90 arasında olduğu ve Kuzey'in izleme verilerinin %0'ının bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 10). Mutlak düzey değişiminin de +12.5 olduğu ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de izleme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular Kuzey'in izleme evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini ve aradan geçen üç ve altı haftaya rağmen müdahalenin etkisinin bu evre içinde de arttığını göstermiştir.

Her bir evreye ilişkin ortalama düzey değişimleri (bk. [Ek 12](#)) ve medyan değişimleri (bk. [Ek 13](#)) incelendiğinde başlama düzeyinden sonra artış gözlenmeye başlamış, öğretim sonu değerlendirme verilerinin daha da yüksek olduğu, ancak izleme evresinde öğretim sonu değerlendirme evresine göre hafif bir düşüşün olduğu görülmüştür. Kuzey'in başlama düzeyi verileri öğretim sonu verileriyle kıyaslandığında hem ortalama hem de medyan değişimlerinin olumlu yönde olduğu, izleme verilerinde öğretim sonu değerlendirme verilerine göre hafif bir düşüş olduğu görülmüştür. Öğretimin etkisi dört farklı etki büyüklüğü yöntemi ile hesaplanmış, $Cohen\ d = 7.1$, örtüşmeyen veri yüzdesi ve medyan eğimini aşan veri yüzdesi %100, başlama düzeyi eğimi kontrollü $Tau-U = 1.0$, $p = .0495$, GA (Güven aralıkları) = 0.16-1.00 olarak bulunmuş ve öğretimin hesaplanan tüm yöntemlere göre yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğu görülmüştür.

Hale

Üçüncü katılımcı olan Hale'nin öncelikle tüm evrelere ilişkin performans düzeyleri incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11

Hale'nin Tüm Evrelere İlişkin Performans Düzeyleri

Evre	Ort	Medyan/%25'i	Ranj	Kararlılık aralıkları	Kararlık aralığında kalan veri yüzdesi	Mutlak düzey değişimi
A	45.3	43.8(11.0)	37.5-62.5	32.8-54.8	%75	0
B	65.2	63.8	41.3-93.8	52.8-74.8	%40	+38.8
C	78.3	80	75-85	69-91	%100	+10
D	72.5	72.5	72.5	61.5-83.5	%100	0

Not: A = Başlama Düzeyi, B = Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi, C = Öğretim sonu değerlendirme, D = İzleme

Hale'nin başlama düzeyi ve yoklama oturumları okuduğunu anlama puanları sırasıyla 37.5, 62.5, 43.8 ve 37.5 olarak bulunmuştur. Tablo 11'de görüldüğü gibi başlama düzeyinin medyan değeri 43.8 olup bu değer $\pm\%25$ 'i yaklaşık 11'dir. Başlama düzeyi medyanının $\pm\%25$ 'i 32.8 ile 54.8 arasında olup bu değerler Hale'nin başlama düzeyi kararlılık aralığını oluşturmuştur. Öğrencinin başlama düzeyi verilerinin %75'inin bu aralıkta olduğu görülmüştür. Mutlak düzey değişimi ise 0 olarak bulunmuş (bk. Tablo 11) ve Hale'nin performansında başlama düzeyi evresi içinde herhangi bir değişim olmadığı görülmüştür. Ayrıca başlama düzeyi eğim çizgisinin düz bir şekilde olduğu görülmüş (bk.

Ek-11) ve ikinci başlama düzeyinden sonra alınan diğer iki yoklamada öğrencinin performansının düştüğü görülmüştür. Elde edilen bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde Hale'nin başlama düzeyi verilerinin %75'inin kararlılık aralıklarında olması ve sadece bir veri noktasının (yoklama verisinin) kararlılık aralığının üstünde olması, mutlak düzey değişiminde değişimin olmaması ve eğimin de düz olması nedenleriyle Hale'nin başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiği düşünülmüş ve müdahaleye başlanmıştır.

Hale'nin başlama düzeyi oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 43.8 (ranj = 37.5-62.5) iken müdahale evresinde bu değer 63.8'e (ranj = 41.3-93.8) ulaşmıştır. Müdahale evresinin medyanının ± 9.4 'ü hesaplanmış, kararlılık aralığının 52.8 ila 74.8 arasında olduğu ve müdahale evresi verilerinin %40'ının bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 11). Göreceli düzey değişimini hesaplamak üzere Hale için 10 oturum süren müdahale evresinde ilk 5 oturumun medyanı 50, son 4 oturumun medyanı ise 75 bulunmuş ve aradaki farkın +25 olduğu belirlenmiştir. Mutlak düzey değişiminin de +38.8 olduğu ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de evre içinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca [Ek 11](#)'de görüldüğü gibi yarıya bölme yöntemi ile çizilen eğimin de bağımlı değişkende artış olduğu yönündedir. Elde edilen bu bulgular Hale'nin müdahale evresindeki performansının değişkenlik gösterdiğini ve müdahalenin etkisinin evre içinde arttığını göstermiştir.

Hale'nin müdahale oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 63.8 (ranj = 41.3-93.8) iken öğretim sonu değerlendirme evresinde medyan değeri 80'e (ranj = 75-85) ulaşmıştır. Öğretim sonu değerlendirme evresinin medyanının ± 11 'i hesaplanmış, kararlılık aralığının 69 ila 91 arasında olduğu ve Hale'nin öğretim sonu değerlendirme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 11). Mutlak düzey değişiminin +10 olduğu görülmüş ve [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgileri incelendiğinde de öğretim sonu değerlendirme düzeyinde olumlu yönde artış olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular Hale'nin öğretim sonu değerlendirme evresindeki performansının kararlılık gösterdiğini ve müdahalenin etkisinin bu evre içinde de arttığını göstermiştir.

Hale'nin öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki okuduğunu anlama performansı medyan değeri 80 (ranj = 75-85) iken izleme oturumlarındaki medyan değeri ise 73.8 (ranj = 72.5-75) olarak bulunmuştur. İzleme evresinin medyanının ± 11 'i hesaplanmış, kararlılık aralığının 61.5 ila 83.5 arasında olduğu ve Hale'nin izleme verilerinin %100'ünün bu aralıkta yer aldığı görülmüştür (bk. Tablo 11). Mutlak düzey

değişimi 0 bulunmuş ve bu durum [Ek 10](#)'da yer alan eğim çizgilerinde de görülmüştür. Elde edilen bu bulgular aradan geçen üç ve altı haftaya rağmen Hale'nin izleme evresindeki performansının kararlılık gösterdiğini ve müdahalenin etkisinin bu evre içinde de sabit kaldığını göstermiştir.

Her bir evreye ilişkin ortalama düzey değişimleri (bk. Ek 12) ve medyan değişimleri (bk. Ek 13) incelendiğinde başlama düzeyinden sonra artış gözlenmeye başlamış, öğretim sonu değerlendirme verilerinin daha da yüksek olduğu, ancak izleme evresinde müdahale ve öğretim sonu değerlendirme evrelerine göre hafif bir düşüşün olduğu görülmüştür. Hale'nin başlama düzeyi verilerinin öğretim sonu verileriyle kıyaslandığında hem ortalama hem de medyan değişimlerinin olumlu yönde olduğu, izleme verilerinde öğretim sonu değerlendirme verilerine göre hafif bir düşüş olduğu görülmüştür. Öğretimin etkisi dört farklı etki büyüklüğü yöntemi ile hesaplanmış, *Cohen d* = 2.8, örtüşmeyen veri yüzdesi ve medyan eğimini aşan veri yüzdesi %100, başlama düzeyi eğimi kontrollü *Tau-U* = 1.0, *p* = .0339, *GA (Güven aralıkları)* = 0.26-1.00 olarak bulunmuş ve öğretimin hesaplanan tüm yöntemlere göre yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğu görülmüştür.

Özetle, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin evreler arası görsel analiz sonuçları öğrencilerin öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki okuduğunu anlama performanslarının başlama düzeyine göre artış gösterdiği ancak izleme oturumları performanslarının öğretim sonu değerlendirme oturumları performanslarına göre hafif bir düşüş gösterdiği görülmüştür. Ancak izleme oturumu performansları başlama düzeyi ile kıyaslandığında öğrencilerin performanslarındaki artış gözlenebilmektedir.

Genelleme Bulguları

Öğrencilerin çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminde edindikleri okuduğunu anlama becerilerini yapılandırılmamış hikâyelere genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla müdahale öncesi genelleme yoklaması ve müdahale sonrası genelleme yoklama oturumları karşılaştırılmıştır. Genelleme verileri incelendiğinde Fatma'nın okuduğunu anlama müdahale öncesi genelleme yoklaması performansı 37.5 iken müdahale sonunda alınan genelleme yoklamasında performansında artış görülmüş ve performansı 64.3'e çıkmıştır. Kuzey'in müdahale öncesi genelleme yoklaması performansı 37.5 iken müdahale sonunda alınan genelleme yoklamasında okuduğunu anlama performansında artış görülmüş ve

performansı 85.7'ye çıkmıştır. Hale'nin ise müdahale öncesi genelleme yoklaması performansı 80 iken müdahale sonunda alınan genelleme yoklamasında okuduğunu anlama performansında düşüş görülmüş ve performansı 57.1 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Hikâye Yapısı Öğretimi Uygulama Adımlarını İzlemeye İlişkin Bulgular

Çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin öğrencilerin uygulama adımlarını izlemede değişikliğe yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin öğretim sonu değerlendirmede unsurları yazdıkları kâğıtlar ile altını çizerek yanına unsur adlarını yazdıkları hikâyeler incelenerek doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Doküman analizinde öğrencilerin öğretim sonu değerlendirme oturumlarındaki unsurları yazdıkları kâğıtlarda tahmin etme ögesini kullanıp kullanmadığı ve metin yapısı bilgisinden yararlanıp yararlanmadıkları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere gönderilen metinler üzerinde hikâye unsurlarının altını çizip çizmedikleri ve bunların doğruluğu ile unsurların doğru ifade edilip edilmediği incelenmiştir. İlk katılımcı olan Fatma için elde edilen doküman analizi bulguları Tablo 12'de özetlenmiştir. Tablo 12'de görüldüğü gibi Fatma'nın öğretim sonu değerlendirmelerinde genel olarak tahmin etme, metin yapısı bilgisinden ve altını çizerek ifade etme öğelerinin tamamından yararlandığı görülmüştür. Ancak öğrencinin yazdıkları sayfalarda dikkati çeken nokta öğretim sonu değerlendirmelerde Fatma'nın bazı unsurları doğru bir şekilde tespit ederek altını çizmesine rağmen unsurları ifade etme sırasında unsurları karıştırması ve yanlış yapması ile bazı unsurlara ilişkin ifadeleri doğru olmasına rağmen metinde yanlış yerlerin altını çizmesidir.

Tablo 12

Fatma'nın Hikâye Unsurlarının Altını Çizme ve İfade Etme Becerileri

Tahmin	ÖSD1		ÖSD2		ÖSD3	
	+		+		+	
	Altını çizme	İfade etme	Altını çizme	İfade etme	Altını çizme	İfade etme
Kahramanlar	+	+	- ^a	+	+	+
Yer	+	+	+	+	+	+
Zaman	+	+	+	+	+	+
Problem	+	+	+	+	-	+
İçsel cevap	+	-	+	+	+	+
Eylem	+	-	+	+	+	- ^b
Sonuç	+	+	+	+	-	-
Tepki	+	+	-	- ^b	+	+

ÖSD = Öğretim sonu değerlendirme

^aUnsurun altı eksik çizilmiştir^bUnsur eksik bir şekilde ifade edilmiştir.

İkinci katılımcı olan Kuzey için elde edilen doküman analizi bulguları Tablo 13'de özetlenmiştir. Tablo 13'de görüldüğü gibi Kuzey'in öğretim sonu değerlendirmelerinde genel olarak metin yapısı bilgisinden yararlandığı ve altını çizerek ifade etme ögesini kullanırken tahmin etme ögesini kullanmadığı görülmüştür. Ancak öğrencinin unsurları ifade ettikleri dokümanlarda dikkati çeken nokta öğretim sonu değerlendirmelerde Kuzey'in bazı unsurlara ilişkin cümlelerin altını doğru bir şekilde çizmemesine rağmen unsurlara ilişkin önemli bilgileri doğru bir şekilde ifade etmesidir.

Tablo 13

Kuzey'in Hikâye Unsurlarının Altını Çizme ve İfade Etme Becerileri

Tahmin	ÖSD1		ÖSD2		ÖSD3	
	-		-		-	
	Altını çizme	İfade etme	Altını çizme	İfade etme	Altını çizme	İfade etme
Kahramanlar	+	+	- ^a	+	- ^a	+
Yer	+	+	+	+	+	+
Zaman	+	+	+	+	+	+
Problem	- ^a	- ^b	+	+	-	+
İçsel cevap	+	+	+	+	+	+
Eylem	+	+	+	+	- ^a	- ^b
Sonuç	+	+	-	+	+	+
Tepki	+	+	+	- ^b	+	+

ÖSD = Öğretim sonu değerlendirme

^aUnsuru temsil eden cümleler eksik bir şekilde çizilmiştir.^bUnsur eksik bir şekilde ifade edilmiştir.

Üçüncü katılımcı olan Hale için elde edilen doküman analizi bulguları Tablo 14’de özetlenmiştir. Tablo 14’de görüldüğü gibi Hale’nin öğretim sonu değerlendirmelerinde genel olarak metin yapısı bilgisinden yararlandığı ve altını çizerek ifade etme ögesini kullanırken tahmin etme ögesini kullanmadığı görülmüştür. Ancak öğrencinin yazdığı ifadelerde dikkati çeken nokta öğretim sonu değerlendirmelerde Hale’nin unsurları doğru bir şekilde tespit ederek altını çizmesine rağmen bazı unsurlardaki önemli bilgileri ifade etme sırasında unsurları karıştırması ve yanlış yapması ile önemli bilgileri doğru ifade etmesine rağmen metinde yanlış yerlerin altını çizmesidir.

Tablo 14

Hale’nin Hikâye Unsurlarının Altını Çizme ve İfade Etme Becerileri

Tahmin	ÖSD1		ÖSD2		ÖSD3	
	-		-		-	
	Altını çizme	İfade etme	Altını çizme	İfade etme	Altını çizme	İfade etme
Kahramanlar	+	+	+	+	+	+
Yer	+	+	-	+	+	+
Zaman	+	+	+	+	+	+
Problem	-	-	-	+	+	+
İçsel cevap	-	+	+	+	+	+
Eylem	- ^a	+	-	+	- ^a	- ^b
Sonuç	+	+	-	-	+	-
Tepki	-	-	-	-	+	+

ÖSD = Öğretim sonu değerlendirme ^aUnsuru temsil eden cümleler eksik bir şekilde çizilmiştir. ^bUnsur eksik bir şekilde ifade edilmiştir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yansımaları, uygulamanın kullanım kolaylığı ve tavsiye edilebilirliği, uygulamaya katılma isteği ve kullanmaya devam etme ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ya da derslere yönelik motivasyonlarında değişim olup olmadığını belirlemek üzere müdahale bittikten altı hafta sonra sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla öğrenciler ve anneleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden toplamda beş tema ortaya çıkarken, annelerle yapılan görüşmelerden ise iki tema ortaya çıkmıştır. İzleyen bölümde ayrıntılarıyla bu temalara yer verilmiştir.

Öğrencilerle Olan Görüşmelerden Elde Edilen Temalar

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen sosyal geçerliğe ilişkin temalar Türkçe dersine katkı, uygulamanın kullanım kolaylığı, uygulamaya katılma isteği/keyif alma, tavsiye edilebilirlik ve başka uygulamalara aktarma/uygulamaya devam etme olarak belirlenmiş, aşağıda her bir tema ayrıntılı olarak açıklanmış ve katılımcıların ifadesi ile aktarılmıştır.

Türkçe Dersine Katkısı

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilere yapılan öğretim sonrası okuduğunu anlama becerilerinde bir değişim olup olmadığı ve olduysa nasıl bir değişim olduğu sorulduğunda katılımcıların tümü ($N = 3$) Türkçe dersine katkısı olduğunu bildirmiştir. Örneğin Fatma “... yani bunları yazdıkça yeni cümleler bile kurabiliyorum artık” diyerek çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası dili kullanma becerilerinde de gelişim olduğunu belirtmiştir. Kuzey ise bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası “... daha kolay cevaplıyorum soruları” diyerek Türkçe derslerine olan katkısından söz etmiştir. Hale ise olumlu görüşünü şöyle bildirmiştir:

... yani canlı derslerde Türkçe öğretmenini böyle bir ders yapmıştı. Yani şimdi öğretmen böyle soru soruyor; kahramanlar, yer, zamanın nasıl bir şey olduğunu soruyor. Kimse bilemedi. O konuyu işlemeden sordu bize, sonra ben cevap verdim, sonra da öğretmen bana aferin dedi.

Uygulamanın Kullanım Kolaylığı

Öğrencilere yapılan uygulamanın kolay olup olmadığı sorulduğunda katılımcıların tümü ($N = 3$) kolay olduğunu belirtmiştir. Fatma bu konuda “... çünkü iyi dinleyince yapıveriyorum.” demiş, Kuzey “... çünkü çok basitti”, Hale ise “... çünkü derslerimde yardımcı olduğu için” cevabını vermiştir.

Uygulamaya Katılma İsteği/Keyif Alma

Öğrencilere yapılan çalışmaların zevkli olup olmadığı sorulduğunda katılımcıların tümü ($N = 3$) zevkli olduğunu söylemiş bu konuda Fatma “... çünkü çok eğlenceliydi” cevabını, Kuzey “A nasıl diyeyim eğlenceliydi, ondan sonra nasıl diyeyim basitti.”

cevabını, Hale ise “Evet çok zevkliydi, ben çok eğleniyordum. Yani dersimizin sonunda da taş-kâğıt-makas oynamamız beni çok eğlendiriyordu” cevabını vermiştir.

Tavsiye Edilebilirlik

Öğrencilere çevrimiçi sunulan bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimini başka arkadaşlarına tavsiye edip etmediği ve nedeni sorulduğunda Fatma “Bence ederim.”, Kuzey “... çünkü hikâyeleri okurken veya metinleri okurken sorular karşılırlarına çıkarsa daha iyi cevaplayabilirler, daha iyi bulabilirler sonuçları” ve Hale ise “... yani arkadaşlarım da benim gibi böyle şeyleri öğrenmesini istiyorum. Yani onların gelecekte her şeyi bilmeleri için” yanıtını vermiştir.

Başka Uygulamalara Aktarma/Uygulamaya Devam Etme

Öğrencilere bundan sonra öğrendiklerini uygulamak isteyip istemediği sorulduğunda Fatma “İsterim, uyguladığım zaman her şeyde burada bir de zaman var, burada yer var, burada kahramanlar var diyorum.”, Kuzey “Ya uyguluyorum ben zaten, mesela derste karşıma bir metin çıktığında oradaki eylemleri veya oradaki ögeleri aklıma getiriyorum, ona göre cevap veriyorum” ve Hale ise “Evet, yanii öğrenmek için” yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin Anneleriyle Olan Görüşmelerden Elde Edilen Temalar

Annelerle yapılan görüşmelerden günlük olaylara genelleme, Türkçe dersine katkı ve motivasyon olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır. Aşağıda her bir tema ayrıntılı olarak açıklanmış ve katılımcıların ifadesi ile aktarılmıştır.

Günlük Olaylara Genelleme

Hale’nin annesine öğretim sonrası Hale’nin okuduğunu anlama becerilerinde bir değişimin olup olmadığı sorulduğunda Hale’nin hikâye unsurlarını günlük hayattaki olaylarla bağdaştırdığını, günlük olayları daha organize bir biçimde anlattığını şöyle ifade etmiştir:

“Yani aslında çok faydası oldu Hatice Hanım. Evde bir olay yaşansa hemen diyor ki olay yeri diyor, zamanı, içsel cevabı bulmamız lazım diyor. Hemen böyle ortaya çıkartıyor, içsel cevabım benim bu diyor, zaman diyor, işte söylüyor şu zaman diyor, yer evimiz diyor, hemen böyle bir program çıkartıyor bize...”

Türkçe Dersine Katkı

Öğrencilerin anneleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde bir değişimin olup olmadığı sorulduğunda tüm anneler olumlu yanıt vermiş ve bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi için beklenenin ötesindeki değişimlerden söz etmiştir. Türkçe dersine katkı teması altında Türkçe derslerinde daha çok anlamaya başlama, ana fikir, ana duygu ve konuyu bulma, kurallı cümle kurmadaki değişimler, yazım yanlışlarının azalması ve noktalama işaretlerinde gelişme, okuma hatalarında azalma, farklı hikâyelere genelleme ve aldığı öğretime benzer soruları daha kolay çözme gibi yedi alt kategori ortaya çıkmıştır. Bunlara aşağıda yer verilmiştir.

Türkçe Derslerinde Daha Çok Anlamaya Başlama

Hale'nin annesine öğretim sonrası öğrencinin motivasyonunda bir değişim olup olmadığı sorulduğunda Türkçe dersinde daha çok anlamaya başladığını ve çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin çok faydalı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

...Türkçede daha çok anlamaya başladı. Çünkü Türkçe dersinde paragraf daha çok var... İşte diyor burda problem. Eylem şu olacaktı diyor kendi kendine. Öyle yapa yapa mesela onu daha çok anlıyor, böyle maddeleştirince mi anlıyor artık. Hani sizin öğrettiğiniz şekilde... Önceden nasıl diyim boş okuyordu, aynen boş okuyordu... Çok faydası oldu bunun.

Ana Fikir, Ana Duygu ve Konuyu Bulma

Fatma'nın annesi Fatma'nın okuduğu bir metnin konusunu, ana fikrini bulabildiğini ve içsel cevaptan yola çıkarak ana duygusunu bulabildiğini belirtmiştir. Fatma'nın annesi bunları şöyle ifade etmiştir:

Çok değişim oldu. Okuduğu bir şeyi de soruyor bunun konusu, yer, zaman, kahramanlar hemen aramaya başlıyoruz... Bir şiirin ana duygusu nedir hani içsel cevaptan böyle çağrışım kura kura buluyor, buluyor... Valla bilmiyorum ama ben de bu kadar beklemiyordum ama artık okuduğunu daha iyi anlıyor.

Kurallı Cümle Kurmadaki Değişimler

Fatma'nın annesi öğretim sonrası Fatma'nın okuduğunu anlama becerilerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı sorulduğunda bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi öncesine göre daha çok kurallı cümleler kurabildiğini şöyle ifade etmiştir:

Türkçe sözlük aldım. Onu hep elinde gezdiriyor, anlamları öğreniyor ve o okuduğu hikâyeyi bir sınıfta yazmış cümle kurması bile çok çok değişti... Cümleyi kurabileceği hiç aklıma gelmezdi. Ya çok sevindim ve çok şaşırdım. Bir de günlük tutuyoruz, günlük tutarken de cümleler kurallı artık.

Yazım Yanlışlarının Azalması ve Noktalama İşaretlerinde Gelişme

Yapılan görüşmelerde Fatma'nın annesi Fatma'nın yazım yanlışlarının düzeldiğini ve noktalama işaretlerinin kullanımındaki değişimi şöyle ifade etmiştir:

Yazım yanlışlarımız düzelmeye başladı, çok az şeyimiz kaldı, artık kendi fark ediyor... Bunu yanlış yazdım düzelteceğim diyor. Bana da söylüyor, bak buradan bu da ayrı yazılmış, burada soru işareti konmuş... Bak burada 'mı' ayrı yazılmış. Burada soru işareti konmuş. Hatta ben Whatsapp'tan da bir şey yazarken bile bana diyor, soru işareti koy, ayrı yaz. Artık Whatsapp'da da yazabiliyor buna falan merakı başladı artık.

Okuma Hatalarında Azalma

Katılımcılardan sadece Fatma'nın annesi öğrencinin okuma hatalarının azaldığını şöyle ifade etmiştir: *“Fatma okurken ekleme yapıyordu, mesela olmayan bir şey yeni kıyafetler çıkardı'ya yeni kıyafetler çıkarmıştı, böyle kendisi ekleyerek falan götürüyordu.”*

Farklı Hikâyelere Genelleme

Bu tema altında iki alt tema yer almıştır. Bunlar okuduğu hikâyeleri daha çok hatırlayabilme ve anlatma ile okuduklarını daha organize bir şekilde hatırlamadır.

Okuduğu Hikâyeleri Daha Çok Hatırlayabilme ve Anlatma. Katılımcılardan Hale'nin annesi verilen öğretim sonrası çocuğunun okuduğu hikâyedeki olayları ve unsurları daha çok hatırlayıp anlatabildiğini şöyle aktarmıştır:

Şimdi önceden okuduğu bir hikâyeyi mesela, ben acaba boş mu okuyor? Dolu dolu mu okuyor, anlayarak mı okuyor? Okuduğunu anlamadan mı geçiyor? İkinci hikâyeye geçtim diyor bana ama, ben soruyordum mesela okudun tamam o hikâyeye bitti, anlat bakayım diyordum, kem küm pat çat nasıl diyeyim? Bir karakterler aklında kalıyordu önceden, yani sizinle bu şeye başlamadan önce, karakterler ya aklında kalıyordu ya da yaptıkları bir olayı direk söylüyordu. Başka diyordum mesela. Mesela bir hikâyeye diyorum ona bak 18 sayfa bir hikâyeyi anlatmış. Bu kadar mı diyordum falan. Yani anne dur bir daha okuyayım mı diyordu, şimdi öyle değil. Şimdi diyorum işte olaylar nerde geçmiş diyorum. O söylüyor bana. Ondan sonra anne diyor olayın kahramanı var diyor. İşte o olayı yerini söylüyor. Olayın zamanını söylüyor. İşte hikâyedeki problemi söylüyor.

Okuduklarını Daha Organize Bir Şekilde Hatırlama. Katılımcılardan Hale'nin annesi Hale'nin okuduğu hikâyeyi öğretilen unsurlara uygun ve organize bir biçimde hikâyeleri anlatabildiğini şöyle ifade etmiştir:

İnternette kitap getirtirdim ona dört tane set. Şimdi onu okuyor ya, bölüm bölüm kitaplar, hemen, hemen okuduğu şeyi anlatıyor, anne diyor, zaman, içsel cevabı, sonuç diyor, işte ne bileyim böyle sizin yaptığınız gibi, hemen onu kafasından çıkartıveriyor.

Aldığı Öğretime Benzer Soruları Daha Kolay Çözme. Kuzey'in annesine öğretim sonrası Kuzey'in okuduğunu anlama becerilerinde bir değişimin olup olmadığı sorulduğunda metinleri daha iyi kavramaya başladığını, daha öncesinde yapamadığında ailesine sorduğunu, diğer derslerde de soruları yanıtlamasında ve kendi başına çalışma becerilerinde artış olduğunu ve öğretimden yararlandığını bildirmiştir. Kuzey'in annesi bunları şöyle ifade etmiştir:

Yani şöyle söyleyeyim; hikâyeye, eylem, sonuç bu gibi şeyleri daha iyi kavrayabiliyor. Daha önceleri tam yapamıyordu çözümleyemiyordu, geliyordu bizlere soruyordu. Ama bu son zamanlarda mesela online derslerde işte sosyaldi fendi Türkçeydi o tarz sorular çıktığı zaman hemen kendisi çözümleyebiliyor, hemen aklımıza sizin yaptığınız uyguladığınız şeyler geliyor, onlara bakarak düşünerek yapabiliyor, daha iyi oldu yani.

Motivasyon

Öğrencilerin annelerine çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâyeye yapısı öğretimi sonrası motivasyonlarında bir değişim olup olmadığı sorulduğunda Fatma ve Hale'nin anneleri olumlu yönde bir değişimden söz ederken Kuzey'in annesi Kuzey'in verilen öğretim öncesinde de oldukça motive bir öğrenci olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bu tema altında daha dikkatle okuma, okula

konuyu okuyarak gitme, öğrenme isteğinde artış, tekrar tekrar okuma ve tekrarlı okumalar sonrası bilmediği konulardan soru çözme gibi dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların tamamı Fatma için ortaya çıktığı için bu alt temalar bir arada verilmiştir. Fatma'nın annesi öğrencinin bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası daha dikkatli okumaya başladığını, tekrar tekrar okumak için motivasyonun arttığını, okula hazır bir şekilde gitmek için okuyarak okula gittiğini, tekrar tekrar okuduğunda konuları kendi başına anlayabildiğini ve bu konulardan soru çözebildiğini belirtmiştir ve bunları şöyle ifade etmiştir:

Bu sene daha dikkatli okuyor. Önceden biz acele ederek hemen bitsin diye okuma parçalarını okuyorduk ama şimdi okuyor, anlamadığı bir yerde tekrar okuyabiliyor... Mesela üç sene boyunca evde ders kitaplarını okumadan okula gidiyordu. Hazır bir şekilde gidiyoruz bu sene. Tekrar tekrar okuyoruz artık... Yine oturuyor ya, o zaman bir konuyu anlıyor sonra bir de bilmediği bir konudan soru çözebiliyor anlayıp.

Özetle genel olarak sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersindeki kazanımlara yönelik becerilerinin arttığını, uygulama kolaylığı bakımından öğretimin kolay olduğunu, öğretimden keyif aldıklarını ve arkadaşlarına tavsiye ettiklerini ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya devam ettiği görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan her bir öğrenci için bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin etkisinin beklenenin ötesinde olumlu gelişmelere katkıda bulunduğu görülmüştür. Kuzey'in kendi başına soru çözme becerilerinde artış görülmesi ve Hale'nin günlük olaylarda da olayları yer, zaman, problem içsel cevap olarak kategorize etmesi ve hatırlama becerilerinin artması öğretimin beklenenin ötesindeki bulgulardandır. Fatma'nın ise okula derslere hazırlanarak gitme becerisini geliştirmesi, okumayı bırakmak yerine tekrar tekrar okuması, şiirlerin ana duygusunu bulması, yazımında, noktalama işaretlerinin kullanımında gelişmeler olması ve kurduğu yazılı cümlelerin daha kurallı olması bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin etkililiğinin beklenenin ötesinde olduğunu düşündürmüştür.

BÖLÜM 4

TARTIŞMA

Bu araştırmada, çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin kaynaştırma uygulamalarına devam eden koklear implantlı öğrencilerin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlamalarına etkili olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma kapsamında ayrıca öğrencilerin edindikleri becerilerini öğretim sonrasında sürdürüp sürdürmedikleri ve bu becerileri yapılandırılmamış hikâyelere genelleyip genellemedikleri ile çalışmaya katılan öğrencilerin ve annelerinin öğretim hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Yapılan görsel analizler ve etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda elde edilen bulgular, çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin çalışmaya katılan üç öğrencinin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerine etkisinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri bu becerileri üç ve altı hafta sonra yapılan izleme oturumlarında da sürdürdükleri görülmüş, üç öğrenciden ikisinin çalışma kapsamında edindikleri becerilerini yapılandırılmamış hikâyelere genelleyeabildikleri bulunmuştur. Son olarak sosyal geçerlik bulguları, çalışmaya katılan öğrencilerin müdahalenin kullanım kolaylığı, öğretime katılma isteği, tavsiye edilebilirliği, öğrenilenleri uygulamaya devam etmeye ve annelerinin öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlamaya ve motivasyonuna etkisine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin etkililiğine yönelik olarak elde edilen bulgular araştırma kapsamında etkililiği incelenen bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin koklear implantlı öğrencilerin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Tüm katılımcıların başlama düzeyinde yapılan değerlendirmelerde ortalama üç unsura ilişkin soruyu doğru olarak cevaplayabilmelerine rağmen öğretim sonunda yapılan değerlendirmede ortalama olarak yedi unsuru doğru olarak yazabildikleri gözlenmiştir.

Ek olarak, başlama düzeyinde belirleyebildikleri unsurlar kahramanlar yer ve zaman gibi unsurlar iken öğretim sonunda problem, içsel tepki eylem, sonuç ve tepki gibi unsurları da bulabilmişlerdir. Öğrencilerin bu becerilerindeki gelişim ise çalışmada elde edilen yüksek etki büyüklüğü değerleri ile de desteklenmiştir. Koklear implantlı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak uygulanan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin öğrencilerin hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olması alanyazınla tutarlı bir bulgudur. Her ne kadar sınırlı sayıda olsa da önceki çalışmalarda da İK olan öğrencilerle yapılan hikâye yapısı öğretimlerinin öğrencilerin hikâye unsurlarını özetleme (Akamatsu, 1988), yeni bir hikâye türü metin yazma (Schirmer ve Bond, 1990) ve hikâyeyi yeniden anlatma becerilerine (Luetke-Stahlman vd., 1998) etkili olduğu bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerilerinde işiten akranlarına göre daha düşük performans gösteren koklear implantlı öğrencilerin bu çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine sağladığı katkı nedeniyle bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin uygulamaya katkı sağlayacak nitelikte bir müdahale olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmadan elde edilen etkililik bulgularının önceki çalışmalarla müdahale uygulama süresi bağlamında karşılaştırıldığında bu çalışma öğrencilerle toplamda iki haftada ve 8-10 oturumda tamamlanırken Akamatsu'nun (1988) çalışması üç haftada ve 9 oturumda, Luetke-Stahlman ve diğerlerinin (1998) çalışması 28 haftada 28 oturumda, Schirmer ve Bond'un (1990) çalışması ise üç ayda 11 oturumda (45 dk) tamamlanmıştır. Buna göre, Akamatsu'nun çalışması ile oturum sayısı açısından benzerlik göstermekle birlikte diğer çalışmalara göre daha kısa sürede ve ortalama 37 dakika süren 8-10 oturumda tamamlanan bu çalışmanın daha hızlı etki oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgu bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin akranlarına göre geride performans gösteren öğrencilerin becerilerinin gelişiminde kısa sürede etki oluşturması nedeniyle uygulama açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Müdahalenin önceki çalışmalara göre daha kısa sürede oluşan etkisinin müdahale içeriği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Akamatsu'nun (1988) çalışmasında hikâye unsurları bir hikâye haritası ile tanıtılarak açık anlatım ile unsurların bulunması ve özetlenmesine yönelik bir öğretim sunulurken, Luetke-Stahlman ve diğerinin (1998) çalışmasında yalnızca unsurların nasıl bulunduğu ilişkin bir öğretim sunulmuş ve Schirmer ve Bond'un (1990) çalışmasında ise doğrudan bir metin yapısı öğretimi yapılmadan yalnızca unsurlara ilişkin sorular hakkında öğrenciye geri bildirim verilerek öğretim sürdürülmüştür. Oysa bu çalışma kapsamında uygulaması yapılan hikâye yapısı

öğretimi kendi sözcükleriyle ifade etme, önemli bilgiyi önemsizden ayırma, altını çizme, önemli bilgiyi kısaca yazma, tahmin etme gibi bilişsel öğelerle zenginleştirilmiştir. Bunun da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkili olmasına neden olmasında önemli bir etken olabileceği düşünülmektedir. Dahası sesli düşünme, etkileşimsel diyaloglar, hikâye haritası gibi destekleyici öğelerin kullanılması ise öğrencilerin uygulama adımlarını zorlanmadan öğrenmelerini sağladığı düşünülmektedir. Bunların ise hikâye yapısının öğretimin daha kısa sürede etki göstermesindeki temel faktörler olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin etkili olmasında diğer bazı faktörlerin de rol aldığı düşünülmektedir. Bu faktörlerden birincisinin öğretimin öğrencilerle birebir yürütülmesi olabileceği düşünülmektedir. Birebir yapılan öğretim her bir öğrencinin kendi öğrenme hızında ilerlemesine imkân sağlamaktadır. Bu çalışmada katılımcılardan Fatma 8 oturumda ölçütleri karşılamış iken Kuzey ve Hale 10 oturumda karşılayabilmiş ve bağımsız bir şekilde uygulama adımlarını izleyebilmiştir. İkincisi, öğrencilere verilen performans geri bildirimi öğrencinin kendi performansını izlemesini, bir önceki günden daha yüksek puan alabilmek için motive olmasını ve performanstaki artışla birlikte daha istekli bir şekilde çaba göstermesini sağladığı gözlenmiştir. Özellikle Fatma ve Hale puana ilişkin performans geri bildirimi aldıklarında bir önceki oturumda kaç aldıklarını sormuşlar, artış olduğunda sevindiklerini ifade eden davranışlar sergilemişlerdir. Üçüncüsü öğretimde öğrencilere KDSG öğretim aşamalarından hikâye unsurları tanıtımı aşamasında hikâye unsurlarını öğrenmelerinin neden önemli olduğunun ve model olma aşamasında nasıl uygulayacaklarının açıklanması öğrencilerin hikâye unsurlarının önemini anlamalarında ve müdahale bitmesine rağmen edindikleri becerileri sürdürmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sosyal geçerlik verileri de bu bulguyu destekleyerek öğrencilerin okudukları hikâyelerde ve hatta günlük olaylarda öğrendikleri becerileri kullandıklarını göstermiştir. Dördüncüsü, öğretimin KDSG aşamalarından hikâye unsurlarının tanıtımı, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarıyla gerçekleştirilmesinin, bir öğretim aşamasından diğerine ölçüt temelli bir şekilde geçilerek destekleyicilerin zamanla silikleştirilmesinin öğrencilerin zorlanmadan becerileri edinerek öğretimin etkili olmasını sağladığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilere öğretimin başında destekleyicilerin sunulması ve öğretim sırasında ihtiyaç duyduklarında kendilerine yardım edilmesinin, beceri edinimi sırasında öğrencilerin zorlanmamalarına neden olduğu ve bu durumun da onları motive ettiği gözlenmiştir. Bu durum sosyal geçerlik

kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmış ve öğrenciler öğretilen içeriği kolaylıkla öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Dahası KDSG yaklaşımı öğretim aşamalarının ölçüt temelli olması öğrencilerin kendi öğrenme hızında becerilerini geliştirmelerini sağladığı düşünülmektedir. Nitekim Fatma 8 oturum sonrası bağımsızlaşırken Kuzey ve Hale 10 oturumda bağımsızlaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğretimsel düzeylerinde hikâyelerin kullanılması benzer şekilde öğrencilerin beceriyi zorlanmadan öğrenmelerini sağlaması olasıdır. Beşincisi, öğretim sırasında sürdürülen etkileşimsel diyaloglar; sorular sorularak, öğrencilerin yanıtlarına geri bildirim verilerek ve uygulanacak adımlar hatırlatılarak uygulanmış bu da öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamıştır. Ayrıca etkileşimsel diyaloglar sırasında öğrencinin cevap veremediği ya da yanlış cevap verdiği durumlarda araştırmacının soruların cevaplarını ekranda vermesinin, öğrencilerde yanlış yapma kaygısı olmadan ve zorlanmadan öğrenmelerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Son olarak, iki haftalık bir süreç içinde yürütülen öğretim oturumlarının her gün tekrarlı ve sistematik olarak sunulması, öğrencilerin öğrenecekleri konuyu sistematik olarak tekrar etmelerini sağlayarak öğretimin etkililiği artırma olasılığı taşımaktadır.

Kısa sürede etki oluşturan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin ülkemizde işitme engeli olan öğrencilerle sürdürülen müdahale çalışmaları açısından yön verici olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamındaki müdahale programı bir öğrenci ile toplamda ortalama 6 saatte tamamlanmıştır. Bireysel olarak uygulanan bir müdahale kapsamında 6 saatte tamamlanabilen ve öğrencinin okuduğunu anlamasında önemli düzeyde bir gelişme ile sonuçlanan müdahalenin eğitimcilerin bireysel eğitim uygulamalarına bakış açılarında bir değişikliğe de yol açacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin rutin öğretim etkinliklerinin yanı sıra özel gereksinimli öğrencileri ile bireysel uygulamalar yapma konusunda çekinceler bildirdikleri gözlenmektedir (Yazıcıoğlu, 2020; Yılmaz ve Batu, 2016). Oysa bu çalışma kapsamında olduğu için 6 saatlik bir uygulama sonucunda dahi önemli bir beceride bu düzeyde bir gelişme gözlenebilmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin bu tür müdahale örnekleri ile karşılaşmalarının sağlanmasının uygulamaların geliştirilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak yürütülmesi de önceki çalışmalardan önemli bir farklılık olarak nitelendirilmektedir. Yüz yüze yürütülen önceki çalışmalara göre çevrimiçi ortamda yürütülmesine rağmen etkili olduğu belirlenen bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi, bu açıdan günümüz koşullarında

yaygın olarak başvurulmuş uzaktan eğitim süreçlerine önemli bir katkı sağlamaktadır. Alanyazında uzaktan eğitimde kilit noktanın karşılıklı etkileşim (Cavanaugh, 2001; Zhao, Lei, Yan, Lai ve Tan, 2005) ve derslerin canlı bir şekilde gerçekleştirilmesi olduğu bildirilmektedir (Zhao vd., 2005). Bu çalışmada ise uzaktan eğitim sürecinde etkileşimsel diyaloglar ile karşılıklı etkileşimin sağlanmış olmasının ve öğretimlerin birebir gerçekleştirilmesinin bu sonuçta etkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, pandemi nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetlerinin arttığı ve yaygınlaştığı bir dönemde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen bu çalışmanın yüksek etki büyüklüğü ile etkili olmasının umut verici olduğu düşünülmektedir. Çağın getirdiği teknoloji kullanımı ve bu nedenle uzaktan eğitimin yaygınlaşacağı beklentileri nedeniyle de pandeminin bitmesinin ardından dahi bu çalışmadan elde edilen sonuçların, öğretim uygulamaları içeren yeni araştırmalara öncülük etmesi olasıdır.

Öğrencilerle yapılan bu müdahalenin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin ilerleyen yıllarda da kullanımını destekleyecek başka avantajları da bulunmaktadır. Örneğin, müdahalenin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ailelerin, öğrencilerin ve araştırmacının yolculuk yapmasına gerek kalmadan yürütülmesi zaman ve maliyet açısından avantaj sağlamıştır. Ek olarak, yüz yüze yapıldığı durumda ipucu kartları gibi öğrenciler için hazırlanacak çeşitli kâğıt materyallerin uzaktan eğitim için elektronik ortamda oluşturulması yine zaman ve maliyet açısından avantaj sağlamıştır. Ayrıca, yüz yüze eğitimde çalışmaların mesai saatleri içinde gerçekleştirilmesi gerekirken uzaktan eğitim mesai saatleri dışındaki saatlerde de çalışılmasına olanak tanımıştır. Son olarak, uzaktan eğitim Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan öğrencilere öğretim verilmesine imkân sağlayarak öğrencilerin hizmetlere ulaşılabilirliğini arttırmıştır.

Çalışmada genel olarak bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin her üç öğrencinin de okuduğunu anlama becerilerinde önemli düzeyde gelişim ile sonuçlandığı bulunsa da öğrencilerin performanslarında farklılıklar gözlenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplamaları kapsamında elde edilen *Cohen d* değerleri müdahalenin Fatma ve Kuzey'de daha yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğunu gösterirken Hale'nin performansında diğer katılımcılara göre daha düşük etki oluşturmuştur. Buna ek olarak Fatma ve Kuzey müdahale sürecinde daha hızlı bir gelişme gösterirken Hale'nin daha yavaş ilerlediği, öğretim sonu değerlendirme ve izleme evrelerinde de diğer katılımcılardan daha düşük puanlar aldığı dikkati çekmektedir. Bu durumun iki farklı şekilde açıklanabileceği düşünülmektedir. Birincisi her bir öğrencinin öğrenme hızı farklı olduğu için bu bulgu bireysel farklılıklar ile açıklanabilir. İkincisi bu

durumun Hale'nin cümle anlama performansından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Hale'nin çalışmaya katılım ölçütleri çerçevesinde değerlendirilen TODİL Cümle Anlama Alt Testi performansı Fatma ve Kuzey'e göre daha düşük bulunmuştur. Cümle Anlama Alt Testine ilişkin Fatma ve Kuzey'in performansları 8;9 yaşa eşdeğer bulunurken Hale'nin 7 yaşa eş değer olduğu görülmüştür. Dil becerilerinin okuduğunu anlama başarısı açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun öğrencinin yavaş ilerlemesi ve diğer katılımcılardan daha düşük puanlar almasını açıklayan önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda Hale'nin TODİL'e ait diğer dil testlerinde Fatma ve Kuzey'e benzer performans göstermesi de okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalarda Cümle Anlama becerisinin daha etkili bir değişken olduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı erken yaşta (29 ay öncesi) koklear implant olan öğrencilerdir. Dolayısıyla erken yaşta koklear implant kullanmaya paralel olarak öğrencilerin sözel dil becerileri gelişmiş (bk. Tablo 3) ve erken yaşta özel eğitime başlayabilmişlerdir. Dolayısıyla tüm bu avantajlar öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarına imkân tanımıştır. Sözü edilen tüm bu özelliklerin bu çalışmanın etkili olmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Genellenebilirliğine İlişkin Bulguların Yorumlanması

Bu çalışmada çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sürecinde öğrencilerin edindikleri becerileri öğretim sonunda yapılandırılmamış hikâyelere genelleyip genellemedikleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak öğrencilerin öğretim sonucunda edindikleri becerileri genelleyeabildikleri yönündedir. Öğrencilerin edindikleri becerileri genellemeleri, onların derslerde karşılaştıkları hikâyelerde daha iyi bir anlama performansı gösterebilmelerine ve bu nedenle de akademik başarılarını daha da yükseltmelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin genelleme becerilerine etkili olması yapılan öğretimin önemine dair bir bulgu olarak ele alınmaktadır. Buna karşın, katılımcılardan Hale müdahale sonrası genellemede diğer katılımcılar düzeyinde performans gösterememiştir. Bu durumun iki nedenden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Birincisi Fatma ve Kuzey müdahale sırasında son üç oturumda ardışık 100 puan almışken Hale'nin son üç oturum performansı daha

düşük (ortalama 82.5) bulunmuştur. Bu araştırmada ölçüt öğrencinin uygulama adımlarını büyük oranda doğru bir şekilde ardışık en az üç oturum uygulaması ya da bu ölçüte ulaşamadığında en fazla 18 oturumda öğretimin tamamlanması olarak belirlenmiştir. Ancak uygulama adımlarının büyük oranda doğru bir şekilde uygulanabilmesine ek olarak öğrencilerin müdahale evresinde ardışık üç oturum 85 ve üzerinde performans göstermesi olarak belirlenirse öğrencilerin genelleme olasılıklarının artabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, bu çalışmada öğrencilerin ikisinin öğretim sırasında edindikleri becerileri müdahale sonrasında yapılandırılmamış hikâyelere genelledikleri bulunmuş olsa da genelleme performanslarının bu araştırma kapsamında yazılan hikâyelerle alınan performanslarına göre bir miktar daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durumun genelleme için seçilen hikâyelerin yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İkinci sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen bu hikâyeler, öğrencilerin öğretim sırasında karşılaştıkları tüm hikâye unsurlarını içermemiştir. Bu durumun öğrencilerin öğretimle edindikleri becerileri tam olarak uygulayamamalarına ve öğrencilerin öğretim yaşantılarında karşılaştıkları bu tür metinlerde düşük performans göstermelerine neden olması olasıdır. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında hikâye türü ya da bilgilendirici metin yapılarının sistematik bir şekilde oluşturulmasının öğrencilerin okudukları metinlerdeki en önemli bilgileri belirlemesi ve altını çizmesi ile kendi sözcükleriyle yazarak ifade etme performanslarının geliştirilmesi açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca genelleme yoklamasında kullanılan hikâyeler öğretim sırasında kullanılan hikâyelerden birden fazla zaman unsuru içermesi bakımından da farklılık göstermektedir. Müdahale sonu genelleme yoklamasında tüm öğrencilerin zaman unsurunu doğru bir şekilde bulamamalarının nedeninin bu farklılık olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca müdahale sonu genelleme yoklamasında kullanılan hikâyenin üzerinde çalışılan hikâyelerden daha uzun olması problemin gerçekleştiği zamanın öğrenciler tarafından gözden kaçmasına neden olmuş olabilir. Öğrencilerin tamamı ilk gördükleri zaman ifadesini yazmışlardır. Bu da öğrencilerin çeldirici durumlara karşı daha fazla alıştırma yapmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bunun için öğrencilere son oturumda karşılaştıkları hikâyelerde birden fazla zaman ve yer olabileceği, problemin ortaya çıktığı yeri ya da zamanı göz önünde bulundurmaları gerektiği açıklanabilir ya da birden fazla zaman ya da yer unsuruna yer veren hikâyeler yazılarak üzerinde alışırmalar yapılabilir.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin İzleme Bulguların Yorumlanması

Bu araştırmada üçüncü olarak bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi bittikten üç ve altı hafta sonra öğrencilerin edindikleri hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerini sürdürüp sürdürmedikleri incelenmiştir. Elde edilen izleme verileri başlama düzeyine göre yüksek bulunmuş ve başlama düzeyi ile izleme verilerinin örtüşmediği görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan tüm öğrencilerin edindikleri becerileri öğretim tamamlandıktan sonraki üç ve altı hafta boyunca da sürdürdükleri gözlenmiştir. Bu bulgu çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin müdahalenin sonlandırılmasından sonra dahi öğretimin etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Elde edilen bu sonuç sosyal geçerlik kapsamında öğrenciler ve anneler tarafından bildirilen ve öğrencilerin bu becerilerini hikâye türü metinlerle karşılaştıklarında kullandıklarını belirten bulgularla da desteklenmektedir. Çalışmanın izlemeye ilişkin bu bulguları İK olan öğrencilerle yapılan hikâye yapısı öğretimi verilen ve izleme verisi alınan tek çalışmanın bulgularıyla kısmen tutarlıdır. Akamatsu'nun (1988) çalışmasında araştırmaya katılan iki öğrenciden yalnızca birinin becerilerini araştırma bittikten üç hafta sonra sürdürdüğü raporlanmıştır. Bu durumun Akamatsu'nun (1988) çalışmasında unsurların bulunarak özetlenmesi sırasında öğrencilerin önünden hikâyelerin kaldırılarak tekrar bakmalarına izin verilmemesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise tüm okuduğunu anlama değerlendirmeleri sırasında öğrenciler unsurları bularak yazarken hikâyeler ekranda yer almış ve öğrencilerin metinlere tekrar bakmasına izin verilmiştir. Benzer öğretimlerin yapıldığı farklı gruplarla yapılan diğer çalışmalarda da metinlerin öğrencilerin önünden alınmadığı görülmüştür (Hare ve Borchardt, 1984; Jitendra, Kay, Hoppes ve Xin, 2000). Hikâyelerin ya da verilen metinlerin öğrencilerin önünden alındığı durumlarda performanslarının hatırlama becerilerinden etkilenebileceği vurgulanmaktadır. Yapılan ulusal (ör. Liselere Geçiş Sınavı) ya da uluslararası (ör. PISA Sınavı) sınavlarda da okuduğunu anlamaya yönelik sorularda verilen metinlerin öğrencilerin önünden alınmadığı dikkate alındığında, ölçülmek istenen değişkenin başka bir deyişle okuduğunu anlamının hatırlama becerilerinden etkilenmeden değerlendirilmesinin daha doğru bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin edindikleri becerileri öğretim sonrasında sürdürdüklerine ilişkin elde edilen bulgular hikâye yapısı öğretimine ilişkin farklı

gruplarla yapılan önceki çalışmaların sonuçlarıyla kısmen tutarlıdır. Önceki çalışmalarda da yapılan hikâye yapısı öğretimlerinin ardından öğrencilerin bu becerileri belirli sürelerde koruyabildikleri görülmüştür (Gajria vd., 2007; Okkinga, vd., 2018). Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgu önceki çalışmalardan bir açıdan farklılık göstermektedir. Önceki çalışmalarda öğrencilerin öğretimin ardından geçen sürede öğrendikleri becerileri artırarak devam ettikleri bildirilmişken (Gajria vd., 2007; Okkinga, vd., 2018) bu çalışmada böyle bir bulgu elde edilmemiş ve öğrencilerin performansında çok hafif bir düşüş görülmüştür. Bu düşüş özellikle Fatma ve Kuzey’de müdahale bittikten üç hafta sonra daha belirgindir. Müdahale bittikten altı hafta sonra ise öğrencilerin daha iyi performans gösterdikleri dikkat çekmektedir. Ancak Hale’nin izleme verilerinde evre içinde bir değişim görülmemiştir. Bu durumun ise okullarımızda öğrencilerin bu becerilerini destekleyecek ortamlarda bulunmamış olmaları nedeniyle bu becerilerini kullanmalarına yönelik hatırlatmaların yapılmaması, öğrencilerin o anki motivasyonları ve aradan geçen zamanın öğrencilerin bu konuya olan ilgilerini azaltmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Oysa öğrencilerin genel eğitim sınıflarında ya da özel eğitim kurumlarında metin yapısının ve bu çalışmada kullanılan bilişsel öğelerin derslerde yer alması yapılan bu öğretimin etkisini daha da arttırma potansiyeline sahiptir.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Sosyal geçerlik Bulguların Yorumlanması

Bu çalışmanın sosyal geçerlik verileri incelendiğinde sosyal geçerliğe ilişkin görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler öğrencilerin çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin Türkçe dersine katkısı olduğunu, öğretimin uygulama kolaylığına sahip olduğunu ve eğlenceli olduğunu, bu öğretimi arkadaşlarına da tavsiye ettiklerini ve öğretimde öğrendiklerini uygulamaya devam etme konusunda istekli olduklarını göstermiştir. Değinilen bu bulgular öğretimin verimliliğine ilişkin önemli bilgiler içermektedir. Ek olarak, öğrencilerin anneleri, çocuklarının sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimiyle edindikleri becerileri günlük olaylara genelleyeabildiklerini ve öğrencilerin Türkçe dersindeki performanslarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aileler çocuklarının Türkçe derslerinde anlama düzeylerinin arttığını, metinlerin ana fikri, ana duygusu ve konusunu daha kolay bulabildiklerini, okuma hatalarının azaldığını, kurallı cümle kurmada olumlu gelişmeler olduğunu, yazım yanlışlarının azaldığını, noktalama

işaretlerini daha doğru kullanabildiklerini ve öğretimle ilgili sorularla karşılaştıklarında daha kolay cevaplayabildiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgular araştırmanın sosyal geçerliği için alınan görüşlerin olumlu olduğunu ve verilen öğretimin hedeflenen etkilerinin dışında da olumlu gelişmelere neden olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çevrimiçi sunulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin öğrencilerin yazılarında, noktalama işaretlerini kullanmalarına ve sözdizimsel ve biçimbirimsel hatalarının azalmasına katkıda bulunması beklenilenin ötesinde ilginç bir bulgudur. Öğrencilerin başlama düzeyi ve öğretim sonu yazdıkları dokümanlar araştırmacı tarafından incelendiğinde de ailelerin ifadelerini destekler nitelikte bulgular gözlenmiştir. Bu bulgu alanyazında farklı bir yetersizlik grubuyla yapılan bir çalışma ile tutarlı bulunmuştur. Söz konusu araştırmanın bulguları önemli bilgileri kendi sözcükleriyle kısaca ifade etmenin öğrencilerin kullandıkları dil yapısında iyileşmelere yol açtığını göstermektedir (Saddler, Asaro-Saddler, Moeyaert ve Ellis-Robinson, 2017). Dolayısıyla bu bulgu alanyazınla tutarlı olup, İK olan öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen hikâyelerde devrik cümlelerden ziyade kurallı cümlelere yer verilmesinin ve öğrencilerin önemli bilgileri kendi sözcükleriyle ifade etmelerinin bu sonuca yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi sözcükleriyle ifade etmesi, sürekli olarak hikâyede doğrudan yer almayan cümleler kurmalarını ve uygulama adımlarından kontrol et-düzeltilme aşamasında yazdıkları cümleler hakkında düşünmeleri ve hataları olduğunda düzeltmeleri bu konuda öğrencilerin bolca alıştırma yapmalarını sağlamıştır. Bu da öğrencilerin cümledeki söz dizimsel ve biçimbirimsel yapıları daha doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi sonrası öğrencilerin yazımlarında, noktalama işaretlerini kullanma ve sözdizimsel ve biçimbirimsel becerilerin geliştirilmesi araştırmanın doğrudan amaçları arasında yer almasa da uygulama adımları arasında kontrol et-düzeltilme aşamasının yer alması ve bu aşamanın daha anlamlı olması için ikinci öğretim oturumundan itibaren araştırmacı tarafından planlı bir şekilde problem unsurundan sonra tüm unsurların yazımında yazım hataları ve biçimbirimsel hatalar yapılarak öğrenci ile birlikte düzeltilmesinin bu sonuca yol açtığı düşünülmektedir. Eğer öğretim sırasında model olma aşamasında araştırmacı tarafından önceden hazırlanan kendi sözcükleriyle ifade edilen unsurlara ilişkin kısa cümlelerde sözü edilen hatalar olmasaydı, kontrol etme ve düzeltme adımlarının öğrencilerin davranışlarında bir değişiklik oluşturmaya bileceği düşünülmektedir. Bu nedenle kontrol etme ve düzeltmeye

yer verilen müdahalelerde benzer hataların öğrenci ile birlikte düzeltilmesi öğrencilerin bu davranışı kazanmalarına etkili olmakla birlikte öğrencilerin yazım, noktalama, sözdizimsel ve biçimbirimsel hatalarının azalmasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi Sonrası Bilişsel Öğeleri ve Uygulama Adımlarını Kullanımları

Bu araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama adımlarını sırasıyla izleyip izlemediklerini ve bilişsel öğeleri kullanımlarını değerlendirmek amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Verilen bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi kapsamında öğrencilere tahmin, önemli bilgilerin altının çizilmesi ve kendi sözcükleriyle ifade etme gibi birtakım bilişsel öğelere yer verilmiştir. Öğrencilerin bu öğeleri kullanımları incelendiğinde öğretim sonu değerlendirmelerde katılımcılardan yalnızca Fatma'nın tahmin ögesini kullandığı, diğer iki katılımcının tahmin ögesini kullanmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretim sonu değerlendirmelerde hikâyelere eşlik eden resimlerin olmaması ya da öğretim sırasında tahminin araştırmacı ile birlikte yapılıp, tüm unsurlar kısaca yazıldıktan sonra tahminin doğruluğunun yine araştırmacıyla birlikte kontrol edilmesi ve performans geri bildiriminin yalnızca unsurları yazmaya yönelik olmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin müdahale sonunda tahmin ögesini kullanmamaları, araştırmada kullanılan hikâyelerin tahmin ögesine ihtiyaç duymadan da hikâye unsurlarını bularak kısaca yazabildiklerini başka bir deyişle okuduklarını anlayabildiklerini göstermektedir. Aslında bu çalışmada tahmin ögesi öğrencilerde sadece okuma amacı oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

Doküman analizinden elde edilen veriler incelendiğinde ayrıca öğrencilerin doğru bir şekilde unsurları tespit ederek altını çizdikleri bazı cümleleri doğru bir şekilde kısaca yazamamaları ya da yanlış bir şekilde tespit etmelerine rağmen unsurları doğru bir şekilde kısaca yazmaları, uygulama adımlarını sırasıyla izlemediklerini düşündürmüştür. Başka bir deyişle, öğrencilerin önce hikâyede yer alan tüm unsurlara ilişkin sözcük ya da cümlelerin altını çizdikleri ve ardından unsurları kısaca yazdıkları düşünülmektedir. Oysa öğrencilerden okuma sırasında unsura ilişkin ifadelerin altını çizdikten hemen sonra unsura ilişkin cümleleri kısaca yazmaları ve daha sonra okumaya devam ederek bir sonraki unsuru bularak altını çizip yine kısaca yazmaları beklenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama adımlarını öğrense bile bu adımlarda değişiklikler ya da

uyarlamalar yaptıkları, ancak bu durumun onların daha yüksek puan almasını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Özetle bu araştırmada oluşturulan bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi araştırmaya katılan üç öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde yüksek etki büyüklüğü ile etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dahası öğrencilerin edindikleri bu becerileri öğretim bittikten üç ve altı hafta sonra da sürdürebildikleri ve araştırmaya katılan üç öğrenciden ikisinin edindikleri bu becerileri genelleyebildikleri görülmüştür.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilirken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkları ve bu sınırlılıklar temelinde oluşturulan önerileri bulunmaktadır. Bunlardan ilki katılımcılardan Kuzey'in başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterdiğinin netleştirilmesi için yoklamalara devam edilmemiş olmasıdır. Kararlılığın sağlanıp sağlanmadığı konusunda kararlılık aralığı daha çok göz önünde bulundurulmuş ve öğrencinin hikâye unsurlarını öğrenme olasılığı nedeniyle müdahaleye başlanmıştır. Oysa başlama düzeyi verilerinin kararlılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere kararlılık aralığı, kararlılık aralığına denk gelen veri yüzdesi, mutlak düzey değişimi ve eğim çizgilerinin her birinin detaylıca incelenerek değerlendirilmesi önerilmektedir (Lane ve Gast, 2014). Bu nedenle, ileri araştırmalarda tüm bu değişkenlerin dikkate alınmasının ve veriler kararlılık gösterene kadar başlama düzeyi alınmaya devam edilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise başlama düzeyi ve müdahale sonrası genelleme metni olarak kullanılan hikâyelerin Stein ve Glen (1975) tarafından tanımlanan tüm hikâye unsurlarını içermemiş olmasıdır. Genelleme metnlerinin belirlenmesinde geçmiş yıllarda yayımlanan ve müfredatta yer alan Türkçe ders kitapları incelenmiş ancak belirli bir metin yapısına uygun metin bulmakta oldukça güçlük çekilmiştir. Ayrıca alanyazında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sistematik bir metin yapısına sahip olmadığı ve metin yapısı organizasyonlarında önemli eksiklikler olduğu vurgulanmaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2014). Türkçe dersi kazanımlarında hikâyeler sadece kahramanlar, yer, zaman ve olaylar gibi unsurları bulmaya yöneliktir (Şahbaz-Dağlıoğlu, 2019). Oysa olaylar unsurunun problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki şeklinde oluşturulmasının sistematik ve tutarlı bir şekilde hikâyelerin hatırlanmasını sağlaması olasıdır. Türkçe ders kitaplarında yazılan metinlerin yapısının belirli bir

çerçevede olmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla daha sonraki eğitim öğretim yılları için hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarının sistematik ve belirli bir metin yapısına sahip metinler içermesi önerilmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde ileri araştırmalar ve uygulamalara yönelik ek bazı öneriler de bulunmaktadır. Bu önerilerden ilki ölçütleri karşılayan öğrencilerde uzaktan eğitim çalışmalarına birebir ya da küçük grup olarak devam edilmesidir. Pandeminin etkisiyle ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetleri de uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir. Bu süreçte eğitimine devam eden tüm öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla eğitimlerini sürdürürken internet ve bilgisayar kullanımına daha da aşina olmuştur. Dolayısıyla bu araştırmaya katılma ölçütlere uyan ve yetersizlikten etkilenen diğer gruplarda da uzaktan eğitim çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülebileceği düşünülmektedir. Pandemi sonrası yıllarda da özel gereksinimli çocuklar için uzaktan eğitim yüz yüze eğitimle birlikte kullanılarak her ikisinin avantajlarından yararlanılarak etkili bir şekilde kullanılmasının mümkün olduğu düşünülmektedir.

İkincisi, bilişsel öğelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretiminin hizmet içi eğitimler kapsamında başta işitme engelliler öğretmenleri olmak üzere sınıf öğretmenlerine öğretilmesi önerilmektedir. Öğretim sürecinin uzaktan eğitim yoluyla ve koçluk temelinde yürütülmesi günümüz koşullarında etkililiğe katkı sağlayacaktır. Hikâye yapısı öğretiminin öğretmenlere öğretilmesinin onların öğrencileri önemli bilgilere yönlendirmesine ve öğretim uygulamalarını bu doğrultuda düzenlemesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, ileri araştırmalarda ya da öğretim uygulamalarında performans geri bildiriminin öğrencilerin özelliklerine göre uyarlanmasıdır. Bu araştırmada katılımcılardan Fatma'ya performans geri bildirimi verilirken dikkat edilmiş, öğrenciye unsurların neler olduğu, nasıl bulunacağı ve çalışılan hikâyede unsurların neler olduğu kısaca anlatılmış ancak öğrencinin düşük puan aldığı oturumlarda öğrenciye toplam puana ilişkin geri bildirim verilmemiştir. Knight ve Yorke (2003), performans geri bildiriminin en önemli amaçlara ilişkin verilmesinin daha önemli olduğunu detaylı bir geri bildirimin öğrenciyi görevden uzaklaştırma tehlikesi içerdiğini vurgulamıştır. Bu nedenle performans geri bildiriminin öğrencilerin özelliklerine göre bu şekilde küçük uyarlamalarla verilmesinin daha yararlı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(1), 92-97.
- Akamatsu, C. T. (1988). Summarizing stories: The role of instruction in text structure in learning to write. *American Annals of the Deaf*, 133(4), 294-302.
- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Pearson.
- Allen, C., Nikolopoulos, T. P., Dyar, D., & O'Donoghue, G. M. (2001). Reliability of a rating scale for measuring speech intelligibility after pediatric cochlear implantation. *Otology & Neurotology*, 22(5), 631-633.
- Alves, K. D., Kennedy, M. J., Brown, T. S., & Solis, M. (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Michael_Kennedy8/publication/284437807_Story_Grammar_Instruction_with_Third_and_Fifth_Grade_Students_with_Learning_Disabilities_and_Other_Struggling_Readers/links/5653219708aeafc2aabb051d.pdf
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], (2020). Degree of hearing loss. <https://www.asha.org/public/hearing/Degree-of-Hearing-Loss/>
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Asker-Árnason, L., Wass, M., Ibertsson, T., Lyxell, B., & Sahlén, B. (2007). The relationship between reading comprehension, working memory and language in children with cochlear implants. *Acta Neuropsychologica*, 5(4), 163-186. Retrieved from <http://1035.indexcopernicus.com/abstracted.php?level=5&ICID=838850>
- Asker-Árnason, L., Wass, M., Gustafsson, F., & Sahlén, B. (2015). Reading comprehension and working memory capacity in children with hearing loss and cochlear implants or hearing aids. *The Volta Review*, 115(1), 35-65.
- Ataman, A., Çalık, T., Akyol, H., Özmen, R., Çakmak, M., Koşar, E. ve Temur, T. (2001). Türkçe 1-8. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* içinde (ss.15-57). Ankara: Nobel
- Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Türkçe ders kitabı*. Ankara: Koza

- Ateşman E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Avcıoğlu, H. (2013). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss.170-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Babyak, A. E., Koorland, M., & Mathes, P. G. (2000). The effects of story mapping instruction on the reading comprehension of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(3), 239-258. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019874290002500301>
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Baydık, B. (2014). Okuma güçlükleri. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (ss. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Belgin, E. (2015). İşitme cihazları. E. Belgin ve S. Şahlı (Editörler), *Temel odyoloji* (ss.467-477). Ankara: Güneş Tıp Evleri.
- Benedict, K. M., Rivera, M. C., & Antia, S. D. (2014). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(1), 1-15. doi:10.1093/deafed/enu026
- Bharadwaj, S. V., & Lund, E. (2018). Comprehension monitoring strategy intervention in children with hearing loss: A single case design study. *Deafness & Education International*, 20(1), 3-22. doi: 10.1080/14643154.2018.1440911
- Bharadwaj, S. V., Maricle, D., Green, L., & Allman, T. (2015). Working memory, short-term memory and reading proficiency in school-age children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(10), 1647-1653. doi: 10.1016/j.ijporl.2015.07.006
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). Strategies for reading fiction. In C. Blachowicz & D. Ogle (Eds.), *Reading comprehension strategies for independent learners* (2nd ed., pp. 129-175). New York: The Guilford Press.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boon, R. T., Paal, M., Hintz, A. M., & Cornelius-Freyre, M. (2015). A Review of Story Mapping Instruction for Secondary Students with LD. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, 13(2), 117-140. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b1ff53bf-24d4-49f3-b047-0120cce7e1df%40pdc-v-sessmgr03>
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.003

- Boulineau, T., Fore Iii, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1593645>
- Brookhart, S. M., Moss, C., & Long, B. A. (2009). Promoting student ownership of learning through high-impact formative assessment practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52-67. Retrieved from: [file:///Users/haticeakcakaya/Downloads/234-1-776-1-10-20090701%20\(1\).pdf](file:///Users/haticeakcakaya/Downloads/234-1-776-1-10-20090701%20(1).pdf)
- Burkholder, R. A., & Pisoni, D. B. (2003). Speech timing and working memory in profoundly deaf children after cochlear implantation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(1), 63-88.
- Burns, M. K., Maki, K. E., Karich, A. C., & Coolong-Chaffin, M. (2017). Using Performance Feedback of Reciprocal Teaching Strategies to Increase Reading Comprehension Strategy Use with Seventh Grade Students with Comprehension Difficulties. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 21-33. doi: 10.18666/LDMJ-2016-V22-I1-7991
- Bursuck, W. D., & Damer, M. (2007). *Reading instruction for students who are at risk or have disabilities*. New York: Pearson/Allyn and Bacon.
- Busk, P. L., & Serlin, R. C. (1992). Meta-analysis for single-case research. In T. R. Kratochwill & J. R. Levin (Eds.), *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education* (pp.187-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cavanaugh, C.S. (2001). The Effectiveness of Interactive Distance Education Technologies in K-12 Learning: A Meta-Analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88. Norfolk, Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/8461/>.
- Castellanos, I., Kronenberger, W. G., & Pisoni, D. B. (2018). Psychosocial outcomes in long-term cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 39(3), 527-539. doi: 10.1097/AUD.0000000000000504
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 73-76. doi: 10.1044/2017_LSHSS-16-0033
- Chen, M., Hyppa-Martin, J. K., Reichle, J. E., & Symons, F. J. (2016). Comparing single case design overlap-based effect size metrics from studies examining speech generating device interventions. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(3), 169-193. doi: 10.1352/1944-7558-121.3.169
- Christ, T. J. (2007). Experimental control and threats to internal validity of concurrent and nonconcurrent multiple baseline designs. *Psychology in the Schools*, 44(5), 451-459. doi: 10.1002/pits.20237

- Connor, C. M., & Zwolan, T. A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 509-526. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Carol_Connor/publication/8494824_Examining_Multiple_Sources_of_Influence_on_the_Reading_Comprehension_Skills_of_Children_Who_Use_Cochlear_Implants/links/0912f50c221d1e9c12000000/Examining-Multiple-Sources-of-Influence-on-the-Reading-Comprehension-Skills-of-Children-Who-Use-Cochlear-Implants.pdf
- Cotton, S. M., & Crewther, S. G. (2009). The relationship between reading and intelligence in primary school aged children: Implications for definitional models of dyslexia. *The Open Education Journal*, 2(1), 42-50. <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOEDUJ/TOEDUJ-2-42.pdf>
- Coşgun-Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel strateji'nin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çal, C. C. (2011). *İşitme engelliler için uzaktan eğitim amaçlı, web tabanlı bir arayüz tasarımı ve uygulaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye.
- Çolpan, B. (2015). İşitme kayıplarının etiyolojisi. E. Belgin ve S. Şahlı (Editörler), *Temel odyoloji* (ss. 257-284). Ankara: Güneş Tıp Evleri.
- Daczewitz, M. (2015). *Delivering The Parent-Implemented Communication Strategies (pics) Intervention Using Distance Training And Coaching With A Father And His Child Who Is Hard Of Hearing* (Unpublished doctoral dissertation). Illinois State University, Illinois, United States.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19(4), 450-466.
- Daneman, M., & Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58. doi: 10.1093/deafed/enp024
- Das, R., Jana, N., Arora, N., & Sengupta, S. (2020). Ultrasound assessment of fetal hearing response to vibroacoustic stimulation. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 33(14), 2326-2332. doi: 10.1080/14767058.2018.1548600
- Davis, J. M., Elfenbein, J., Schum, R., & Bentler, R. A. (1986). Effects of mild and moderate hearing impairments on language, educational, and psychosocial behavior of children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(1), 53-62.

- De Raeve, L. (2010). A longitudinal study on auditory perception and speech intelligibility in deaf children implanted younger than 18 months in comparison to those implanted at later ages. *Otology & Neurotology*, 31(8), 1261-1267. doi: 10.1097/MAO.0b013e3181f1cde3
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Hoboken, N. J: John Wiley & Sons.
- Dessie, A. A., & Sewagegn, A. A. (2019). Moving beyond a sign of judgment: Primary school teachers' perception and practice of feedback. *International Journal of Instruction*, 12(2), 51-66. doi: 10.29333/iji.2019.1224a
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/1001992.pdf?casa_token=7Uk-vQqWxysAAAAA:E0HEVVHdg-j4GBm8260_gKefhXrKbrx5iSXLv_gLph_TGKVMdxWoDaQMEXX45AEHfTi2aOipIO2l_-0qXOCtLiAYn3TTfaFDAah0X0-zFDFjzMZ5JW8V
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Doğanay-Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti* içinde (ss. 37-59). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dole, J. A., Brown, K. J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 62-88. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/pdf/748240.pdf?casa_token=pM8eUkSZkp0AAAAA:MigXsXlrjVHToc4LDLpp6gEzTdhX6zat9ihIJ6JExl-KHhd3aGfdNFwpzWBOi_SqcXrCAujN_t2N_DuD-l0tP7cpAYJDHZMh0wZoDU7_LvokaaOORX1l
- Duman, N. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel, Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri, Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/47254/11549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Durley, J., Emlen, R., Knox, K., Meeker, M., & Rhea, P. (2001). *Improving Reading Comprehension in the Content Areas*. (Unpublished master's thesis). SaintXavier University, Chicago, Illinois, USA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455504.pdf>
- Duzen, N. E., Sahin, N., Raven, J., & Raven, C. J. (2008). The Standard Progressive Matrices in Turkey. In J. Raven ve C. J. Raven (Eds.), *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics* (pp. 336-352). Unionville, NY: Royal Fireworks Press.

- Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York: Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R., & Schwanenflugel, P. J. (2020). Reading fluency in deaf and hard-of-hearing readers. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780197508268.013.14
- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93-105.
- Faggella-Luby, M., Schumaker, J. S., & Deshler, D. D. (2007). Embedded learning strategy instruction: Story-structure pedagogy in heterogeneous secondary literature classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 131-147.
- Fırat, T. (2017). *Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düşün (3d) stratejisi öğretiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L. (1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, 15(2), 1-17. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968309547480>
- Fitzpatrick, E. M., Olds, J., Gaboury, I., McCrae, R., Schramm, D., & Durieux-Smith, A. (2012). Comparison of outcomes in children with hearing aids and cochlear implants. *Cochlear Implants International*, 13(1), 5-15. doi: 10.1179/146701011X12950038111611
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00222194070400030301>
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gast, D. L., & Spriggs, A. D. (2014). Visual analysis of graphic data. In D. L. Gast & J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd edition, pp. 176-210). New York: Routledge
- Geers, A. E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(3), 172-183.
- Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24(1), 59-68.

- Geers, A. E. (2004). Speech, language, and reading skills after early cochlear implantation. *Archives of Otolaryngology-Head & Neck Surgery*, 130(5), 634-638.
- Geers, A. E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and Hearing*, 32(1), 49-59. doi: 10.1097/AUD.0b013e3181fa41fa
- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme engelli çocuklarda okuma anlama stratejilerinin önemi ve kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 33-44.
- Golestani, S. D., Jalilevand, N., & Kamali, M. (2018). A comparison of morpho-syntactic abilities in deaf children with cochlear implant and 5-year-old normal-hearing children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 110, 27-30. doi: 10.1016/j.ijporl.2018.04.019
- Gökçe-Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66. Retrieved from <https://eskisehir.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd130044332010000m000110.pdf>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- Guerzoni, L., Mancini, P., Nicastri, M., Fabrizi, E., Giallini, I., & Cuda, D. (2020). Does early cochlear implantation promote better reading comprehension skills?. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 133(109976), 1-5. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.109976>
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34. doi: 10.1501/Ozlegt_00000000164
- Güldenoğlu, B. (2012). *İşiten ve İşitme Engelli Okuyucuların Kelime İşleme ile Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.
- Güzel-Özmen (2015). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 362-404). Ankara: Pegem Akademi.
- Hare, V. C., & Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 62-78.

- Harrington, M., & Velicer, W. F. (2015). Comparing visual and statistical analysis in single-case studies using published studies. *Multivariate Behavioral Research*, 50(2), 162-183. doi: 10.1080/00273171.2014.973989
- Harris, K. R., & Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57(5), 392-404.
- Harris, M., Terlektsi, E., & Kyle, F. E. (2017). Concurrent and longitudinal predictors of reading for deaf and hearing children in primary school. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), 233-242. doi: 10.1080/00273171.2014.973989
- Hoekstra, R. A., Bartels, M., & Boomsma, D. I. (2007). Longitudinal genetic study of verbal and nonverbal IQ from early childhood to young adulthood. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 97-114. doi: 10.1016/j.lindif.2007.05.005
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440290507100203>
- Horner, R. H., Swaminathan, H., Sugai, G., & Smolkowski, K. (2012). Considerations for the systematic analysis and use of single-case research. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 269-290. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/42900157.pdf>
- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Idol-Maestas, L. (1985). Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers. Technical Report No. 363. Retrieved from https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17922/ctrstreadtechrepv01985i00363_opt.pdf?sequence=1
- İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. E. Belgin ve S. Şahlı (Editörler), *Temel odyoloji* (ss. 511-526). Ankara: Güneş Tıp Evleri.
- İşlekeller-Bozca, A. (2017). İşitme yetersizliği olan ve olmayan bireylerin okuma motivasyonunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1689-1701. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342985
- James, D., Rajput, K., Brinton, J., & Goswami, U. (2008). Phonological awareness, vocabulary, and word reading in children who use cochlear implants: Does age of implantation explain individual variability in performance outcomes and growth?. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 117-137. doi: 10.1093/deafed/enm042

- Jitendra, A. K., Kay Hoppes, M., & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Johnson, L., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 80-91. doi: 10.1177/002221949703000107
- Johnson, C., & Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 237-261.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Gürgür, H. (2015). İşitme Engelli Bir Çocuğun Okuma Yazma Becerilerinin Dil Deneyim Yaklaşımı İle Desteklenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 111-144.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51187885/5000055482-5000073601-1-PB.pdf?1483559953=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DOkuma_Becerilerini_Degerlendirmede_Formel.pdf&Expires=1607975338&Signature=FU34~YDqkxKf~yo7wVcoaHeF248vR9kLLgCo7lIem1zTGmUpPImcHbL8CvcIJSUfWM2yton8ST7f6~lIWSvk tseLymFQ37wg0NEQC2SwUkBJXZ46TtQ-lcflEPqOIlpq17Sq2NFdtHa0AasJaa11ojQNZwFw4cvDfloOaMMelIPyn7Hw2ufQQZpNe~~0Q4j2Qxq3e63FH25o3Y2B~rt3apyPUBJ7NG4ru1So~EeXvhhYFmwemCtd5zQFE5XdYGRmM9hlYg46wxkSufFzeHULW4mmBQsdY4jGFppCXc-2qfDLtwA3ieWBMYPzq4e2jYJWa9pZKEdJjj78uWuCcZA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri* (1 ed.). Ankara: Nobel.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye).
- Kargın, T. ve Akçakaya, H. (2016, Ekim). Birinci Sınıf İşitme Kayıplı Öğrencilerin Ses Bilgisel Farkındalık, Dil ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi [Sözlü Sunum]. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir/ Türkiye

- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Sümer, H. M. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 339-367. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.456557
- Kaya, Z. (2002). *Doğal işitsel/ sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engellilerde internet destekli öğretim ve Anadolu Üniversitesi'nde bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kendeou, P., Muis, K. R., & Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 365-383. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01436.x
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 67-86.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. London: Guilford Publications.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. UK: McGraw-Hill Education.
- Kratochwill, T. R. (1978). Foundations of Time-Series Research. In T. R. Kratochwill (Ed.), *Single subject research strategies for evaluating change* (pp. 1-90). New York: Academic Press.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R., Levin, J. R., Odom, S., Rindskopf, D., & Shadish, W. (2010). What Works Clearinghouse Single-case design technical documentation. Retrieved from What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. doi: 10.1177/0741932512452794
- Kratochwill, T. R., Levin, J. R., Horner, R. H., & Swoboda, C. M. (2014). Visual analysis of single-case intervention research: Conceptual and methodological issues. In T. R. Kratochwill & J. R. Levin (Eds.), *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances* (pp. 91-125). New York: American Psychological Association.
- Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2010). Enhancing the scientific credibility of single-case intervention research: Randomization to the rescue. *Psychological Methods*, 15(2), 124-144. doi: 10.1037/a0017736
- Krawec, J., & Montague, M. (2012). What is cognitive strategy instruction? *Current Practice Alerts*(19), 1-4. Retrieved from <http://TeachingLD.org/Alerts/>
- Kulińska, K. (2019). Legal and practical aspects of access to health care for persons with hearing loss in selected European countries. *Ekonomia*, 24(3), 79-95. doi: 10.19195/2084-4093.24.3.7

- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(3-4), 445-463. doi: 10.1080/09602011.2013.815636
- Ledford, J. R. (2018). No randomization? No problem: Experimental control and random assignment in single case research. *American Journal of Evaluation*, 39(1), 71-90. doi: 10.1177/1098214017723110
- Luckner, J. L., & Handley, C. M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(1), 6-36.
- Luetke-Stahlman, B., Griffiths, C., & Montgomery, N. (1998). Development of text structure knowledge as assessed by spoken and signed retellings of a deaf second-grade student. *American Annals of the Deaf*, 143(4), 337-346.
- Luke, A. (2014). On explicit and direct instruction. *Australian Literacy Association Hot Topics*, 1-4.
- Lyxell, B., Wass, M., Sahlén, B., Samuelsson, C., Asker-Árnason, L., Ibertsson, T., . . . Hällgren, M. (2009). Cognitive development, reading and prosodic skills in children with cochlear implants. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(5), 463-474. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00754.x
- Ma, H. H. (2006). An alternative method for quantitative synthesis of single-subject researches: Percentage of data points exceeding the median. *Behavior Modification*, 30(5), 598-617. doi: 10.1177/0145445504272974
- Manolov, R., Gast, D. L., Perdices, M., & Evans, J. J. (2014). Single-case experimental designs: Reflections on conduct and analysis. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24(3-4), 634-660. Doi: 10.1080/09602011.2014.903199
- Marr, M. B., & Gormley, K. (1982). Children's recall of familiar and unfamiliar text. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 89-104.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269-282. doi:10.1093/deafed/enm013
- Marschark, M., & Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *Deafness & Education International*, 14(3), 136-160.
- Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.283
- Mason, L. H., & Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, 21(1-2), 71-93. doi: 10.1007/s11145-007-9065-y

- Mayberry, R. I., Del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188. doi: 10.1093/deafed/enq049
- Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y., & Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. *Deafness & Education International*, 18(2), 71-86.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- Medina, A. L., & Pilonieta, P. (2006). Once upon a time: Comprehending narrative text. In & J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp.222-262). New York: The Guilford Press.
- Merriam, S. B. (1988). Case study research in education a qualitative research (Vol. 1). USA: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Destek eğitim odası açılması*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimodasg_enelge.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi*. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim adresi: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/TTKB/%C4%B0lkokul/2/T%C3%BCrk%C3%A7e/turkce_2.pdf
- Miyamoto, R. T., Kirk, K. I., Svirsky, M. A., & Sehgal, S. T. (1999). Communication skills in pediatric cochlear implant recipients. *Acta Oto-laryngologica*, 119(2), 219-224.
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28(6), 740-753. doi: 10.1097/AUD.0b013e318157f07f
- Moss, C. M., & Brookhart, S. M. (2019). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders* (2nd Edition, pp. 49-66). Alexandria, Virginia, USA: ASCD.

- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- Muse, C., Harrison, J., Yoshinaga-Itano, C., Grimes, A., Brookhouser, P. E., Epstein, S., ... & Martin, P. (2013). Supplement to the JCIH 2007 position statement: Principles and guidelines for early intervention after confirmation that a child is deaf or hard of hearing. *Pediatrics*, 131(4), 1324-1349. doi: 10.1542/peds.2013-0008
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Newcomer, P., Hammill, D. (2008). *The test of language development* (Fourth edition), Pro-Ed, Austin, TX
- Nodine, B. F., Barenbaum, E., & Newcomer, P. (1985). Story composition by learning disabled, reading disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 8(3), 167-179.
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100431
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26234861>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215-1239. doi: 10.1007/s10648-018-9445-7
- Özmen, R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar 1*. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti içinde* (ss. 37-59). Ankara: Eğiten Kitap.
- Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2012). Reading Intervention to Improve Narrative Production, Narrative Comprehension, and Motivation and Interest of Children with Hearing Loss. *Volta Review*, 112(2), 87-112. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=dd591053-3e02-4c1a-92ac-01119f023b14%40sessionmgr101>
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

- Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.
- Peterson, L. N., & French, L. (1988). Summarization strategies of hearing-impaired normally hearing college students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 31(3), 327-337.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. doi: 10.1080/02602930601127869
- Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 140-151. doi: 10.1080/02568541003635243
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99-113. doi: 10.1007/s11409-006-7263-7
- Rakap, S. Yucesoy-Ozkan, S. ve Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Psychology*, 35(85), 1-63. doi: 10.31828/tpd1300443320181023m000015
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi:10.1598/RT.59.7.10
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
- Reid, R., & Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: Guilford Publications.
- Saadatz, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C., Graham, J. H., & Scott, R. E. (2017). The Use of an Autonomous Pedagogical Agent and Automatic Speech Recognition for Teaching Sight Words to Students With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Technology*, 32(3), 173-183. doi: 10.1177/0162643417715751
- Saddler, B., Asaro-Saddler, K., Moeyaert, M., & Ellis-Robinson, T. (2017). Effects of a summarizing strategy on written summaries of children with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 38(2), 87-97. doi: 10.1177/0741932516669051
- Sahlén, B., Willstedt-Svensson, U., Ibertsson, T., & Lyxell, B. (2008). Word-decoding and reading-related skills in children with cochlear implants. *Acta Neuropsychologica*, 6, 61-82. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00754.x

- Schirmer, B. R., & Bond, W. L. (1990). Enhancing the hearing impaired child's knowledge of story structure to improve comprehension of narrative text. *Reading Improvement*, 27(4), 242. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Barbara-Schirmer-2/publication/234658200_Enhancing_the_Hearing_Impaired_Child%27s_Knowledge_of_Story_Structure_to_Improve_Comprehension_of_Narrative_Text/links/55aea3b408aed614b09a75ad/Enhancing-the-Hearing-Impaired-Childs-Knowledge-of-Story-Structure-to-Improve-Comprehension-of-Narrative-Text.pdf
- Schirmer, R. B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75(1), 83-117. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543075001083>
- Schirmer, B. R., & Williams, C. (2011). Approaches to reading instruction. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 115-129). New York: Oxford University Press.
- Schirmer, B. R. (2003). Using verbal protocols to identify the reading strategies of students who are deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 157-170.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Lockman, A. S. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: A replication study. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 5-16.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23(3), 351-364.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective* (6. Edition). New York: Pearson.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9(4), 227-244.
- Shadish, W. R. (2014). Analysis and meta-analysis of single-case designs: An introduction. *Journal of School Psychology*, 52(2), 109-122. doi: 10.1016/j.jsp.2013.11.009
- Shadish, W. R., Hedges, L. V., & Pustejovsky, J. E. (2014). Analysis and meta-analysis of single-case designs with a standardized mean difference statistic: A primer and applications. *Journal of School Psychology*, 52(2), 123-147. doi: 10.1016/S0891-4222(03)00014-3
- Shadish, W. R., Hedges, L. V., Horner, R. H., & Odom, S. L. (2015). *The Role of Between-Case Effect Size in Conducting, Interpreting, and Summarizing Single-Case Research*. NCER 2015-002. Washington, DC: National Center for Education Research.

- Shanahan, T. (2008). *Developing Early Literacy Report of the National Early Literacy Panel*. Retrieved from USA: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf>
- Sharma, A., & Campbell, J. (2011). A sensitive period for cochlear implantation in deaf children. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 24(sup1), 151-153.
- Sheehan, K. M., & Napolitano, D. (2020). Generating reliable feedback about students' performances within an automated reading tutor. *Journal of Educational Computing Research*, 58(2), 459-477. doi: 10.1177/0735633119845412
- Short, E. J., & Ryan, E. B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 225-235.
- Spahr, A. J., Dorman, M. F., & Loisel, L. H. (2007). Performance of patients using different cochlear implant systems: effects of input dynamic range. *Ear and Hearing*, 28(2), 260-275. doi: 10.1097/AUD.0b013e3180312607
- Soleymani, Z., Amidfar, M., Dadgar, H., & Jalaie, S. (2014) Working memory in Farsi-speaking children with normal development and cochlear implant. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 78(4), 674-678.
- Stach, B. (1998). *Clinical audiology: An introduction*. San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf>
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 278-303.
- Sullivan, S., Oakhill, J. V., Arfè, B., & Gómez-Merino, N. (2020). Reading comprehension: A comparison of typically hearing and deaf or hard-of-hearing children. In S. R. Easterbrooks & H. M. Dostal (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in literacy*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780197508268.013.13
- Sümer, H. M., Kargın, T. ve Güldenöğlü, İ. B. (2017). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal işleme becerilerinin işiten okuyucularla karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 421-441. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.334888
- Sümer, H. M. ve Turna, C. (2018) İşiten ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin özetleme becerileri açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 531-551. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.348310
- Symons, S., Snyder, B. L., Carigla-Bull, T., & Pressley, M. (1989). Why Be Optimistic About Cognitive Strategy Instruction? . In C. B. McCormick, G. E. Miller, & M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications* (pp. 8-22). New York: Springer-Verlag New York Inc.

- Şahbaz-Dağlıoğlu, E. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Ankara: Sonuç Yayınları.
- Şahin, N., & Düzen, N. E. (1994, July). *Turkish standardization of Raven's Standard Progressive Matrices Test in 7-15 year-old Turkish children*. Paper presented at the 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, Spain.
- Şen, N., & Şen, S. (2019). Calculation of effect size in single-subject experimental studies: Examination of nonregression-based methods. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(1), 30-48. doi: 10.21031/epod.419625
- Tankersley, K. (2003). *Threads of reading: strategies for literacy development*. Virginia: ASCD Publication.
- Tate, R., & Perdices, M. (2019). *Single-case experimental designs for clinical research and neurorehabilitation settings: Planning, conduct, analysis and reporting*. New York: Routledge.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1985). *Single subject research in special education*. New York: Merrill.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (Vol. 1). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (3 ed.): Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). Karşılaştırmalı tek denekli araştırma modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde* (ss. 275-312). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2017). *Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL)*. Ankara: Detay Yayınları.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-348.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Cengage Learning.
- Trybus, R. J., & Karchmer, M. A. (1977). School achievement scores of hearing impaired children: National data on achievement status and growth patterns. *American Annals of the Deaf Directory of Programs and Services*, 122, 62-69.
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411. doi: 10.1002/jcad.12038

- Vermeulen, A. M., Van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., & Snik, A. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 283-302. doi: 10.1093/deafed/enm017
- Waite, M. C., Theodoros, D. G., Russell, T. G., & Cahill, L. M. (2010a). Internet-based telehealth assessment of language using the CELF-4. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 445-458. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/42c2/55786f62fd4eb2a54a4cd02aea30a2926d1a.pdf>
- Waite, M. C., Theodoros, D. G., Russell, T. G., & Cahill, L. M. (2010b). Assessment of children's literacy via an internet-based telehealth system. *Telemedicine and e-Health*, 16(5), 564-575. doi: 10.1089=tmj.2009.0161
- Walker, L., Munro, J., & Rickards, F. W. (1998). Literal and Inferential Reading Comprehension of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Volta Review*, 100(2), 87-103.
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: The Guilford Press.
- Wass, M., Anmyr, L., Lyxell, B., Östlund, E., Karltorp, E., & Löfkvist, U. (2019). Predictors of reading comprehension in children with cochlear implants. *Frontiers in Psychology*, 10(2155), 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02155
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18. doi: 10.1177/00224669050390010201
- Williams, J. P. (2007). Literacy in the Curriculum: Integrating Text Structure and Content Area Instruction. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 199-221). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolery, M., Busick, M., Reichow, B., & Barton, E. E. (2010). Comparison of overlap methods for quantitatively synthesizing single-subject data. *The Journal of Special Education*, 44(1), 18-28. doi: 10.1177/0022466908328009
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214.
- Woods, M. L. & Moe, A. J. (2007). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students, including gifted and remedial* (8th ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.
- Worsfold, S., Mahon, M., Pimperton, H., Stevenson, J., & Kennedy, C. (2018). Predicting reading ability in teenagers who are deaf or hard of hearing: A longitudinal analysis of language and reading. *Research in Developmental Disabilities*, 77(2018), 49-59. doi: 10.1016/j.ridd.2018.04.007

- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E., & Yurdakul, I. K. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 153-174. doi: 10.15390/EB.2016.6687
- Yawn, R., Hunter, J. B., Sweeney, A. D., & Bennett, M. L. (2015). Cochlear implantation: A biomechanical prosthesis for hearing loss. *F1000Prime Reports*, 7(45), 1-6. doi: 10.12703/P7-45
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2) 299-327. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.584392
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilköğretim öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.266140
- Yücel, E. (2012). İşitme engelli çocuklar. E. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar* içinde (ss. 109-142). Ankara: Maya Akademi.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884. doi: 10.1111/j.1467-9620.2005.00544.x



EKLER

EK 1. Öğrenci Bilgi Formu

Öğrencinin Kişisel Bilgileri

1. Adı Soyadı:
2. Tarih:
3. Doğum Tarihi:
4. Yaş:
5. Sınıf Düzeyi:
6. Okul: MEB ☐ Özel ☐
7. Öğrencinin kullandığı iletişim şekli: İşaret ☐ Sözel ☐

Aileye İlişkin Bilgiler

1. Anne Eğitim Düzeyi:
2. Baba Eğitim Düzeyi:
3. Yaşadıkları il:
4. Ailenin kullandığı iletişim şekli: İşaret ☐ Sözel ☐
5. Ailede konuşulan diller:

Odyolojik Bilgiler

1. İK tanı yaşı:
2. İşitme cihazı kullanmaya başlama yaşı:
3. İşitme cihazı düzenlilik: Evet ☐ Hayır ☐
4. İşitme cihazı taraf/marka:
5. Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanma süresi:
6. Koklear implant yaşı:
7. Koklear implant kullanma süresi:
8. Koklear implantı düzenli kullanmaya başlama yaşı:
9. Koklear implant marka/taf:
10. Koklear implant revizyon ameliyatı: Var ☐ Yok ☐
11. İK Nedeni:
12. Ailede İK/Akrabalık/Hamilelikte Problem:
13. Doğum Sırası/Sonrası/Hiperbilirubinemi:
14. Ek problem/Nöroloji/Psikiyatri/Diğer Bölüm Takibi:
15. İC veya Kİ ile En Son Odyogram:

Eğitimsel Bilgiler

1. Okul Öncesi Eğitime Başlama/Süresi:
2. Özel Eğitime Başlama/Süresi/Kurumu:
3. Destek oda eğitimi alıyor mu?
4. Eğitim aldığı ortam: Kaynaştırma ☐ İşitme Engelliler Okulu ☐

EK 2. Akıllı Telefon

Alp ilkokul üçüncü sınıfa gidiyordu. Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi. Cuma günüydü, karnesini alacaktı. Çok heyecanlıydı. Yine karnesindeki bütün notlar beşti. Evdeydi ve biraz düşünceliydi. Karne hediyesi olarak bir akıllı telefon hayal ediyordu. Bazı arkadaşlarında akıllı telefon vardı. Telefonları ile oyun oynuyorlardı. Alp de bir telefon istiyordu. Annesiyle bunu konuşmaya karar verdi. Ama annesini üzmemek istemiyordu.

Alp annesinin yanına gitti: “Anne sana bir şey söyleyeceğim. Benim de bir cep telefonum olsun mu? Çoğu arkadaşımın akıllı telefonu var.” dedi. Annesi: “Anlıyorum. Sen de bir telefon istiyorsun. Ama bu telefonlar zararlı ışınlar yayıyor. Bu da çocukların sağlığı için tehlikeli. Akıllı telefon almak için büyümelisin.” dedi. Alp, bunu bilmiyordu. Annesi sözlerine devam etti: “Bazı çocuklar bütün gün telefonlarıyla oynuyor. Bu yüzden ödevlerini bile yapmıyorlar. Sürekli ellerinde telefon var. Oysa sizin yaşınızdaki çocuklar oyun oynamalı. Sizler dışarıda koşup eğlenmelisiniz. Ben de senin eğlenmeni ve sağlıklı olmanı istiyorum” dedi.

Alp, annesini dinledi. Sonra telefon almak için beklemesi gerektiğini düşündü. Aslında biraz üzüldü. Ama annesinin onu düşündüğünü biliyordu. Annesi her zaman Alp’in mutlu olmasını isterdi. Alp bunu çok iyi biliyordu. Bu nedenle kendini mutlu hissetti.

EK 3. Akıllı Telefon Puanlama Anahtarı Örneği

Kahramanlar: Alp (5 p), annesi (5 p)

Yer: Alp'in evi ya da evde (10 p) evde ve okulda (İkisi bir arada verilmişse) (0p)

Zaman: Cuma (10 p)

Problem: Alp bir akıllı telefon hayal ediyordu/istiyordu/almak istiyordu (10p)

İçsel cevap: Annesiyle konuşmaya karar verdi (10 p)

Eylem: Alp akıllı telefon istediğini/hayal ettiğini/almak istediğini söyledi (10p)

Sonuç: Telefon zararlı/yaşına uygun değil/bunun için büyümen gerek/telefonla oynamak yerine koşup eğlenmelisin (10 p) (Herhangi biri)

Tepki: Beklemesi gerektiğini düşündü/anlayışla karşıladı (5 p) Alp üzüldü (1 p) annesi onu düşündüğü için (2 p) mutlu hissetti (2 p)

EK 4. Sosyal Geçerlik Formu

Öğrenciye Yönelik Sorular

Biz seninle hikâyeyi nasıl özetleyeceğimizi öğrendik.Şimdi sana bununla ilgili sorular soracağım.

1. Sence bu öğretimden sonra okuduğunu anlama becerilerinde değişim oldu mu? (Evet ise) Nasıl bir değişim oldu? Bu değişimden memnun musun?
2. Sence çalıştıklarımızı öğrenmek kolay mıydı? Neden?
3. Sence çalıştıklarımızı öğrenmek zevkli miydi? Neden?
4. Başka arkadaşlarına çalıştığımız şeyleri öğrenmelerini tavsiye eder misin? Neden?
5. Bundan sonra bu öğrendiklerini uygulamak ister misin? Neden?

Öğrencinin Annesi/Birincil Bakıcısına Yönelik Sorular

Biliyorsunuz biz ile bir süredir hikâye türü metinlerde okuduğunu anlama üzerine çalışıyoruz. Şimdi size ile ilgili gözlemlerinizi hakkında iki sorum olacak.

1. Sizce bizim yaptığımız öğretim sonrası’nın okuduğunu anlama becerilerinde değişiklik oldu mu? (Evet ise) Nasıl bir değişim anlatır mısınız?
2. Sizce bizim yaptığımız öğretim sonrası’nın derslere yönelik motivasyonunda değişim oldu mu?

EK 5. Etik Kurul İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 22/06/2020
Toplantı Sayısı : 5
Karar Sayısı : 109

109- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Hatice Akçakaya**'nın "İşitme Kayıplı Çocuklarda Çevrimiçi Çok Ögeli Strateji Öğretiminin Özetleme Becerilerine Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili olarak yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Hatice Akçakaya**'nın "İşitme Kayıplı Çocuklarda Çevrimiçi Çok Ögeli Strateji Öğretiminin Özetleme Becerilerine Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 6. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: İşitme Kayıplı Çocuklarda Çevrimiçi Çok Ögeli Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisinin İncelenmesi

Sevgili Anne ve Baba,

Bu araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen doktora tez çalışmasıdır. Bu araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Bu çalışmanın amacı koklear implant kullanan çocukların bilişsel özelliklerine göre oluşturulmuş bir okuduğunu anlama öğretiminin bu çocuklar üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Bazı özelliklere sahip çocuklara öğretim verilecektir. Örneğin okumayı sökmüş çocuklar olması önemlidir. Çünkü sadece emekleyen birine koşmayı öğretemeyiz önce yürümesi gerekir. Öğrencilerin bu öğretimden faydalanabilmeleri için önce okumayı sökmeleri, dil becerilerinde belirli bir düzeye gelmeleri gerekmektedir. Çalışma kapsamında günde 1 saat sizin için uygun olan saatlerde internetten Zoom programı aracılığı ile çocuğunuzla çalışacağız. Öğretim sırasında gerektiğinde molalar verecek, öğretim sonunda taş-kâğıt-makas oyunu oynayacağız. ☺ Ekran üzerinden çeşitli hikâyeleri paylaşacağım. Bu metinler üzerinde çalışarak çeşitli okuduğunu anlama stratejileri öğretmek okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyeceğim. Çalışmanın en sonunda verdiğim öğretime ilişkin sorular sormak üzere internetten sizinle görüşmek istiyorum.

Araştırmaya toplam dört öğrenci katılacak. Öğretim en fazla üç hafta sürecek. Ancak çocuk önemli bilgileri anlatarak özetlediğinde öğretim daha erken bitebilir. Bu öğretimin herhangi bir riski yoktur. Aksine okuduğunu anlama için öğrendiği birtakım stratejileri ileride kullanma olasılığı oldukça yüksektir.

Ancak öğretime başlanmadan önce öğrencinin dil becerileri, bilişsel becerisi, bir dakikada okuduğu toplam sözcük sayısı ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilecektir. Yapılan bu değerlendirmeler bize öğrencinin bu öğretime hazır olup olmadığını gösterecektir. Eğer öğrenci bu öğretime hazır değil ise, öğrencinin düzeyine ilişkin bilgi verilip, eğer siz de istiyorsanız eğitimsel birtakım öneriler verilecektir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan  ekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi  zg r irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

 mza/Tarih

Ebeveynin adı ve soyadı:

.....

 mza/Tarih

Öğrencinin adı ve soyadı:

.....

 mza/Tarih

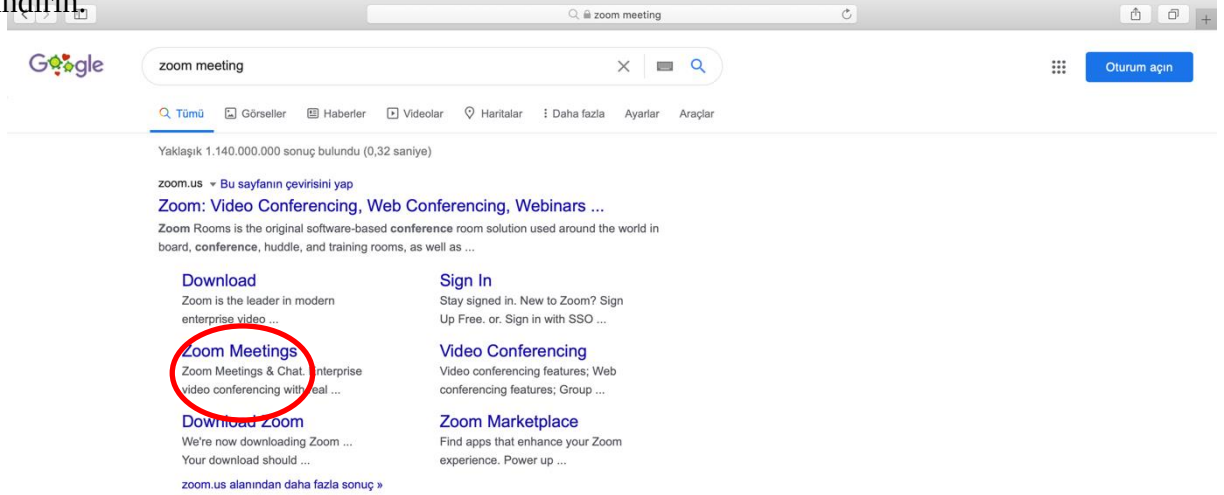
Araştırmacının adı ve soyadı:

Hatice Akçakaya

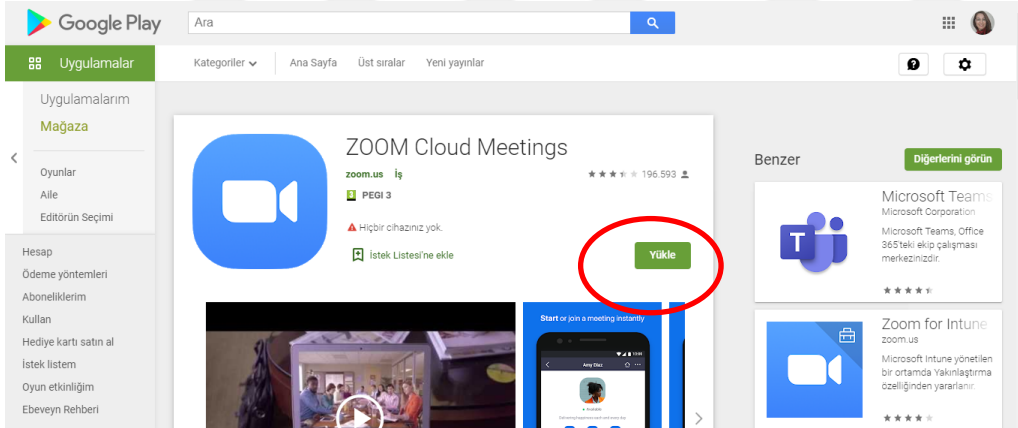
EK 7. Aileler için Zoom Programı Kullanımı Rehberi

Zoom Programı Kullanmaya Başlamak İçin Yapılması Gerekenler

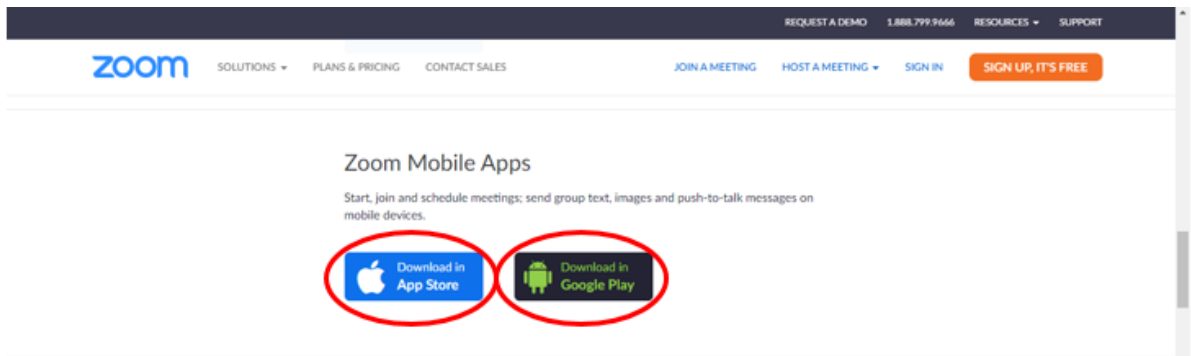
Google'a "Zoom Meeting" yazın ve daire içinde işaretlenen kısma tıklayıp, programı indirin.



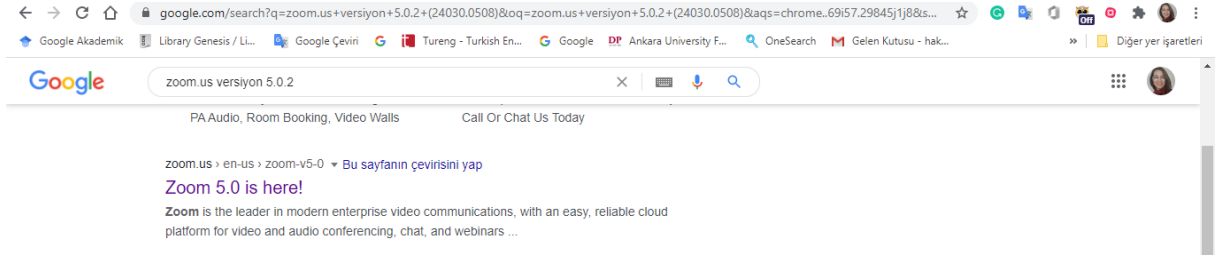
Bir diğer seçenek ise Google Play Store'dan programı indirebilirsiniz. Aşağıdaki ekranda "Yükle" yazan yere tıklayınız.



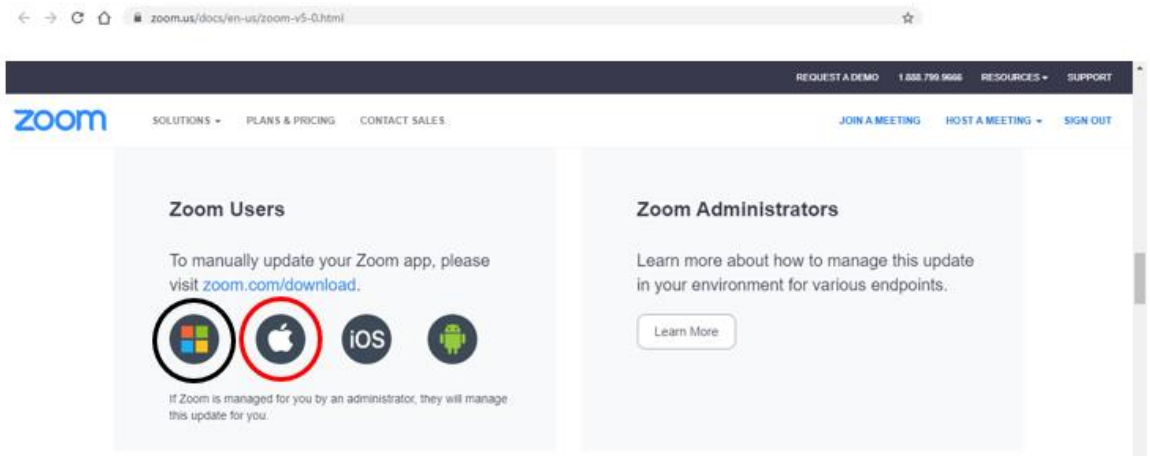
Ardından böyle bir ekranla karşılaşacaksınız. Eğer Mac kullanıyorsanız ısırlmış elma sembolüne eğer Windows kullanıyorsanız üçgen sembolüne tıklayınız.



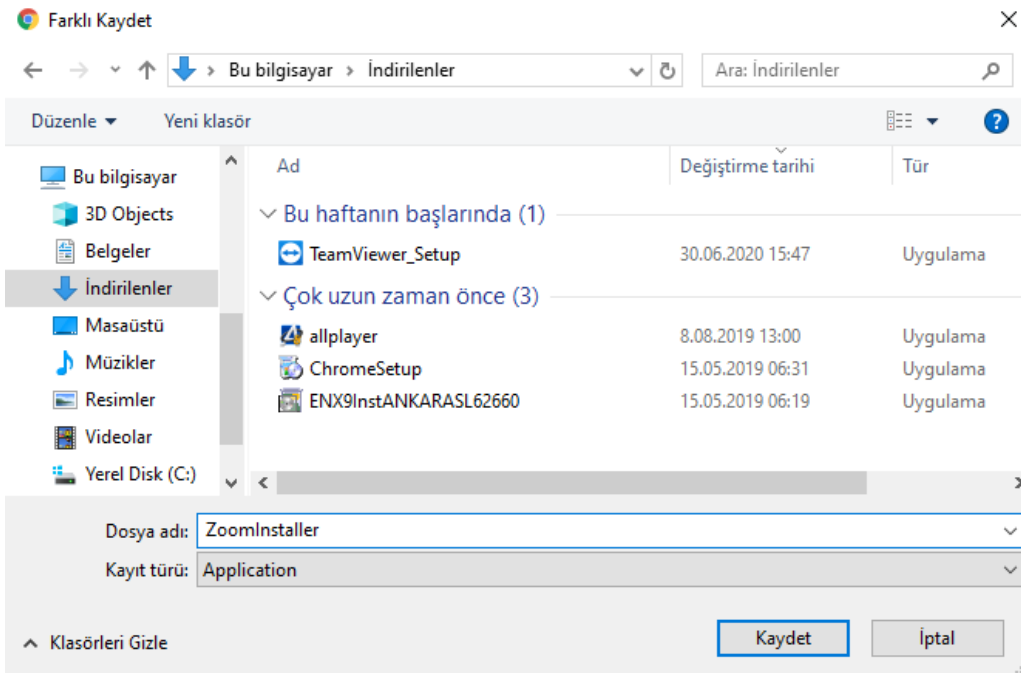
Bu yolla indiremeseniz Google’a şunu yazınız: “zoom.us versiyon 5.0.2” Aşağıdaki
“Zoom 5.0 is here!” yazan yere tıklayınız.



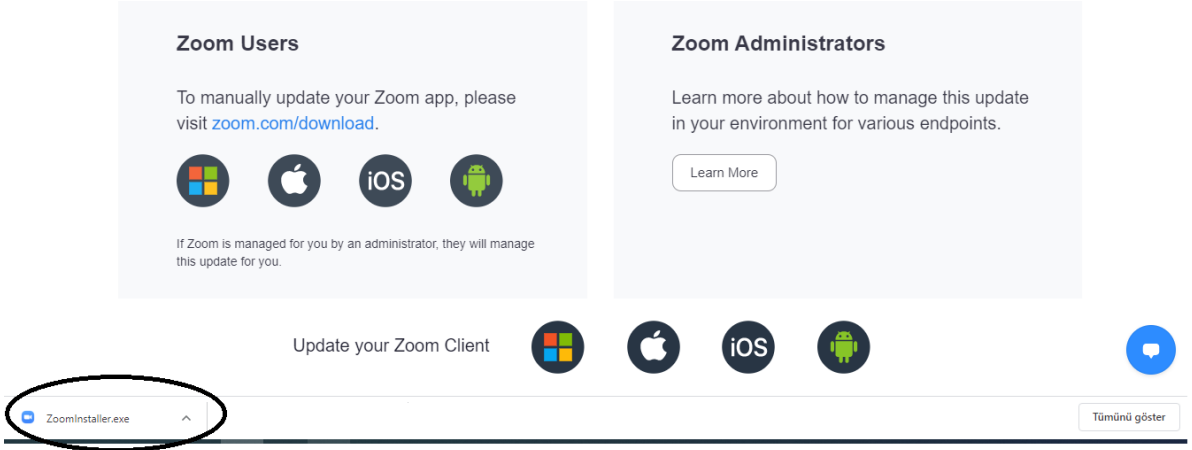
Karşınıza çıkan sayfanın altına doğru ilerleyin. Windows işletim sistemine sahipseniz siyah daire içine, Mac kullanıyorsanız kırmızı daire içine tıklayınız.



Daha sonra aşağıdaki gibi programı “Kaydet” yazan yere tıklayarak kaydediniz.



Aşağıdaki ekranda daire ile işaretlenen yere tıklayın.



Programı indirdikten sonra adınıza ait bir mail adresi varsa aşağıdaki gibi bir mail alacaksınız. Altı çizili alanı tıklavarak öğreismeve baslavabiliriz.

Please join Zoom meeting in progress

Hatice Akçakaya <hakca475@gmail.com>

Alıcı: |

Join Zoom Meeting

<https://us04web.zoom.us/j/7179780778?pwd=Qi9wN0FNZmo4ek90T3k4ajUvdi9pdz09>

Meeting ID: 717 978 0778

Password: 902606

Ancak bir mail adresiniz yoksa WhatsApp'a şuna benzer bir mesaj göndereceğim:
WhatsApp Web aracılığı ile bilgisayarınızdan WhatsApp'ı açarsanız bu yolla da zoom programından görüşebiliriz.

<https://us04web.zoom.us/j/76287817842?pwd=SVUwY29JYklvZzdNdDJ3L2IwTWZXdz09>

Ek 8. Ders Planları

Ders Planları

Ortam

Oturumlar sırasında öğrenci ve uygulamacı Zoom programının ses ve video kısmı açık bir şekilde bilgisayarın karşısında olacak biçimde oturmuştur. Ayrıca uygulama güvenilirliğinin alınabilmesi için tüm oturumlar kaydedilmiştir. Öğrenciden kendi evinde sessiz, uyaranlardan uzak bir yerde/odada olması istenmiştir. Dolayısıyla ortamda sadece iletişimi sağlayan bir bilgisayar ve öğrencinin ulaşabileceği bir yerde öğretim sırası oturum sonu değerlendirme için kullanılmak üzere kâğıt ve kalem bulundurulmuştur.

Öğretime Hazırlık

Her bir oturumda ilk olarak öğrenciye “Beni rahat duyabiliyor musun?” diye sorulmuştur. Öğrencinin rahat duyup duymadığını belirlemek üzere biraz sohbet edilmiştir. Daha sonra Zoom programı kaydetme tuşuna basılarak öğrenciye son kez rahat duyup duymadığı sorulmuştur. Öğrenciye hazır olup olmadığı sorulmuş ve “Şimdi seninle okuduğunu daha iyi anlamam için bugünden itibaren her gün çalışmalar yapacağız. İlk olarak hikâye unsurları hakkında konuşacağız. Dersi dikkatlice dinlersen seninle dersin sonunda üç el taş-kâğıt-makas oynayacağız.” denilmiştir.

Hikâye Unsurları Tanıtımı

İlk derste hikâye yapısı hakkında ön bilgi oluşturmak amacıyla hikâye haritası ile hikâye unsurlarının tanıtımı yapılmıştır. Bu doğrultuda hikâye unsurlarının önemi, ne olduğu, bu unsurlarda yer alan bilgi birimlerinin neler olduğu; hikâye haritasının ne olduğu, hikâye haritasındaki unsurlara hangi bilgilerin özetlendiği, unsurların birbiriyle ilişkili olduğu öğrenciye anlatılmıştır. Öğretim esnasında etkileşimsel diyaloglara, geri bildirimlere, sözel pekiştireçlere ve kümülatif tekrarlara yer verilmiştir. Etkileşimsel

diyaloglar konuyla ilgili açıklamalar yapılmadan önce uygulamacının öğrenciye soru sormasıyla başlamış, öğrencinin yanıtları doğrultusunda açıklamalarla devam ettirilmiş ve ardından aynı soru öğrenciye tekrar sorularak geri bildirim verilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Etkileşimsel diyaloglar sırasında öğrencilerin yanıtlarına göre verilen açıklamalar geri bildirim olarak adlandırılmıştır. Geri bildirim tüm durumlarda sorulan soruya ilişkin cevabın ekranda uçarak giriş animasyonu ile ortaya çıkması ile birlikte sözel açıklamalarla verilmiştir. Başka bir deyişle, öğrenci doğru cevap verdiğinde pekiştirme ve geri bildirim verme amacıyla ekranda soruya ilişkin cevap yer alırken, öğrencinin yanlış ve eksik cevap verdiği durumlarda da geri bildirim verme amacıyla sorunun cevabına ekranda yer verilerek sözel ve görsel geri bildirim verilmiştir. Öğrenci yanıt veremediğinde ise hemen doğru cevap sunularak öğrencinin doğru cevap vermesi sağlanmıştır. Pekiştireçler verilirken “Evet, doğru, aferin, harikasin ve bravo” gibi sözcükler kullanılmıştır. Kümülatif tekrarlar ise ilk üç hikâye unsurunun tanıtımından sonra, sonraki üç unsurun tanıtımından ve tüm unsurlar tanıtıldıktan sonra etkileşimsel diyaloglar ve geri bildirimlerle yapılmıştır. Aşağıda ilk derse ilişkin etkileşimlere yer verilmiştir.

İlk olarak ekranda boş beyaz bir slayt sunulurken öğrenciye hikâye unsurlarının anlatılacağı ve önemi açıklanmıştır: “Şimdi bir hikâyenin unsurları hakkında konuşacağız. Eğer hikâye unsurlarını öğrenirsen bir hikâyedeki en önemli bilgileri özetleyebilir ve okuduğunu daha iyi anlayabilirsin. Hikâye unsurları neden önemli?” sorusu sorulmuş Görsel 1’de yer alan soru sunulmuş ve öğrencinin cevabına şöyle geri bildirim verilmiştir: “Çünkü bir hikâyedeki en önemli bilgiler bu unsurlarda yer alır.”

Sence hikâye unsurları neden önemli ?

Görsel 1. Hikâye Unsurlarının Önemi

Öğrenci ekranda soruyu görmeye devam ederken “Şimdi sen söyle, hikâye unsurları neden önemliymiş?” diye tekrar sorularak etkileşimsel diyaloglara yer verilerek öğrencinin aktif katılımı sağlanmıştır. Öğrenci cevap veremediğinde, doğru, yanlış ve eksik cevap verdiğinde ekranda Görsel 2’deki “Çünkü bir hikâyedeki en önemli bilgiler bu unsurlarda yer alır” ifadesi uçarak giriş animasyonu ile belirmiş ve uygulamacı gerekli geri bildirimi vermiştir.

Sence hikâye unsurları neden önemli ?

Çünkü bir hikayedeki en önemli bilgiler bu unsurlarda yer alır.

Görsel 2. Hikâye Unsurlarının Önemine İlişkin Doğru cevap

Daha sonra: “Bir hikâyede kaç unsur yer alır?” diye sorulmuştur. Öğrencinin cevabına uygun geri bildirim sunulmuş ve şöyle açıklanmıştır: “Bir hikâyede sekiz unsur yer alır. Bak hikâye unsurları şöyle: Kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki.” Öğrencilerin sekiz unsuru doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için Görsel 3’deki unsur adları ekranda olacak biçimde öğrenciye tekrar “Şimdi sen söyle bir hikâyede kaç unsur yer almış?” diye sorulmuş ve etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir.

Bir hikâyede kaç unsur yer alır?

Kahramanlar

Yer

Zaman

Problem

İçsel cevap

Eylem

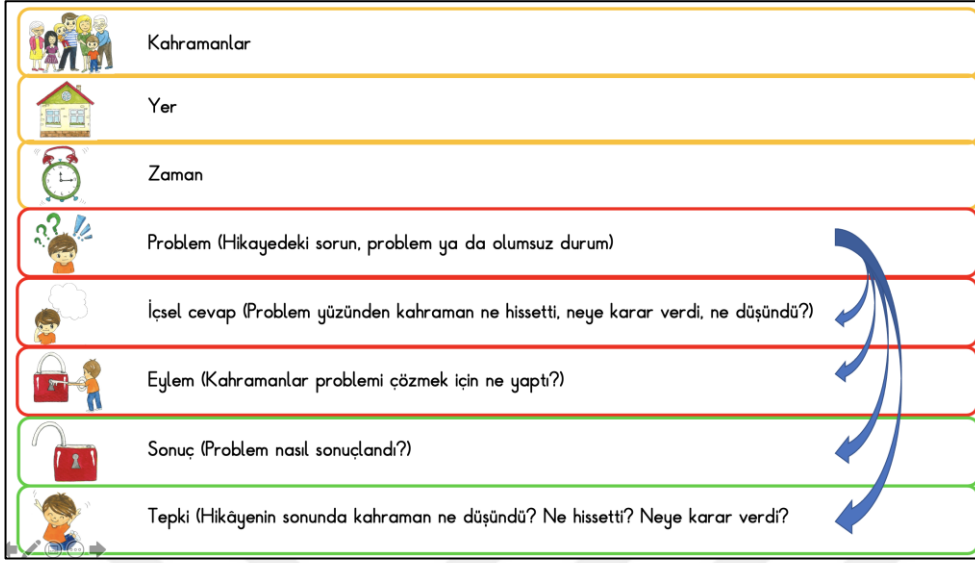
Sonuç

Tepki

Görsel 3. Hikâye Unsurlarının Adları

Daha sonra hikâye haritası ve unsurlarının yer aldığı Görsel 4 açılarak “Buna ne denir, biliyor musun?” diye sorulmuş ve gerekli geri bildirim verildikten sonra ekranda gördüğü şeyin hikâye haritası olduğu söylenmiştir. Hikâye unsurları hakkında ön bilgi

oluşturmak için öncelikle Görsel 4 üzerinden hikâye unsurlarının tümü uygulamacı tarafından açıklanmıştır.

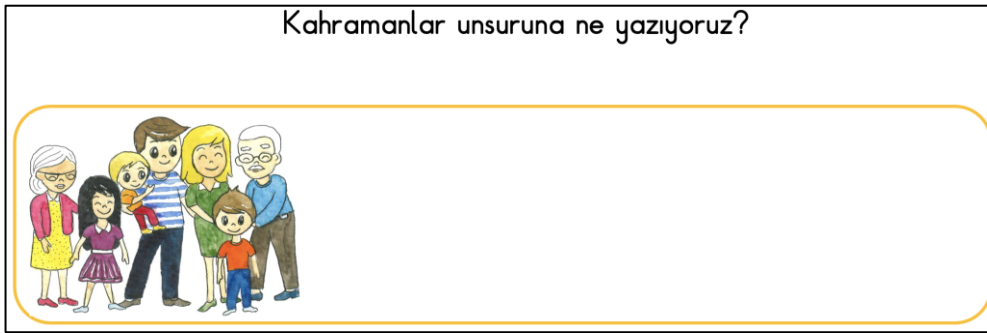


Görsel 4. Hikâye Haritası ve Unsurları

Açıklama yapılırken hikâye haritası fare imleci ile gösterilerek: “Bak bu bir hikâye haritası. Okuduğumuz hikâyeyi buraya özetleyeceğiz. Bak ilk unsur; kahramanlar. Bu unsura hikâyedeki kahramanların adlarını yazıyoruz. Bak burada bir resim var. Bize kahramanlar unsurunu hatırlatıyor. Resimde anne, baba, çocuklar, bir anneanne ve dede var. Yani bu kişiler hikâyenin kahramanları olabilir. İkinci hikâye unsuru; yer. Yer unsuruna hikâyedeki olayların geçtiği yeri yazıyoruz. Bak yer unsurunu hatırlatan resim, ev. Yani hikâye evde, okulda geçebilir. Üçüncü hikâye unsuru; zaman. Zaman unsuruna hikâyedeki olayların geçtiği zamanı yazıyoruz. Bak bize zaman unsurunu hatırlatacak bir saat resmi var. Yani hikâyedeki olaylar bir akşamüstü, bir cuma sabahı gerçekleşebilir. Bir hikâyede bu ilk üç unsur hikâye haritasındaki sırayla olmayabilir. Yani hikâyede önce zaman, sonra yer ve sonra kahramanları okuyabiliriz. Ama bir hikâyede burada gördüğün sekiz unsurun tamamı yer alıyorsa problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki bu sırayla bulunur. Dördüncü hikâye unsuru ise problem. Problem unsuruna hikâyede yaşanan bir sorunu veya olumsuz bir durumu yazacağız. Bu resmi görünce (fare imleci ile gösterilerek) problem olduğunu anlayacağız. Çocuğun başının üstünde soru işaretleri var. Çünkü bir sorunla karşılaşmış. Ne yapacağını bilmiyor. Beşinci hikâye unsuru; içsel cevap. İçsel cevap unsuruna problem yüzünden kahramanın ne düşündüğünü, ne hissettiğini ve ne yapmaya karar verdiğini yazacağız. İçsel cevaptaki resme bak. Çocuk bir şeyler düşünüyor. Altıncı hikâye unsuru; eylem. Eylem unsuruna hikâyedeki problemi çözmek için kahramanların yaptıkları şeyleri yazacağız. Eylemin resmine bak. Çocuk bir

sorunu çözmek için bir şey yapıyor, kilidi açmaya çalışıyor. Yedinci hikâye unsuru ise sonuç. Sonuç unsuruna hikâyedeki sorunun nasıl sonuçlandığını yazacağız. Sonucu hatırlatan resme bak, kilit açılmış. Son hikâye unsuru ise tepki. Tepki unsuruna hikâyenin sonunda kahramanın ne düşündüğü, ne hissettiği ve neye karar verdiğini yazacağız. Tepki unsurunu hatırlatan resme bak. Çocuk hikâyenin sonunda mutlu hissediyor ya da güzel şeyler düşünüyor. Problem unsurundan sonraki tüm unsurlar problemle ilişkili. İçsel cevap; *problem* yüzünden kahramanın ne düşündüğü, ne hissettiği ve neye karar verdiğidir. Eylem; *problemi* çözmek için kahramanların yaptıkları şeylerdir. Sonuç; *problemin* nasıl sonuçlandığıdır. Tepki ise yaşanan bu *problemin* sonucunda kahramanın ne düşündüğü, ne hissettiği, ne düşündüğü ve ne yapamaya karar verdiğidir. Yani bu unsurlar (son beş unsur fare imleci ile gösterilerek) hep problemle ilişkili. Bu yüzden problem unsurundan diğer unsurlara giden oklar var.” denilmiştir.

Daha sonra her unsur daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ekranda boş beyaz bir slayt görünürken öğrenciye “Hikâye haritasında ilk unsur neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin “Kahramanlar” cevabına “Evet, doğru, aferin” denilerek öğrenci pekiştirilmiştir. Öğrencinin cevap vermediği ya da cevabının yanlış olduğu durumlarda ilk hikâye unsurunun kahramanlar unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 5 sunularak “Kahramanlar unsuruna ne yazıyoruz?” diye sorulmuştur.



Görsel 5. Kahramanlar Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, yanlış ve eksik tepki vermesi ya da yanıt vermemesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Hikâyeyi okuyacağız ve kahramanların adlarını buraya yazıyoruz. Kahramanlar, hikâyedeki olayları yaşayan ve eylemleri yapan kişilerdir. Örneğin, Ömer, Ayşe’nin annesi, Ali’nin babası.” Daha sonra öğrenciye “Şimdi sen söyle hikâye haritasındaki ilk unsur neymiş?” diye sorulmuş ve öğrencinin kahramanlar cevabı pekiştirilerek “Kahramanlar unsuruna neler yazıyormuşuz?” diye öğrenciye tekrar sorulmuştur. Öğrenci cevap veremediğinde, doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 6’de yer alan açıklama (*Hikâyedeki kahramanların adlarını*

yazıyoruz. Örneğin; Ömer, Ayşe'nin annesi, Ali'nin babası.) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirim yer verilmiştir.

Kahramanlar unsuruna ne yazıyoruz?



Hikâyedeki kahramanların adlarını yazıyoruz.
Örneğin; Ömer, Ayşe'nin annesi, Ali'nin babası.

Görsel 6. Kahramanlar Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

İkinci hikâye unsurunu açıklamak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Hikâye haritasında ikinci unsur neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra ikinci unsurun yer unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 7 sunularak öğrenciye: “Yer unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.

Yer unsuruna ne yazıyoruz?



Görsel 7. Yer Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ve eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Yer unsuruna hikâyedeki olayların gerçekleştiği yeri yazıyoruz. Örneğin hikâyede olaylar; evde, okulda, sınıfta, hastanede, parkta geçebilir.” Daha sonra öğrenciye tekrar “Yer unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur. Öğrenci cevap veremediğinde, doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 8’de yer alan açıklama (*Hikâyede olayların geçtiği yeri yazıyoruz. Örneğin; ev, okul, sınıf, hastane.*) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirim yer verilmiştir.

Yer unsuruna ne yazıyoruz?



Hikâyedeki olayların gerçekleştiği yeri yazıyoruz.
Örneğin; ev, okul, sınıf, hastane.

Görsel 8. Yer Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

Üçüncü hikâye unsurunu açıklamak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Hikâye haritasında üçüncü unsur neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra üçüncü unsurun zaman unsuru olduğu söylenmiştir. Ardından ekranda Görsel 9 sunularak öğrenciye: “Zaman unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.

Zaman unsuruna ne yazıyoruz?



Görsel 9. Zaman Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ve eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Zaman unsuruna hikâyedeki olayların gerçekleştiği zamanı yazıyoruz. Örneğin hikâyedeki olaylar bir ilkbahar günü, bir haziran sabahı, akşamüstü, cumartesi veya hafta sonu gerçekleşebilir.” Daha sonra öğrenciye zaman unsuruna ne yazıldığı tekrar sorulmuş ve öğrenci cevap veremediğinde, doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 10’da yer alan açıklama (*Hikâyedeki olayların gerçekleştiği zamanı yazıyoruz. Örneğin; bir ilkbahar günü, bir haziran sabahı, akşamüstü, cumartesi, hafta sonu*) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimlere yer verilmiştir.

Zaman unsuruna ne yazıyoruz?



Hikâyedeki olayların gerçekleştiği zamanı yazıyoruz.

Örneğin; bir ilkbahar günü, bir haziran sabahı, akşamüstü, cumartesi, hafta sonu.

Görsel 10. Zaman Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

İlk üç unsurun tanıtılmasından sonra hikâye haritası ve unsurlarının yer aldığı Görsel 4 eşliğinde kümülatif tekrara yer verilmiştir: “Şimdiye kadar ne öğrendik? Bir bakalım. Hikâye haritasına baktık ve hikâye unsurlarını öğrendik. Hikâye unsurları kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki. Kahramanlar unsuruna kahramanların adlarını yazıyoruz. Yer unsuruna hikâyedeki olayların geçtiği yeri yazıyoruz. Zaman unsuruna hikâyede olayların gerçekleştiği zamanı yazıyoruz. Bu ilk üç unsurun yeri değişebilir, yani biz hikâyeyi okurken önce yeri okuyabiliriz sonra zamanı okuyabiliriz, sonra da kahramanları okuyabiliriz ama hikâyede problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki varsa bunlar her zaman bu sırayla olur. Her hikâyede bu unsurların hepsi olmayabilir. Yani bazı hikâyelerde içsel cevap ve tepki olmayabilir ama bizim çalışacağımız hikâyelerde bunların hepsi olacak.” Hikâye haritası ve unsurlarının yer aldığı Görsel 4 ekranda yer alırken öğrenciye her bir hikâye unsurunun ne olduğu ve hikâye haritasına unsura ilişkin neler yazılacağı teker teker sorularak yukarıda açıklanan etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş ve gerekli geri bildirimler verilmiştir.

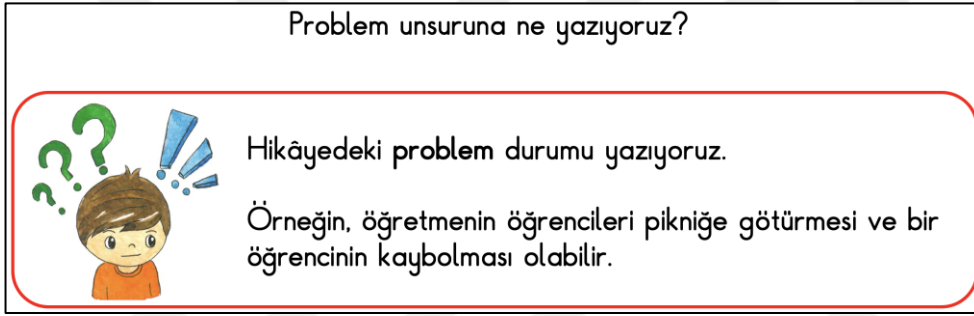
Dördüncü hikâye unsurunu açıklamak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Şimdi geldik dördüncü unsura. Hikâye haritasında dördüncü unsur neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra dördüncü unsurun problem unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 11 sunularak öğrenciye: “Problem unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.

Problem unsuruna ne yazıyoruz?



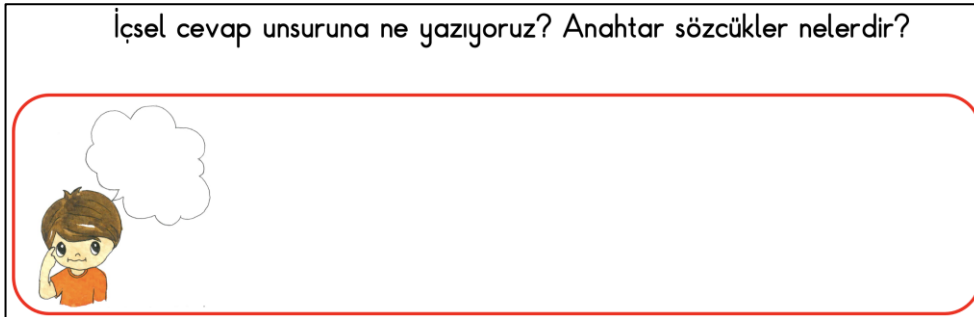
Görsel 11. Problem Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ya da eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Hikâyedeki problem durumu yazıyoruz. Bu bir sorun olabilir ya da hikâyedeki olumsuz bir durum olabilir. Problem, bir kahramanın korkuları veya kendisiyle ilgili olumsuz düşünceleri de olabilir ya da kahramanın çözmesi gereken bir sorun olabilir. Örneğin, öğretmen öğrencileri pikniğe götürmüş, bir öğrenci kaybolmuş. İşte öğrencinin kaybolması bir problemdir. Hem de kocaman bir problemdir. Problem, bir çocuğun hasta olması da olabilir.” Ardından öğrenciye problem unsuruna ne yazıldığı tekrar sorulmuş ve öğrenci cevap veremediğinde ya da doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 12’de yer alan açıklama (*Hikâyedeki problem durumu yazıyoruz. Örneğin, öğretmen öğrencileri pikniğe götürmesi ve bir öğrencinin kaybolması problem olabilir.*) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirim yer verilmiştir.



Görsel 12. Problem Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

Beşinci hikâye unsurunu bulmak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Hikâye haritasında beşinci unsur neydi? diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra beşinci unsurun içsel cevap unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 13 sunularak öğrenciye: “İçsel cevap unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.



Görsel 13. İçsel Cevap Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ve eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “İçsel cevap unsuruna kahramanın problem karşısında neler düşündüğü, neler hissettiği, neler yapmaya karar verdiğini yazacağız.

İçsel cevap her zaman problemden sonra gelir. Buna çok dikkat et, tamam mı? Hikâyede problemi bulduktan hemen sonra düşündü/hissetti/karar verdi yazıyorsa bu içsel cevaptır. Yani düşündü/hissetti/karar verdi anahtar sözcüklerdir ama hikâyenin her bölümündeki ‘düşündü, üzüldü’ içsel cevap değildir. Problemden hemen sonra geliyorsa bu içsel cevaptır. Az önce bir örnek hikâyemiz vardı. Problem, piknikte bir öğrencinin kaybolmasıydı. Eğer hikâyede, ‘öğretmen, kaybolan öğrencisi için çok endişelendi veya onu aramaya karar verdi’ yazıyorsa bu bir içsel cevaptır. Yani öğretmen hem endişelenmiş hem de bir şey yapmaya karar vermiş.” Öğrenciye içsel cevap unsuruna ne yazıldığı tekrar sorulmuş ve öğrenci cevap veremediğinde ya da doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 14’de yer alan açıklama (*Kahramanın problem karşısında neler düşündüğü, neler hissettiği, neler yapmaya karar verdiğini yazıyoruz. Problemden hemen sonra düşündü/hissetti/karar verdi yazıyorsa bu içsel cevaptır*) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimle yer verilmiştir.

İçsel cevap unsuruna ne yazıyoruz? Anahtar sözcükler nelerdir?



Kahramanın problem karşısında neler düşündüğü, neler hissettiği, neler yapmaya karar verdiğini yazıyoruz.

Problemden hemen sonra **düşündü/hissetti/karar verdi** yazıyorsa bu içsel cevaptır.

Görsel 14. İçsel Cevap Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

Altıncı hikâye unsurunu açıklamak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Hikâye haritasında altıncı unsur neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra altıncı unsurun eylem unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 15 sunularak öğrenciye: “Eylem unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.

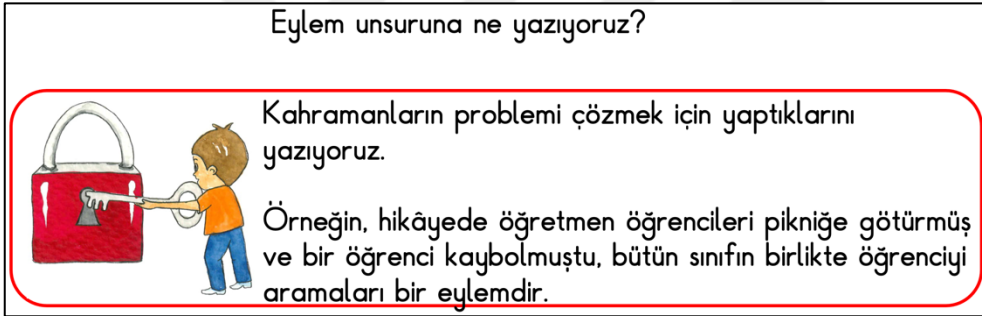
Eylem unsuruna ne yazıyoruz?



Görsel 15. Eylem Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ve eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Hikâyede kahramanlar problemi çözmek için

bir şeyler yaparlar. İşte kahramanların o yaptıklarını biz eylem kısmına yazacağız. Örneğin, hikâyede öğretmen öğrencileri pikniğe götürmüş ve bir öğrenci kaybolmuştu, bütün sınıf birlikte öğrenciyi aramış. İşte, eylem unsuruna şöyle yazacağız: Bütün sınıf birlikte öğrenciyi aramış. Hikâyede bir çocuk hasta olmuştu, öğretmenine söylemiş, öğretmen de annesini aramış. Annesi çocuğu doktora götürmüş. İşte, hikâye haritasında eylem unsuruna şöyle yazacağız: ‘Çocuk öğretmenine hasta olduğunu söylemiş. Öğretmen annesini aramış. Annesi de çocuğu doktora götürmüş.’ Çünkü problemi çözmek için kahramanlar bir şeyler yapıyor.” Öğrenciye eylem unsuruna ne yazıldığı tekrar sorulmuş ve öğrenci cevap veremediğinde ya da doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 16’da yer alan açıklama (*Kahramanların problemi çözmek için yaptıklarını yazıyoruz. Örneğin, hikâyede öğretmen öğrencileri pikniğe götürmüş ve bir öğrenci kaybolmuştu, bütün sınıfın birlikte öğrenciyi aramaları bir eylemdir.*) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirim yer verilmiştir.

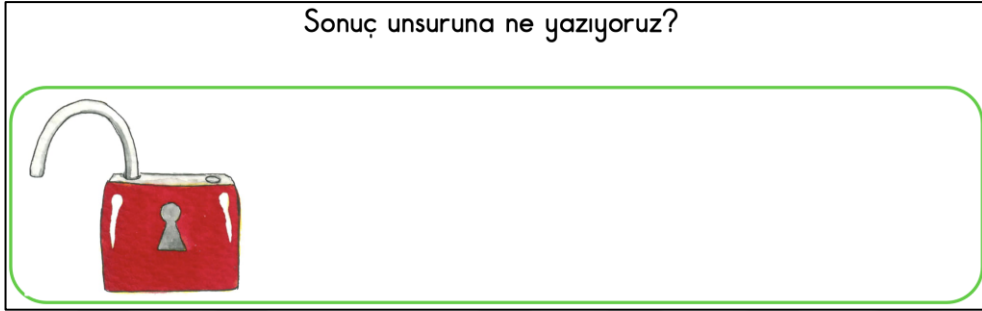


Görsel 16. Eylem Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

Daha sonra hikâye haritası ve unsurlarını gösteren Görsel 4 eşliğinde buraya kadar açıklananlara ilişkin kümülatif tekrara yer verilmiştir: “Şimdiye kadar ne öğrendik? Bir bakalım. Metnin unsurları kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki.” Ardından unsurlara nelerin yazıldığına ilişkin sorular (ör. kahramanlar unsuruna ne yazıyorduk?) teker teker öğrenciye sorulmuş ve etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimlere yer verilerek öğrencinin cevaplarına göre devam edilmiştir: “Kahramanlar unsuruna kahramanların adlarını yazacağız. Yer unsuruna hikâyede olayların geçtiği yeri yazacağız. Zaman unsuruna hikâyede olayların gerçekleştiği zamanı yazacağız. Bu ilk üç unsurun yeri değişebiliyordu. Yani biz hikâyeyi okurken karşımıza önce yer, sonra kahraman sonra zaman çıkabilir. Ancak bir hikâyede bu unsurların tamamı varsa problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki bu sırada olur. Problem unsuruna hikâyedeki sorunu, problemi ya da olumsuz durumu yazacağız. İçsel cevap unsuruna kahramanın problem karşısında ne hissettiği, ne düşündüğü ve ne yapmaya

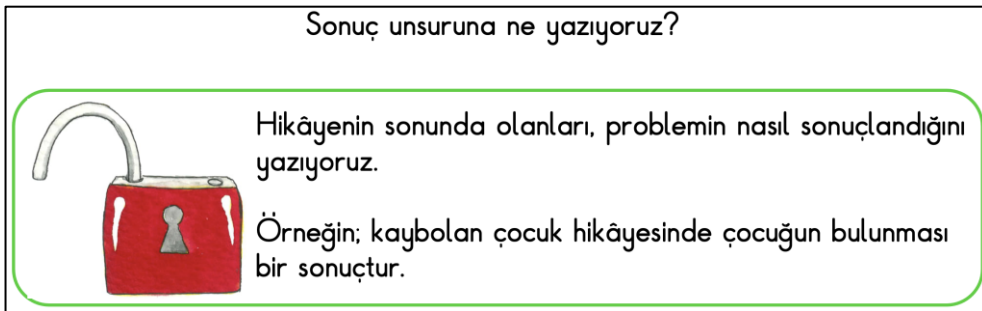
karar verdiğini yazacağız. Eylem unsuruna kahramanların problemi çözmek neler yaptığını yazacağız.”

Yedinci unsuru açıklamak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Hikâye haritasında yedinci unsur neydi? diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra yedinci unsurun sonuç unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 17 sunularak öğrenciye: “Sonuç unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.



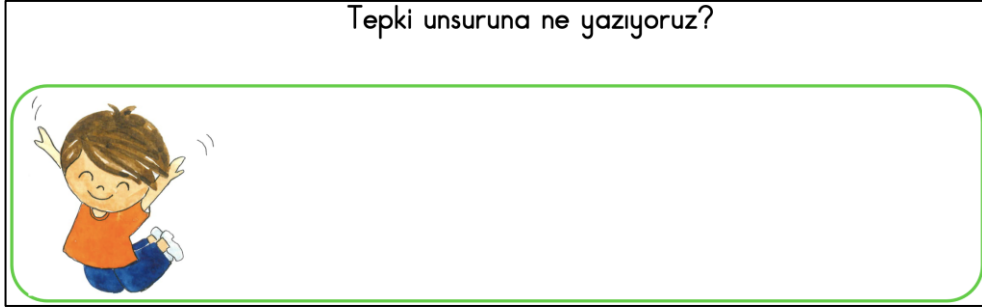
Görsel 17. Sonuç Unsurlarına Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ve eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Sonuç unsuruna hikâyedeki problemin nasıl çözüldüğünü yazacağız. Yani hikâyenin sonunda ne olduğunu yazacağız. Örneğin; öğretmen, öğrencilerini pikniğe götürmüştü, bir öğrenci kaybolmuştu. Sonra bütün sınıf birlikte öğrenciyi aramıştı. Hikâyenin sonunda öğrenci bulunmuş. İşte öğrencinin bulunması bir sonuç. Örneğin, bir çocuk hasta olunca öğretmenine söylemişti. Öğretmeni annesini aramış, annesi de çocuğu doktora götürmüştü. Çocuk birkaç gün sonra iyileşmiş. Çocuğun iyileşmesi bir sonuç ve biz bunu sonuç unsuruna yazacağız.” Öğrenciye sonuç unsuruna ne yazıldığı tekrar sorulmuş ve öğrenci cevap veremediğinde, doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 18’de yer alan açıklama (*Hikâyenin sonunda olanları, problemin nasıl sonuçlandığını yazıyoruz. Örneğin; kaybolan çocuk hikâyesinde çocuğun bulunması bir sonuçtur.*) uçararak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimde yer verilmiştir.



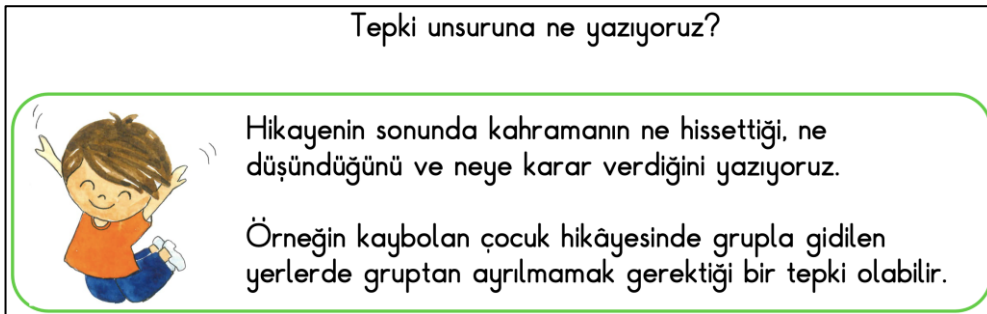
Görsel 18. Sonuç Unsurlarına İlişkin Açıklamanın Sunulması

Sekizinci hikâye unsurunu açıklamak üzere ekranda boş beyaz bir slayt yer alırken öğrenciye “Hikâye haritasında sekizinci unsur neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin cevabına geri bildirim verildikten sonra sekizinci unsurun tepki unsuru olduğu söylenmiştir. Ekranda Görsel 19 sunularak öğrenciye: “Tepki unsuruna ne yazıyoruz?” sorusu sorulmuştur.



Görsel 19. Tepki Unsuruna Ne Yazıyoruz? Sorusu Sorulurken Kullanılan Slayt

Öğrencinin cevabı doğruysa pekiştirilmiş, tepki vermemesi, yanlış ve eksik tepki vermesi durumunda şöyle açıklanmıştır: “Tepki unsuruna hikâyenin sonunda kahramanın ne hissettiği, ne düşündüğü ve neye karar verdiğini yazıyoruz. Örneğin az önce anlattığım kaybolan öğrenci hikâyesinde öğrenci arkadaşlarını görünce çok mutlu olmuş. İşte bu bir tepki. Hasta olan çocuk hikâyesinde ‘Çocuk hasta olunca öğretmenimize ya da annemize söylemek gerektiğini düşünmüş.’ İşte bu bir tepkidir. Çünkü çocuk bir şey düşünmüş. Bazen hikâyelerde birden fazla tepki olabilir. Yani kahraman hem üzülmüş olabilir hem de o olaydan sonra bir şey yapmaya karar vermiş olabilir. Bunların hepsini hikâye haritasında tepki unsuruna yazacağız.” Daha sonra öğrenciye tepki unsuruna ne yazıldığı tekrar sorulmuştur. Öğrenci cevap veremediğinde ya da doğru, yanlış ya da eksik cevap verdiğinde Görsel 20’de yer alan açıklama (*Hikâyenin sonunda kahramanın ne hissettiği, ne düşündüğünü ve neye karar verdiğini yazıyoruz. Örneğin, kaybolan çocuk hikâyesinde grupta gidilen yerlerde gruptan ayrılmamak gerektiği bir tepki olabilir.*) uçarak giriş animasyonu ile ekranda görülmüş, etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimlere yer verilmiştir.



Görsel 20. Tepki Unsuruna İlişkin Açıklamanın Sunulması

Daha sonra son bir kez hikâye haritası ve unsurlarının yer aldığı Görsel 4 eşliğinde kümülatif tekrara yer verilmiştir. Kümülatif tekrarda öğrenciye tek tek hikâye unsurlarının ne olduğu ve bu unsurlara nelerin özetlendiği sorulmuş ve öğrencinin cevapları doğrultusunda etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimlere ve doğru tepki verildiğinde sözel pekiştireçlere yer verilmiştir. Öğrencinin yanıtlarına göre geri bildirim şöyle verilmiştir: “Senin de söylediğin gibi hikâye unsurları; kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki. Kahramanlar unsuruna kahramanların adlarını yazacağız. Yer unsuruna hikâyedeki olayların geçtiği yeri yazacağız. Zaman unsuruna hikâyedeki olayların gerçekleştiği zamanı yazacağız. Bu üç unsurun yeri değişebilir. Yani biz hikâyeyi okurken önce kahraman, sonra zaman, sonra da yer unsurunu okuyabiliriz. Ancak bir hikâyede problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki varsa bunlar hep bu sırada yer alır. Problem unsuruna hikâyedeki problem ya da olumsuz durumu yazacağız. İçsel cevap unsuruna kahramanın problem karşısında ne hissettiğini, ne düşündüğü ve ne yapmaya karar verdiğini yazacağız. Eylem unsuruna kahramanların problemi çözmek için yaptıkları şeyleri yazacağız. Sonuç unsuruna problemin sonucunu yazacağız. Tepki unsuruna ise hikâyenin sonunda kahramanın ne hissettiği, ne düşündüğü ve neye karar verdiğini yazacağız. Problem unsurundan sonraki tüm unsurlar problemle ilişkili. İçsel cevap; *problem* yüzünden kahramanın ne düşündüğü, ne hissettiği ve neye karar verdiğidir. Eylem; *problemi* çözmek için kahramanların yaptıkları şeylerdir. Sonuç; *problemin* nasıl sonuçlandığıdır. Tepki ise yaşanan bu *problemin* sonucunda kahramanın ne düşündüğü, ne hissettiği, ne düşündüğü ve ne yapamaya karar verdiğidir. Yani bu unsurlar (son beş unsur fare imleci ile gösterilerek) hep problemle ilişkili. Bu yüzden problem unsurundan diğer unsurlara giden oklar var.” denilmiş ve model olma aşamasına geçmeden önce 15 dk ara verilmiştir.

Model Olma Aşaması

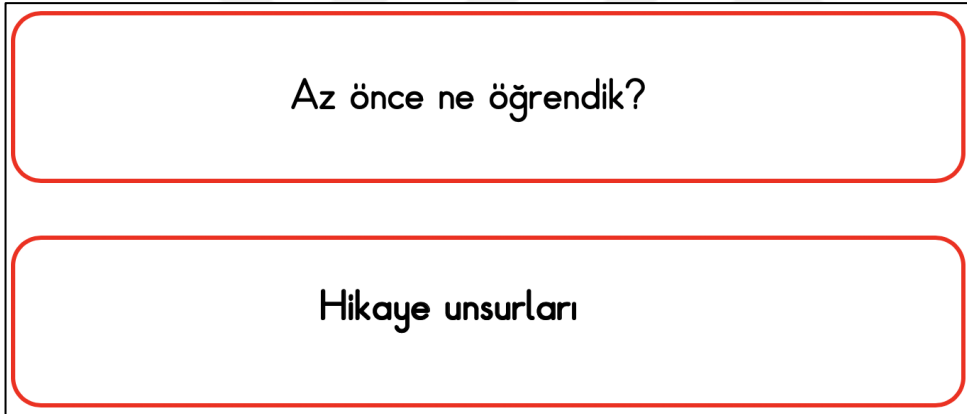
Bu aşamada uygulamacı hikâye unsurlarını öğrenmenin önemini, uygulama adımlarını ve hikâye unsurlarını öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara girerek açıklamış ve öğrencinin unsurları nasıl bulacağına ilişkin model olmuştur. Bunu yaparken uygulamacı metni yüksek sesle okurken prozodik bir şekilde okumuş ve öğrenciye de unsurları bulup bulmadığı sorarak öğrenciye fırsat vermiş, birkaç unsur bulunduktan sonra “Şimdi ne yapacaktım?” sorusu ile öğrenci uygulama adımlarını hatırlamaya yönlendirilmiştir.

Öğrenci hatırlayamazsa “Hatırladım, ... yapacaktım.” şeklinde sesli düşünölmüştür. Etkileşimsel diyaloglar ve sesli düşünmeye sıkça yer verilmiştir. Hikâye unsurları bulunurken bir sonraki slayta geçerek cümlelerin altı çizilmiş, ya da uçarak giriş animasyonu ile metnin üzerine unsurun adı yazılmış ve uçarak giriş animasyonu ile hikâye haritasına cümleler özetlenmiştir.

Öğrenciye verilen aranın ardından kısa bir hatırlatma ile derse başlanmıştır: “Az önce biz ne öğrendik?” diye sorulmuş ve Görsel 21 sunulmuştur. Öğrencinin yanıtına göre geri bildirim verilmiş ve hikâye unsurlarının öğrenildiği söylenmiş, soru tekrar öğrenciye sorularak Görsel 22’deki ekran görüntüsü ile geri bildirim verilmiştir.



Görsel 21. Bir Önceki Konuyu Hatırlatmaya Yönelik Soru



Görsel 22. Bir Önceki Konuyu Hatırlatmaya Yönelik Soru ve Cevabı

Daha sonra öğrenci ekranda boş beyaz sayfa görürken: “Eğer bu hikâye unsurlarını öğrenirsen okuduğunu daha kolay anlayabileceksin. Şimdi hikâye haritasını nasıl doldurduğumuza bakalım. Bunun için takip edeceğimiz bazı uygulama adımları var. Bu adımları bugün ben uygulayacağım. Ama önce başlığı okuyacağım. Sonra o başlığı düşünerek ve başlığın altındaki resme bakarak hikâyede nasıl bir problem olabileceğini tahmin edeceğim. Bu tahminleri bir buluta yazacağım. Uygulama adımlarımızı uyguladıktan sonra bu tahminin doğru olup olmadığını kontrol edeceğim. Sonra hikâye unsurlarını sırasıyla hatırlayacağım: kahramanlar, yer, zaman, problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki. Sonra senden hikâyeyi bir kez sesli okumanı isteyeceğim. Daha sonra hikâyeyi ben okuyacağım ama okumaya başlamadan önce hikâye haritasındaki ilk üç unsuru yani kahramanlar, yer ve zamanı hatırlayacağım ve öyle hikâyeyi okuyacağım.

Okuma sırasında hikâye içinde hatırladığım bu unsurları arayacağım. Unsuru bulunca altını çizeceğim, yanına unsurun adını yazacağım. Sonra unsuru hikâye haritasına özetleyeceğim. Ama özetlerken hikâye haritasına metinde yazılan cümlelerin aynısını yazmayacağım. Kendi anladığım şekilde yazacağım. Sonra aynısını yazıp yazmadığımı kontrol edeceğim, yazılanları okuyacağım, yazım yanlışı var mı? Kulağa hoş geliyor mu diye kontrol edeceğim. Eğer yazdıklarım yanlışa ya da kulağa hoş gelmiyorsa düzelteceğim. Uygulama adımlarını uyguladıktan sonra ayrıca tahminim doğru mu diye kontrol edeceğim. Şimdi sen söyle, uygulama adımları neydi?” diye sorulmuş ve öğrencinin bu aşamada uygulama adımlarını bilmemesinden dolayı soruyla birlikte Görsel 23’de yer alan uygulama adımları uçarak giriş animasyonu ile ortaya çıkmıştır. Öğrenciye bu süreçte gerekli geri bildirimler verilmiştir.

Okuduklarımızı hikaye haritasına nasıl özetleyeceğiz?

- Oku
- Unsuru bul
- Altını çiz
- Yanına unsurun adını yaz.
- Özetle
- Kontrol et
- Düzelt

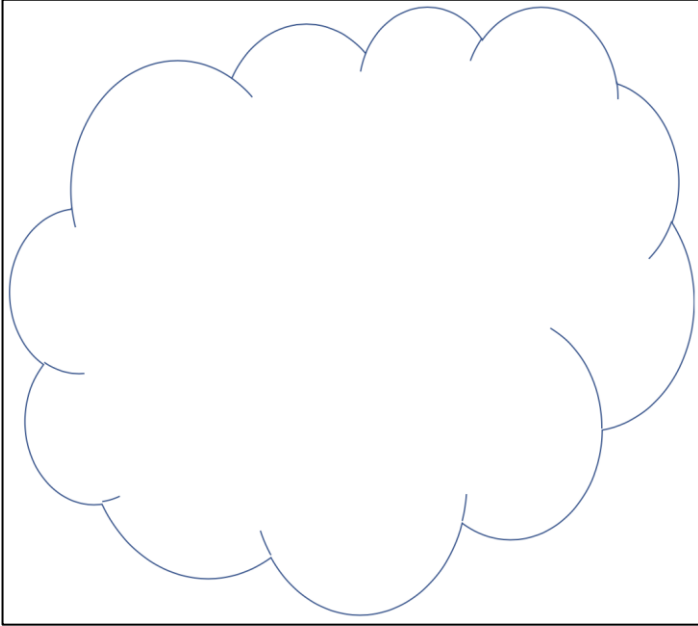
Görsel 23. Uygulama Adımları

Öğretim sürecinde ilk olarak öğretimi zenginleştirmeye yönelik öğrencide okuma amacı oluşturmak amacıyla hikâyeye ilişkin resimden ve başlıktan yola çıkılarak tahmin etmeye yer verilmiştir. Okumaya başlamadan önce ekranda Görsel 24 yer almış ve öğrenciye başlığın ne olduğu sorulmuş ve: “Sence bu hikâyede nasıl bir problem olacak?” diye sorularak etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Öğrencinin yanıtlayamadığı durumlarda öğrenciyi tahmin etmeye yönlendirmek için resim kısaca betimlenmiştir: “Resimde bir çocuk var. Sanki bir şeyler düşünüyor ya da hayal ediyor. Hikâyenin başlığı da: Akıllı Telefon.” denilerek öğrencinin tahmin etmesi teşvik edilmiştir.



Görsel 24. Hikâyenin Başlığı ve Hikâyeye Eşlik Eden Resim

Eğer öğrenci tahmin edebilirse sunum modundan çıkılarak düzenleme modunda Görsel 25'deki bulut şeklinin içine öğrencinin tahmini yazılmıştır. Eğer öğrenci tahmin edemezse uygulamacı tahminde bulunarak şöyle demiş: “Çocuğun elinde bir telefon var. Başlıkta da akıllı telefon yazıyor. Galiba çocuk bir telefonu olsun istiyor.” diyerek Görsel 25'deki bulutun üzerine şöyle yazmıştır: “Bir çocuk akıllı telefon hayal ediyor.”



Görsel 25. Öğrencinin Tahminin Yazıldığı Slayt

Öğrenciye okumaya başlamadan önce Görsel 4'de sunulan hikâye haritası sunularak hikâye unsurları hatırlatılmış ve etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Daha sonra Görsel 26, 27, 28 ve 29 sunulmuş ve öğrenciden tüm hikâyeyi yüksek sesle okuması istenmiştir.

Akıllı Telefon

Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi. O gün cuma sabahıydı ve karnesini alacaktı. Çok heyecanlıydı. Yine karnesindeki bütün notlar beşti. Evdeydi ve biraz düşünceliydi.

Karne hediyesi olarak bir akıllı telefon hayal ediyordu. Bazı arkadaşlarında akıllı telefon vardı. Telefonları ile oyun oynuyorlardı. Alp de bir telefon istiyordu. Annesiyle bunu konuşmaya karar verdi. Ancak annesini üzmemek istemiyordu.

Görsel 26. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-1

Alp annesinin yanına gitti:

— Bugün karne günü. Sana bir şey söyleyeceğim. Benim de bir cep telefonum olsun mu? Çoğu arkadaşımın akıllı telefonu var, dedi.

Görsel 27. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-2

Annesi:

— Anlıyorum. Sen de bir telefon istiyorsun. Ancak bu telefonlar zararlı ışınlar yayıyor. Bu da çocukların sağlığı için tehlikeli. Akıllı telefon almak için büyümelisin, dedi.

Alp bunu bilmiyordu. Annesi sözlerine devam etti:

— Bazı çocuklar bütün gün telefonlarıyla oynuyor. Bu yüzden ödevlerini bile yapmıyorlar. Sürekli ellerinde telefon var. Oysa sizin yaşınızdaki çocuklar oyun oynamalı. Sizler dışarıda koşup eğlenmelisiniz. Ben de senin eğlenmeni ve sağlıklı olmanı istiyorum, dedi.

Görsel 28. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-3

Alp annesini dinledi. Sonra telefon almak için beklemesi gerektiğini düşündü. Aslında biraz üzüldü. Ancak annesinin onu düşündüğünü biliyordu. Annesi her zaman Alp'in mutlu olmasını isterdi. Alp bunu çok iyi biliyordu. Bu nedenle kendini mutlu hissetti.

Görsel 29. Akıllı Telefon Başlıklı Hikâye Sunumu-4

Daha sonra Görsel 30 sunularak uygulamacı model olmaya başlamış ve: “Okumaya başlamadan önce seninle başlığı okuduk, resme baktık ve tahmin edip tahminimizi yazdık. Şimdi okumaya başlamadan önce ilk üç unsuru yani kahramanlar, yer ve zamanı hatırlamalıyım. Bunları aklımda tutayım ve okumaya başlayayım.” demiştir.

Akıllı Telefon

Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi. O gün cuma sabahıydı ve karnesini alacaktı. Çok heyecanlıydı. Yine karnesindeki bütün notlar beşti. Evdeydi ve biraz düşünceliydi.



Görsel 30. Model Olma Aşaması Başlangıcı

İlk üç unsuru bulmak için uygulamacı prozodik bir şekilde ilk cümleyi okumuştur: “Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi” ve ilk cümleyi okuduktan sonra “Ben bir unsur buldum galiba, sen de buldun mu? diye sorulmuştur. Öğrencinin cevabına geri bildirim verilmiş ve: “Alp bir kahraman. Altını çizeyim, yanına kahramanlar yazayım ve hikâye haritasına Alp yazayım.” denilmiştir. Uçarak giriş animasyonu ile sırasıyla Alp sözcüğünün altı çizilmiş, kahramanlar yazısı Alp sözcüğünün üzerine gelmiş ve hikâye haritasındaki ilk sarı kutuya Alp yazısı yine uçarak giriş animasyonu yoluyla gelmiştir (bk. Görsel 31). İlk üç unsurun hikâye haritasına yazılmasında yalnızca yazım yanlış kontrol edilmiştir. Öğrenciye: “Bakayım doğru yazmış mıyım? Alp evet, doğru yazmışım, öyleyse aferin bana! Uygulama adımlarını güzelce izledim. Şimdi okumaya devam etmeden önce yine ilk üç unsuru hatırlamalıyım. Bir kahraman adı daha okuyabilirim, yeri ya da zamanı da okuyabilirim.” denilerek okumaya devam edilmiştir.

Akıllı Telefon

Kahramanlar

Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi. O gün cuma sabahıydı ve karnesini alacaktı. Çok heyecanlıydı. Yine karnesindeki bütün notlar beşti. Evdeydi ve biraz düşünceliydi.

 Alp















Görsel 31. Hikâyedeki İlk Kahramanın Ortaya Çıkışı

“O gün Cuma sabahıydı.” cümlesi okunduktan sonra “Ben bir unsur daha buldum. Sen de buldun mu?” diye sorulmuş, öğrencinin cevabına göre: “Hikâyede olaylar cuma sabahı gerçekleşiyor. Buranın altını çizeyim, yanına zaman yazayım, hikâye haritamda zaman kısmına ‘cuma sabahı’ yazayım.” denilmiştir. Söylenilen uygulama adımları sırasıyla animasyonlar yoluyla uygulanarak Görsel 32’deki ekrana geçilmiştir.

Akıllı Telefon

Kahramanlar

Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi. O gün cuma sabahıydı ve karnesini alacaktı. Çok **Zaman** heyecanlıydı. Yine karnesindeki bütün notlar beşti. Evdeydi ve biraz düşünceliydi.

 Alp



 Cuma sabahı











Görsel 32. Zaman Unsurunun Ortaya Çıkışı

Uygulamacı: “Şimdi nasıl yazmışım, kontrol edeyim. ‘Cuma sabahı’ evet doğru yazmışım öyleyse aferin bana! Uygulama adımlarını güzelce izledim. Şimdi bir sonraki unsuru hatırlayacağım. Yer unsuru ya da bir kahraman adıyla daha karşılaşabilirim. Bu

ikisinden birini bulabilirim. Uygulamacı okumaya devam etmiş, ‘Evdeydi’ sözcüğünü okuduktan sonra “Bir unsur daha buldum. Sen de buldun mu?” diye sorulmuş ve etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Daha sonra fare imleci ile işaret edilerek: “Bu sözcüğün altını çizeyim, yanına yer yazayım ve hikâye haritasına ‘Evde’ yazayım.” denilmiştir ve Görsel 33’deki slayt görünümüne geçilmiştir.

Akıllı Telefon
Kahramanlar
Alp her zaman çok çalışkan bir öğrenciydi. O gün **cuma sabahı**ydı ve karnesini alacaktı. Çok **heycanlı**ydı. Yine karnesindeki bütün notlar beşti. **Evdeydi** ve biraz düşünceliydi.
Yer

 Alp
 Evde
 Cuma sabahı






Görsel 33. Yer Unsurunun Ortaya Çıkışı

Daha sonra hikâye haritasına yazılan sözcüğün doğru yazılıp yazılmadığı kontrol edilmiş ve: “Evde sözcüğünü doğru yazmışım, öyleyse aferin bana! uygulama adımlarını güzelce izledim.” diyerek uygulamacı kendini pekiştirmeye model olmuştur. Problem unsurunu bulmak için uygulamacı bir sonraki slayta geçmeden önce “Şimdi bir sonraki unsuru hatırlamalıyım. Hatırladım: problem. Bakalım hikâyedeki sorun ne?” denilerek okumaya devam edilmiş ve bir sonraki slayta geçilmiştir. “Karne hediyesi olarak akıllı telefon hayal ediyordu. Bazı arkadaşlarında akıllı telefon vardı. Telefonları ile oyun oynuyorlardı. Alp de bir telefon istiyordu.” cümleleri okunduktan sonra uygulamacı: “Ben galiba problemi buldum. Sen de buldun mu?” diye sorarak öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara girmiş ve devam etmiştir: “Bu dört cümle hikâyedeki problemi anlatıyor. Şimdi unsurun altını çizeyim, yanına problem yazayım, şimdi hikâye haritasına ne yazayım? Burada dört cümle var. Buradaki en önemli bilgi ne? Bunu nasıl özetlemeliyim?” diye sorulmuş ve devam edilmiştir: “Galiba buldum: Alp akıllı telefon istiyordu. Bütün bu cümlelerden bunu anladım. Şimdi hikâye haritamda problem kısmına ‘Alp akıllı telefon istiyordu.’ yazayım.” denilmiş ve Görsel 34’deki ekrana geçilmiştir.

<u>Karne hediyesi olarak bir akıllı telefon hayal ediyordu. Bazı arkadaşlarında akıllı telefon vardı. Telefonları ile oyun oynuyorlardı. Alp de bir telefon istiyordu. Annesiyle bunu ^{Problem} konuşmaya karar verdi. Ancak annesini üzmemek istemiyordu.</u>		Alp
		Evde
		Cuma sabahı
		Alp akıllı telefon istiyordu.
		
		
		
		

Görsel 34. Problem Unsurunun Ortaya Çıkışı

“Şimdi yazdığımı kontrol edeyim. Bir kez daha okuyayım. Yanlış yazmış olabilirim.” denilmiş, özet cümlesi okunduktan sonra: “Yanlış yazmamışım ama kulağa hoş geliyor mu diye bir kez daha okuyayım. ‘Alp akıllı telefon istiyordu.’ Bence kulağa hoş geliyor. Hikâyedeki cümle ile aynısını mı yazmışım? Hikâyede ‘Alp de bir telefon istiyordu’ yazıyor ama ben ‘Alp akıllı telefon istiyordu.’ yazmışım, yani aynısını yazmamışım, kendi anladığım gibi yazmışım. Öyleyse uygulama adımlarını güzelce izledim, aferin bana!” diyerek uygulamacı kendini pekiştirmeye model olmuştur.

İkinci kahramanın adını bulmak üzere öğrenciye “Şimdi ne yapacaktım?” diye sorularak öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş ve: “Şimdi okumaya devam etmeden önce bir sonraki unsuru hatırlamalıyım. Şimdi içsel cevabı bulacağım ama yeni bir kahraman adıyla da karşılaşabilirim. Okumaya devam edeyim. ‘Annesiyle bunu konuşmaya karar verdi.’ Aa annesi yazıyor. Bu hangi unsurdu?” diye sorularak etkileşimsel diyaloglara yer verilmiştir. Öğrenci doğru cevap vermişse “Evet kahramanlar. Şimdi altını çizeyim, yanına kahramanlar yazayım, hikâye haritasında kahramanlara da ekleyeyim: Alp’in annesi.” denilmiş, Görsel 35 elde edilmiş, yazım yanlışları kontrol edilerek kendini pekiştirmeye model olunmuştur.

Karne hediyesi olarak bir akıllı telefon hayal ediyordu. Bazı arkadaşlarında akıllı telefon vardı. Telefonları ile oyun oynuyorlardı. Alp de bir telefon istiyordu. Annesiyle Problem bunu konuşmaya karar Kahramanlar verdi. Ancak annesini üzmemek istemiyordu.	 Alp ve Alp'in annesi
	 Evde
	 Cuma sabahı
	 Alp akıllı telefon istiyordu.
	
	
	
	

Görsel 35. Hikâyedeki İkinci Kahramanın Ortaya Çıkışı

İşsel cevap unsurunu bulmak üzere uygulamacı “Şimdi ne yapacaktım?” diye sormuş, öğrencinin vereceği cevaba göre: “Buldum! Bir sonraki unsuru hatırlayacaktım: içsel cevap. Bakalım kahraman problem karşısında ne hissetmiş, ne düşünmüş, neye karar vermiş?” diyerek okumaya devam etmiş ve: ‘Annesiyle bunu konuşmaya karar verdi.’ yazıyor. İşsel cevabı da buldum galiba, sen de buldun mu?” diye sorularak etkileşimsel diyaloglara yer verilmiş ve: “İşsel cevap ‘Annesiyle bunu konuşmaya karar verdi.’ cümlesi. Buranın altını çizeyim, yanına içsel cevap yazayım. Hikâye haritama bunu nasıl yazayım? Öyle bir cümle yazayım ki bu cümle ile tıpatıp aynı olmasın.” denilerek öğrencinin kendi sözcükleriyle özetlemesi cesaretlendirilmiştir. Öğrencinin cevabına göre: “Şöyle yazayım mı? ‘Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.’ Evet yazdım” denildikten sonra Görsel 36’daki ekran ortaya çıkmıştır ve devam edilmiştir: “Özetlediğim cümle metindeki cümle ile aynı mı?” diye sorularak etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimlere yer verilmiştir.

	 Alp ve Alp'in annesi
	 Evde
	 Cuma sabahı
Karne hediyesi olarak bir akıllı telefon hayal ediyordu. Bazı arkadaşlarında akıllı telefon vardı.	 Alp akıllı telefon istiyordu.
Telefonları ile oyun oynuyorlardı. Alp de bir telefon istiyordu.	 Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.
Annesiyle bunu konuşmaya karar verdi. Ancak annesini üzmemek istemiyordu.	
	

Görsel 36. İçsel Cevap Unsurunun Ortaya Çıkışı

Daha sonra: “Ama bakalım doğru yazmış mıyım? Kulağa hoş geliyor mu? ‘Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.’ Doğru yazmışım, bence kulağa hoş geliyor, uygulama adımlarını güzelce izledim, öyleyse aferin bana!” denilerek kendini pekiştirmeye model olunmuştur.

Eylem unsurunu bulmak üzere uygulamacı: “Şimdi ne yapacaktım?” diye sormuş ve öğrencinin cevabına göre: “Hatırladım: Şimdi okumaya devam etmeden önce bir sonraki unsuru hatırlayacaktım. Bir sonraki unsur, eylem. Eylem neydi, hatırlayayım. Alp problemi çözmek için bir şeyler yapacak. Eylem, problemi çözmek için kahramanların yaptıkları şeylerdi. Zaten annesiyle konuşmaya karar vermişti. Annesiyle ne konuştu, bakalım.” denilmiş ve bir sonraki slayta geçilerek okunmuştur.

Alp annesinin yanına gitti: — <u>Bugün karne günü. Sana bir şey söyleyeceğim. Benim de bir cep telefonum olsun mu? Çoğu arkadaşımın akıllı telefonu var.</u> dedi. Eylem		Alp ve Alp'in annesi
		Evde
		Cuma sabahı
		Alp akıllı telefon istiyordu.
		Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.
		Alp annesine akıllı telefon istediğini söyledi.
		

Görsel 37. Eylem Unsurunun Ortaya Çıkışı

Uygulamacı Görsel 37'deki bölümü okuduktan sonra “İşte Alp annesine bunları söylemiş. Bu cümlelerin hepsi bize eylemi anlatıyor. Bunların hepsinin altını çizeyim, yanına eylem yazayım. Eylem unsuruna ne yazayım? Bu kadar uzun uzun yazmayayım. Bir cümle ile özetleyelim. Ne dersin?” diye sorulmuş, öğrencinin yanıtına göre: ‘Alp annesine akıllı telefon istediğini söyledi.’ yazayım mı? Bak bu dört cümleydi. Biz ise sadece bir cümle ile özetledik. Peki benim yazdığım cümlem, hikâyedeki ile aynı cümle mi? Kontrol eder misin?” diye sorulduktan sonra sırayla şu iki sorulur: “Peki yazım yanlışı var mı? Cümle kulağa hoş geliyor mu?” diye sorulur ve öğrencinin yanıtına göre: “Yok, öyleyse aferin bana! Uygulama adımlarını güzelce izledim.” diyerek uygulamacı kendini pekiştirmeye model olmuştur.

Sonuç unsurunu bulmak üzere uygulamacı: “Şimdi ne yapacaktım?” diye sormuş, öğrencinin yanıtına göre “Evet, hatırladım, bir sonraki unsuru hatırlayacaktım; sonuç. Bakalım problem çözüldü mü? Çözülmedi mi? Nasıl sonuçlandı?” Bir sonraki slayta geçilerek okunmuş ve “Bence sonuç annesinin tüm sözleri. Bu sözlerin altını çizeyim, yanına sonuç yazayım. Toplamda 11 cümlemin altını çizdim, bunu hikâyeye haritasına nasıl özetlesem?” diye sorulmuş, öğrenci kısaca özetleyecek bir cümle söylerse sunum gösteri modundan düzenleme moduna çekilerek öğrencinin özeti yazılmıştır. Öğrenci uygun bir şekilde özetleyemezse “Şöyle yazayım: ‘Annesi akıllı telefonun onun için zararlı olduğunu söyledi.’ denilmiş ve Görsel 38 ekranda görünmüştür.

Annesi:		Alp ve Alp'in annesi
— <u>Anlıyorum. Sen de bir telefon istiyorsun.</u>		Evde
<u>Ancak bu telefonlar zararlı ışınlar yayıyor. Bu da çocukların sağlığı için tehlikeli. Akıllı telefon almak için büyümelisin, dedi.</u> Sonuç		Cuma sabahı
Alp, bunu bilmiyordu. Annesi sözlerine devam etti:		Alp akıllı telefon istiyordu.
Sonuç		Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.
— <u>Bazı çocuklar bütün gün telefonlarıyla oynuyor. Bu yüzden ödevlerini bile yapmıyorlar.</u>		Alp annesine akıllı telefon istediğini söyledi.
<u>Sürekli ellerinde telefon var. Oysa sizin</u>		Annesi akıllı telefonun onun için zararlı olduğunu söyledi.
<u>yaşınızdaki çocuklar oyun oynamalı. Sizler</u>		
<u>dışarıda koşup eğlenmelisiniz. Ben de senin</u>		
<u>eğlenmeni ve sağlıklı olmanı istiyorum, dedi.</u>		

Görsel 38. Sonuç Unsurunun Ortaya Çıkışı

Etkileşimsel diyaloglara yer vermek amacıyla sırasıyla “Kontrol eder misin? Hikâyedeki cümlelerin aynısını mı yazmışım, yoksa kendi anladığımı mı? Yazım yanlış var mı? Kulağa hoş geliyor mu?” soruları sorulmuş ve öğrenci ile birlikte bir sorun olmadığına karar verildiğinde: “Öyleyse aferin bana! Uygulama adımlarını güzelce izledim.” diyerek uygulamacı kendini pekiştirmeye model olmuştur.

Tepki unsurunu bulmak üzere uygulamacı “Şimdi ne yapacaktım?” diye sormuş, gerekli geri bildirimi vermiş ve: “Evet hatırladım, bir sonraki unsuru hatırlamalıyım. Sonuçtan sonra tepki unsuru var. Bakalım Alp ne hissetti, ne düşündü, neye karar verdi?” denilmiş, Görsel 39’daki kısmı okumuş ve: “Ben galiba tepkiyi buldum, sen de buldun mu?” diye sorulmuştur.

Alp annesini dinledi. Sonra <u>telefon</u>		Alp ve Alp'in annesi
<u>almak için beklemesi gerektiğini</u>		Evde
<u>düşündü. Aslında biraz üzüldü. Ancak</u>		Cuma sabahı
<u>annesinin onu düşündüğünü biliyordu.</u>		Alp akıllı telefon istiyordu.
Annesi her zaman Alp'in mutlu		Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.
olmasını isterdi. Alp bunu çok iyi		Alp annesine akıllı telefon istediğini söyledi.
biliyordu. Bu nedenle kendini mutlu		Annesi akıllı telefonun onun için zararlı olduğunu söyledi.
hissetti. Tepki		Alp akıllı telefon için beklemesi gerektiğini düşündü. Biraz üzülse de annesinin onu düşündüğünü biliyordu. Bu yüzden mutlu oldu.

Görsel 39. Tepki Unsurunun Ortaya Çıkışı

Ardından fare imleci ile gösterilerek: “Bu cümlelerde Alp’in ne düşündüğü ve ne hissettiği yazıyor, buranın altını çizeyim, yanına tepki yazayım. Peki, hikâye haritasına ne yazayım?” diye sorulmuştur. Öğrencinin özetleyebilmesi halinde sunum gösteri modundan düzenleme moduna çekilerek öğrencinin ifadeleri uygulamacı tarafından yazılmıştır. Öğrenci yanıtlayamadığında “Alp akıllı telefon için beklemesi gerektiğini düşündü. Biraz üzülse de annesinin onu düşündüğünü biliyordu. Bu yüzden mutlu oldu.” cümlesini yazayım.” denilmiş ve Görsel 39’daki ekran öğrenci ile paylaşılmıştır. Daha sonra uygulamacı: “Yazımda yanlış var mı? Cümleyi bir kez daha okuyayım, kulağa hoş geliyor mu? Hikâyedeki ile aynı cümleleri aynen mi yazmışım diye kontrol edeyim.” diyerek çıkarılan özeti tekrar okuyarak kontrol etmiş ve kendini pekiştirmeye model olmuştur. Uygulama adımlarının izlenmesinin ardından Görsel 25’e yazılan öğrencinin tahmini üzerinde tartışılmış ve öğrencinin tahmininin doğru olup olmadığı hakkında konuşulmuştur. Tahminin yanlış olması durumunda öğrencilere tahminin her zaman doğru olmayabileceği belirtilerek öğrencilerin motivasyonunu sürdürmesi hedeflenmiştir.

Daha sonra öğrenciye Görsel 40 sunularak “Bak, az önce dört sayfalık hikâyeyi bir sayfada özetledik. Kendi anladığımız şekilde yazdık. En önemli bilgileri yazdık. Hikâyedeki ya da okuduğumuz metinlerdeki bütün detayları hatırlamamıza gerek yok, sadece önemli bilgileri hatırlamamız yeterli.” denilerek özetlemenin önemi vurgulanmıştır.

Kahramanlar: Alp ve annesi

Yer: Evde

Zaman: Cuma sabahı

Problem: Alp akıllı telefon istiyordu.

İçsel cevap: Alp annesiyle konuşmaya karar verdi.

Eylem: Alp annesine akıllı telefon istediğini söyledi.

Sonuç: Annesi akıllı telefonun onun için zararlı olduğunu söyledi.

Tepki: Alp akıllı telefon için beklemesi gerektiğini düşündü. Biraz üzülse de annesinin onu düşündüğünü biliyordu. Bu yüzden mutlu oldu.

Görsel 40. Hikâyenin Özeti

Model olma aşamasında öğrenciler hikâyede yer alan cümleleri kendi sözcükleriyle ifade edebildiklerinde hikâye haritasına öğrencilerin ifadeleri uygulamacı tarafından yazılmıştır. İkinci model olma oturumundan itibaren yazılan özetlerde özellikle problem, içsel cevap, eylem, sonuç ve tepki unsurlarında bir yazım (spelling) bir de sözcüklerin eklerinde kasıtlı yanlış yapılarak uygulama adımlarının kontrol et-düzeltilme aşamasında yanlış yazılanlar üzerinde tartışılarak düzeltilmiştir.

Özetlemenin önemi vurgulandıktan sonra öğretim sırası oturum sonu değerlendirme (bk. Müdahale Sırası Oturum Sonu Değerlendirme) yapılmıştır. Öğrenciye *şimdi ekranda gördüğün hikâyeyi bir kez yüksek sesle, daha sonra bir kez de sessiz bir şekilde okumanı istiyorum. Daha sonra sana hikâye ile ilgili sorular soracağım*, şeklinde yönerge verilmiştir. Bu aşamada henüz öğrencilerin hikâye unsurlarını bilmemeleri nedeniyle öğrencilere hikâye unsurlarına ilişkin aşağıda yer alan sekiz soru sorulmuş ve öğrencilerden cevaplarını yazmaları istenmiştir:

1. Hikâyedeki kahramanlar kimlerdir?
2. Hikâyedeki olaylar nerede geçiyor?
3. Hikâyedeki olaylar ne zaman gerçekleşiyor?
4. Hikâyenin problemi nedir?
5. Hikâyenin içsel cevabı nedir?
6. Hikâyenin eylemi nedir?
7. Hikâyenin sonucu nedir?
8. Hikâyenin tepkisi nedir?

Bu süreçte hikâye ekranda paylaşılmış, öğrenci istediği zaman ekrandan hikâyeyi tekrar okuyabilmiştir. Değerlendirme sonrası öğrenci yazdığı sayfanın resmini çekip Whatsapp aracılığıyla uygulamacıya göndermiş ve öğrencinin yanıtlarına performans geri bildirimi verilmiştir. Öğrencinin bulamadığı unsurlar hakkında konuşulmuş, bir sonraki derste de o unsurlar vurgulanarak açıklanmıştır. Öğrencinin yanıtları her bir unsur için 10 puan üzerinden puanlanmış, toplam puan hesaplanmış ve 100 üzerinden öğrencinin performansı hakkında geri bildirim verilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi yazdıklarında puan alamamış ve en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir. Ayrıca öğrencinin bulamadığı unsurların ne olduğu, hangi bilgilerin bu unsurda özetlendiği belirtilerek geri bildirim verilmiştir. Bir sonraki oturumda bu unsurlar daha çok vurgulanmıştır. Oturum üç tur taş-kâğıt-makas oyunu ile sonlandırılmıştır.

Rehberli Uygulamalar

Öğretime Hazırlık

Her bir oturumda ilk olarak öğrenciye “Beni rahat duyabiliyor musun?” diye sorulmuştur. Öğrencinin rahat duyup duymadığını belirlemek üzere biraz sohbet edilmiştir. Daha sonra Zoom programı kaydetme tuşuna basılarak öğrenciye son kez rahat duyup duymadığı sorulmuştur. Öğrenciye hazır olup olmadığı sorulmuş ve “Bugün yine öğrendiklerimizi yeni bir hikâye üzerinde uygulayacağız. Dersi dikkatlice dinlersen seninle dersin sonunda üç el taş-kâğıt-makas oynayacağız.” denilmiştir.

Ortam

Oturumlar sırasında öğrenci ve uygulamacı Zoom programının ses ve video kısmı açık bir şekilde bilgisayarın karşısında oturmuştur. Uygulama güvenilirliğinin alınabilmesi için oturum kaydedilmiştir. Öğrenciden kendi evinde sessiz, uyaranlardan uzak bir yerde/odada olması istenmiştir. Dolayısıyla ortamda sadece iletişimi sağlayan bir bilgisayar ve ders sonunda yazabilmesi için kâğıt ve kalem bulundurulmuştur.

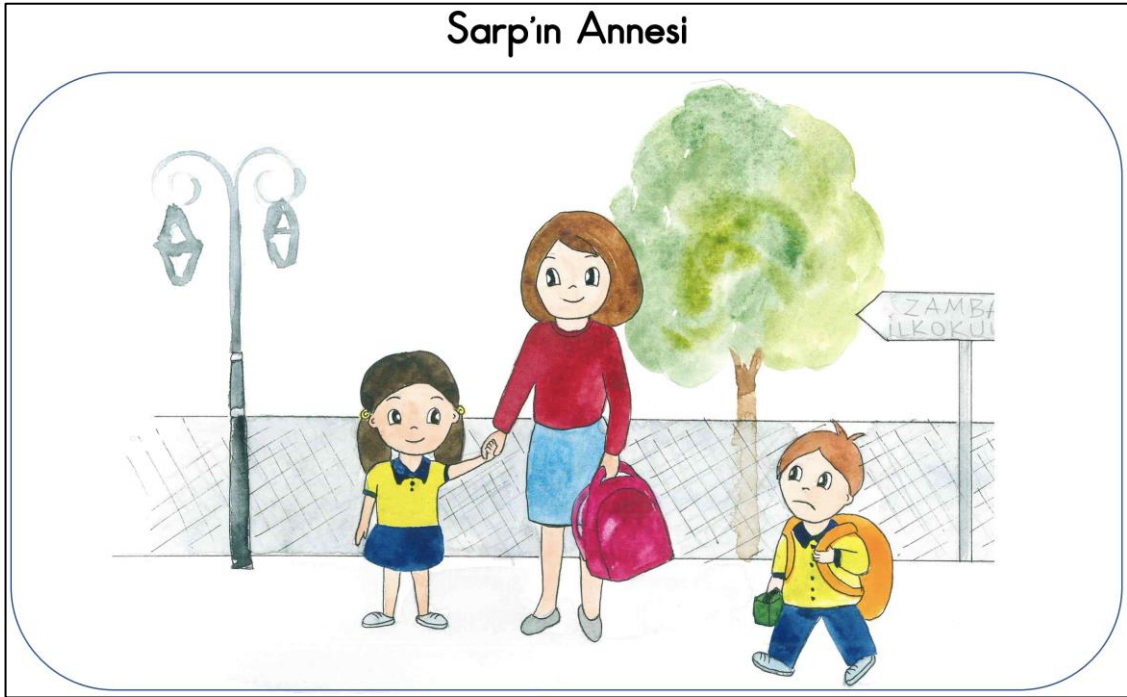
Rehberli Uygulamalar Oturumları

Bu aşamada uygulamacı model olma oturumlarına benzer şekilde uygulama adımlarını ve hikâye unsurlarını öğrenci ile etkileşimsel diyaloglara girerek tekrar açıklamıştır. Öğrenciler sunulan bu açıklamalara daha aşina oldukları için bu aşamada daha aktif rol almışlardır. Uygulamacı öğrenciye çaba gösterdiği için artık hikâye haritasını doldurmada ustalaşmaya başladığını, uygulama adımlarını onun izleyeceğini, onun öğretmen, uygulamacının ise sadece yazıcı olacağını söylemiş ve hikâye haritasını doldururken ekranda yapılması gereken şeyleri söylemesini isteyerek sorumluluğu yavaş yavaş öğrenciye vermiştir. Ancak yardıma ihtiyacı olduğunda öğrenciye yardım

edeceğini söylemiştir. Öğrenci bir sonraki uygulama adımını hatırlayamadığında “Şimdi ne yapıyorduk?” ya da “... yaptıktan sonra ne yapıyorduk?” sorusu ile öğrenci uygulama adımlarını hatırlamaya yönlendirilmiştir. Öğrencinin yine de hatırlayamadığı durumlarda doğrudan ilgili adım belirtilerek yardım edilmiştir.

İlk olarak dersin ilk 7-8 dakikasında uygulama adımlarının neler olduğu (Görsel 23) ve hikâye unsurları (Görsel 4) hakkında konuşulmuş, ilgili görseller kullanılarak etkileşimsel diyaloglara ve geri bildirimlere yer verilmiştir. Ayrıca bu aşamada hikâye haritasındaki unsurları hatırlatan resim ipuçları ortadan kaldırılmış, hazırlanan power point dosyada hikâye haritası yerine (bk. Görsel 4) yalnızca hikâye ve sekiz dikdörtgene (bk. Görsel 46) yer verilmiştir. Bu kez sunum, gösteri modunda değil sunum hazırlama modunda paylaşılmıştır. Böylece öğrencinin ifade ettiği özetler öğrencinin önderliğinde yazılmıştır.

Hikâye unsurları ve uygulama adımlarıyla ilgili açıklamalara yer verildikten sonra öğrencide okuma amacı oluşturmak amacıyla ilk olarak Görsel 41 sunulmuş, şimdi ne yapacağı sorulmuştur. Öğrenciden “Başlığı okuyarak ve resme bakarak tahmin edeceğim.” demesi beklenmiş, öğrencinin bunu söyleyemediği durumlarda “Ben başlığı okuyarak ve resme bakarak ne yapıyordum?” sorusu sorulmuş, öğrenci yine bulamazsa tahmin edildiği söylenmiştir.



Görsel 41. Rehberli Uygulamalar Aşamasındaki Hikâyeyle İlişkin Resim

Daha sonra ekranda Görsel 25’de yer alan bulut resmi sunulmuş ve öğrencinin tahmini bulut üzerine yazılmıştır. Ardından öğrenci bu aşamada hikâye unsurlarının adlarını ezberlemiş olsa da sunulan hikâyelerdeki tüm unsurları henüz büyük oranda bularak özetleyemedikleri için Görsel 4’de yer alan hikâye haritası paylaşılmış ve unsurların neler olduğu, hikâyede hangi önemli bilgilerin bulunacağı ve hikâye haritasının nasıl doldurulacağı hakkında konuşulmuştur. Ardından Görsel 42, 43, 44 ve 45’de yer alan hikâye öğrenci tarafından bir kez sesli bir şekilde okunmuştur.

Sarp’ın Annesi

Sarp eve geldi. Sirtında okul çantası, elinde de beslenme çantası vardı. Arkadaşları ise anneleriyle birlikte eve geliyorlardı. Onların çantalarını anneleri taşıyordu.

Oysa Sarp’ın annesi çalışıyordu. Sarp annesini çok özlüyordu. Sarp annesiyle konuşmaya karar verdi. Annesinin işten eve dönmesini bekledi. Akşam Sarp’ın annesi işten geldi.

Annesi Sarp’a:

— Nasılsın? diye sordu.

Görsel 42. Sarp’ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-1

Sarp:

— İyiyim, dedi. Sonra ekledi:

— Sen çalışmak zorunda mısın anne?

Annesi:

— Ben çalışmayı seviyorum. Böylece kendimi daha mutlu hissediyorum.

Niye bunu sordun ki? dedi.

Sarp:

— Arkadaşlarımın bazılarının annesi çalışmıyor. Onlar okula anneleriyle birlikte gelip gidiyorlar. Hatta çantalarını bile anneleri taşıyor, dedi.

Görsel 43. Sarp’ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-2

Annesi:

— Ama sen kendi çantanı taşıyabiliyorsun. Hem onların evleri daha uzakta ama bizim evimiz okula yakın. Ayrıca sen okula kendin gidip gelebiliyorsun. Bana ihtiyacın yok. Artık büyüdün. Benim seni sevdiğimi biliyorsun. Bana ihtiyacın olduğunda buradayım. Hem her ailenin yaşam koşulları farklı. Mesela Emre'nin annesi doktor. Bazı geceler ya da hafta sonları hastanede kalıyor. Ancak bazı arkadaşlarının anneleri çalışmıyor. Bunun için üzölmene gerek yok, dedi.

Görsel 44. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-3

Sarp annesine hak verdi. Herkesin yaşam koşulları farklıydı. Emre'nin hiç şikâyet etmediğini fark etti. Herkesin farklı olduğunu düşündü. Bu farklılık için şikâyet etmemesi gerektiğine karar verdi.

Görsel 45. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâye Sunumu-4

Ardından Görsel 46 ekranda görünürken: “Şimdi okumaya başlamadan önce ne yapacaksın?” sorusu sorulmuş, öğrenciden ilk üç unsuru, yani kahramanlar, yer ve zamanı hatırlayıp okumaya başlayacağım.” demesi beklenmiştir.

Sarp'ın Annesi	
Sarp eve geldi. Sirtında okul	
çantası, elinde de beslenme çantası	
vardı. Arkadaşları ise anneleriyle	
birlikte eve geliyorlardı. Onların	
çantalarını anneleri taşıyordu.	
Oysa Sarp'ın annesi çalışıyordu.	

Görsel 46. Unsurlar Bulunmadan Önce Sunulan Slayt

Öğrenci hatırlayamazsa “Biz okumaya başlamadan önce ne yapıyorduk?” sorusu sorulmuş, öğrencinin hatırladığı durumlarda öğrenci pekiştirilmiştir. Öğrencinin hatırlayamadığı durumlarda işaret parmağının başa konmasıyla bir jest kullanılmıştır. Bu jest tüm okumaya başlamadan önce bir sonraki unsuru hatırlama adımı için tutarlı bir şekilde kullanılmıştır. Ancak yine de bu adım hatırlanamadığında öğrenciye okumaya başlamadan önce ilk üç unsuru, yani kahramanlar, yer ve zamanı hatırlayacağı söylenmiştir. Öğrenci unsuru bulunca uygulamacıdan ilgili kısmın altını çizmesini, yanına unsurun adını yazmasını ve hikâye haritasındaki ilgili yerlere özet cümleleri yazmasını istemiştir. Özetledikten sonra öğrenci yazılanları kontrol edip nasıl düzeltileceğini ifade etmiş ve uygulamacıdan düzeltmesini istemiştir. Uygulamacı özet cümleleri yazarken kasıtlı olarak en az bir sözcükteki ekin yazımında (biçimbirim-söz dizimsel bir hata) ve bir sözcüğün yazımında hata yaparak yazmıştır. Böylece öğrencinin kontrol etmesi ve düzeltmesi sağlanmıştır. Öğrencinin kontrol etmesine rağmen yazılanlarda bir hata olduğunda, “bir yazım yanlış var galiba” denilerek ya da öğrencinin ifadesinde biçimbirim-söz dizimsel bir hata olduğunda “Kulağa biraz tuhaf geliyor. Nasıl düzeltelim?” denilerek öğrenci düşünmeye yönlendirilmiş, öğrenci uygulamacıya neyin nasıl düzeltileceğini söylemiş ve gerekli düzeltmeler uygulamacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğrenci özetlediği cümlelerin hikâyedeki ile aynısı olup olmadığını kontrol etmediğinde “Biz bir şeyi daha kontrol ediyorduk? Neyi unuttuk?” diye sorularak öğrenci yönlendirilmiştir. Bu aşamada öğrenci uygulama adımlarını doğru bir şekilde izlediğinde uygulamacı öğrenciye “Uygulama adımlarını güzelce izledin, öyleyse aferin sana!” diyerek öğrenciyi pekiştirmiştir. Öğrenci uygulama adımlarını hatırlayamadığında ya da unsurları bulamadığında uygulamacı sorularla yönlendirerek ya da doğru adımı hatırlatarak ya da unsuru açıklayarak öğrenciye yardım etmiştir. Hikâye haritası öğrencinin ifadeleri doğrultusunda uygulamacı tarafından doldurulmuştur. Öğrenci uygulamacıdan yanlış bir şekilde unsura ilişkin önemli bilgilerin altını çizmesini istediğinde unsur (ör. eylem unsurunu bulmak için şu soruyu düşün: Kahramanlar problemi çözmek için neler yaptı?) tekrar açıklanmıştır. Eğer öğrenci yine uygulamacıdan yanlış ya da eksik olarak cümlelerin altını çizmesini isterse uygulamacı doğrudan altı çizilmesi gereken yerleri göstererek çizmiştir. Ardından öğrenci uygulamacıdan altı çizili kısma unsurun adını yazmasını ve özet cümleyi ilgili kısma yazmasını istemiştir. Özet cümlelerin yazılması sırasında uygulamacı, öğrenciye altı çizili kısımda yer alan en önemli bilgiyi hikâye haritasına özetlemesi gerektiğini hatırlatmıştır. Oturumlar sırasında

sık sık “Şimdi ne yapayım?” sorusu sorularak öğrenci bir sonraki adıma geçmesi için teşvik edilmiştir.

Sarp annesine hak verdi. Herkesin yaşam koşulları farklıydı. Emre'nin hiç şikâyet etmediğini fark etti. <u>Herkesin farklı olduğunu düşündü. Bu farklılık için şikâyet etmemesi gerektiğine karar verdi.</u> Tepki	Sarp ve Sarp'in annesi
	Evde
	Akşam
	Sarp'in annesi çalıştığı için Sarp annesini çok özliyordu. Sarp okula annesiyle gelmek istiyordu.
	Sarp «Annemle konuşmalıyım.» diye düşündü.
	Sarp arkadaşlarının okula anneleriyle gelip gittiğini söyledi. Kendisinin de okula annesiyle gitmek istediğini söylemek istedi.
Sarp'in annesi «Her ailenin yaşam koşulları farklı. Bazılarının annesi çalışmıyor, bazılarının ise çalışıyor.» dedi.	
Sarp herkesin farklı olduğunu düşündü ve farklılık için şikâyet etmemesi gerektiğini düşündü.	

Görsel 47. Rehberli Uygulamalar Aşamasında Öğrencilerle Hazırlanan Bir Hikâye Özeti

Görsel 47’de görüldüğü gibi tüm unsurlar özetlendikten sonra öğrenciye “Tüm unsurları özetledik, şimdi ne yapıyorduk?” diye sorulmuş ve öğrenciden tahminin doğruluğunu kontrol ediyorduk, demesi beklenmiş ve Görsel 25’de bulut şeklinin üzerine yazılan tahminin doğru olup olmadığı hakkında konuşulmuştur. Ardından öğrenciye Görsel 48 sunularak daha önce dört sayfa (slayt) sunulan hikâyenin en önemli bilgilerinin özetlendiği vurgulanarak ders sonlandırılmış ve öğretim sırası oturum sonu değerlendirme yapılmıştır.

Kahramanlar: Sarp ve Sarp'in annesi
Yer: Evde
Zaman: Akşam
Problem: Sarp'in annesi çalıştığı için Sarp annesini çok özliyordu. Sarp okula annesiyle gelmek istiyordu.
İçsel cevap: Sarp «Annemle konuşmalıyım.» diye düşündü.
Eylem: Sarp arkadaşlarının okula anneleriyle gelip gittiğini söyledi. Kendisinin de okula annesiyle gitmek istediğini söylemek istedi.
Sonuç: Sarp'in annesi «Her ailenin yaşam koşulları farklı. Bazılarının annesi çalışmıyor, bazılarının ise çalışıyor.» dedi.
Tepki: Sarp herkesin farklı olduğunu düşündü ve farklılık için şikâyet etmemesi gerektiğini düşündü.

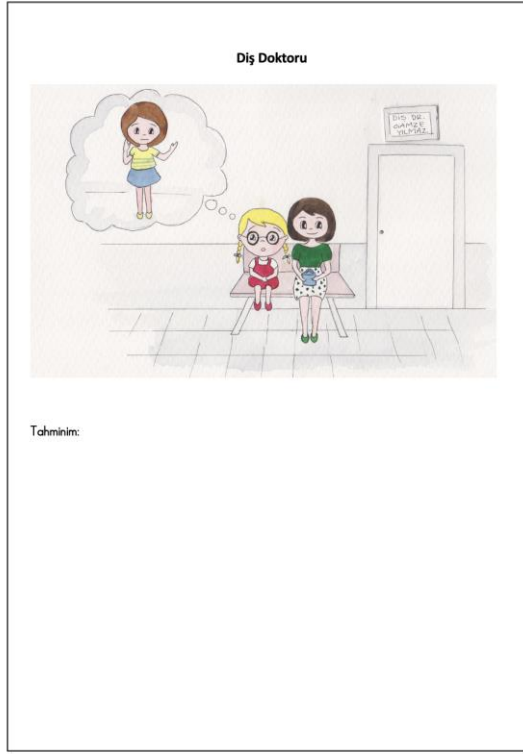
Görsel 48. Sarp'ın Annesi Başlıklı Hikâyenin Özeti

Öğretim sırası oturum sonu değerlendirmede öğrenciye o gün çalışılan hikâye resimsiz bir şekilde tekrar sunulmuştur. Bu aşamada hikâye unsurları öğrenciler tarafından ezberlendiği için başlama düzeyi ve model olma aşamasında sorulan sekiz soru ipucu olabileceği için öğrencilere “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Ancak öğrenci unsurlardan herhangi birini hatırlayamazsa öğrenci sorularla yönlendirilmiş, yine hatırlayamazsa unsurun adı söylenmesi planlanmıştır ancak çalışmaya katılan öğrenciler böyle bir yardıma ihtiyaç duymamıştır. Değerlendirme sırasında öğrenciye başka hiçbir ipucu verilmemiştir. Değerlendirme sonrası öğrenci yazdığı sayfanın resmini çekip Whatsapp aracılığıyla uygulamacıya göndermiş ve öğrencinin yanıtlarına geri bildirim verilmiştir. Öğrencinin yanıtları her bir unsur için 10 puan üzerinden puanlanmış ve toplam puan 100 üzerinden hesaplanarak performansı geri bildirim verilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi yazdıklarında puan alamamış ve en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir. Öğrencinin bulamadığı unsurların ne olduğu, hangi fikirlerin hangi unsura özetleneceği tartışılmıştır. Bir sonraki derste öğrencinin bulamadığı unsurlar vurgulanmıştır. Öğrencinin performansının bir önceki güne göre artması durumunda bu durum vurgulanmış ve öğrenciye çaba gösterdiği ve dikkatle dinlediği için puanının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Oturum üç tur taş-kâğıt-makas oyunu ile sonlandırılmıştır.

Bağımsız Uygulamalar

Bu aşamada ortam ve öğretime hazırlık rehberli uygulamalar aşamasında olduğu gibi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız uygulamalar aşamasında öğrenciye hikâye haritasını doldurmada daha da ustalaştığı söylenmiş, hikâye haritasını hatırlatan sekiz dikdörtgen de ortadan kaldırılmış ve öğrenciden unsurların adlarını yazıp iki nokta üst üste işareti kullanarak unsurları bulması ve özetlemesi istenmiştir. Dersin ilk 6-7 dakikasında uygulama adımları ve hikâye haritası sözel olarak etkileşimsel diyaloglarla tekrar edilmiştir ancak bu aşamada diğer aşamalarda yer alan uygulama adımlarının yer aldığı Görsel 23 ve hikâye haritasını ve unsurlarını içeren Görsel 4 ortadan kaldırılmıştır.

Bağımsız uygulamalar aşamasında hikâyeler Word dosyası olarak paylaşılmıştır. İlk sayfada hikâyeye ilişkin resim ve başlığı yer almış, bundan sonra tahminim yazılarak öğrencinin tahmini resmin altına yazılacağı açıklanmıştır (bk. Görsel 49).



Görsel 49. Bağımsız Uygulamalar Oturumu Paylaşılan İlk Word Sayfası

Rehberli uygulamalar aşamasına benzer olarak bu aşamada da uygulama adımları öğrenci tarafından uygulanmış, uygulama sırasında yazma görevleri uygulamacı tarafından yapılmıştır. Öğrenci uygulamacıya sesli bir şekilde Görsel 50 ve 51’de yer alan hikâyeyi okuyacağını söylemiş ve okumuştur. Ardından yüksek sesle okuyarak uygulama adımlarını izlemiş, hikâye unsurlarını bulduktan sonra uygulamacıdan altını çizmesini ve ekranın sağ yarısında bulunan metin kutusuna hikâye unsurlarının adını yazmasını istemiş ve özet cümleleri yazdırmıştır.

Dış Doktoru

⚓ Bir kış günüydü. Dilara'nın dişlerinden biri çürümüştü. Dilara annesi ile birlikte diş doktoruna gelmişti. Koltukta oturup bekliyorlardı.

O sırada Dilara arkadaşının sözlerini hatırladı. Arkadaşı Dilara'ya "Diş doktoruna gidersen canın çok yanar." demişti.

Dilara çok korkuyordu. Doktora ne yapacağını sormaya karar verdi. Doktor bir süre sonra Dilara'yı çağırdı. Annesiyle içeri girdiler.

Dış doktoru:

— Hoş geldin Dilara. Duydum ki bir dişin çürümüş, dedi.

Annesi:

— Evet, dedi.

Dilara:

— Size bir şey sormak istiyorum.

Arkadaşımın canı çok yanmış. Benim de canım çok yanacak mı? diye sordu.

Görsel 50. Bağımsız Uygulamalar İkinci Word Sayfası

Unsur

Neredeyse ağlayacaktı. Dişçi Gamze Hanım:

— Dilara'cığım şimdi sadece bakacağım, dedi.

Gamze Hanım elindeki çubukları gösterdi:

— Bunları kullanacağım ama bunlar canını yakmaz. Ayrıca sana neler yapacağımı tek tek anlatacağım, dedi.

Sonra Dilara'nın ağızına baktı:

— Evet, bir dişin çürümüştü. Önce canının yanmaması için bir krem süreceğim. Sonra da bir ilaç uygulayacağım ve canın yanmayacak. Daha sonra da çürükleri temizleyeceğim, dedi.

Dilara biraz rahatlamıştı. Doktor ilacı uyguladıktan sonra Dilara için bir çizgi film açtı.

Dilara çizgi filmi izlerken doktor da bütün işini bitirdi.

Dilara'nın canı hiç yanmamıştı. Dilara "Bazı insanların canı çok yanarken bazılarının canı daha az yanıyor." diye düşündü.

Görsel 51. Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Word Sayfası

Öğrenci ikinci kez okumaya başlamadan önce uygulamacıdan tüm unsurların adlarını sağ tarafta bulunan metin kutusuna yazmasını ve her bir unsurdan sonra iki nokta üst üste işareti koymasını istemiş ve ilk üç unsuru hatırlayarak okumaya başladığını belirtmiştir (bk. Görsel 52). İlk üç unsuru hatırladığını belirtmeden önce okumaya başladığı durumlarda öğrenci durdurulmuş, okumaya başlamadan önce ne yapıldığı sorulmuş ve gerektiğinde ilk üç unsuru hatırlaması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenci ilk cümleyi okuduktan sonra zaman unsurun "Bir kış günü" olduğunu söylemiş, uygulamacıdan bu ifadenin altını çizmesini ve yanına zaman yazmasını istemiştir. Uygulamacı kırmızıyla "Unsur" yazan küçük metin kutusuna zaman yazmış ve bu küçük metin kutusunu ilgili cümlenin altına yerleştirmiştir. Diğer unsurları bu metin kutusunu çoğaltarak elde etmiş ve gerekli unsurun adını yazarak ilgili yere yerleştirmiştir. Öğrenci

uygulamacıdan sağ kısımda bulunan ve önceden öğrencinin yazdıkları unsurların adlarının olduğu metin kutusuna “Zaman:” yazılan yere bu ifadeyi yazmasını istemiştir. Ardından yazılan ifadeyi yazım yanlışı açısından kontrol etmiştir. Uygulamacı uygulama adımlarını doğru bir şekilde izleyerek bulunan tüm unsurlar için öğrenciyi pekiştirmiştir.

Öğrenci okumaya devam etmeden önce yer ve kahramanlar unsurunu hatırladığını söyleyerek okumuş, “Dilara” ismini okuduktan sonra uygulamacıdan bu sözcüğün altını çizmesini, yanına “Kahramanlar” yazmasını ve sağ kısımda önceden yazılan “Kahramanlar:” yazan kısma Dilara yazmasını istemiştir. Uygulamacı yazdıktan sonra yazılan ifade yazım yanlışı açısından öğrenci tarafından kontrol edilmiştir. Ardından okumaya devam etmeden önce öğrenci kahramanlar ve yer unsurunu düşünerek okumaya devam ettiğini belirtmiş, “*Dilara annesi ile birlikte diş doktoruna gelmişti.*” cümlesini okuduktan sonra uygulamacıdan “annesi” sözcüğünün altını çizmesini, yanına kahramanlar yazmasını ve sağdaki metin kutusuna Kahramanlar kısmına “Dilara’nın annesi” yazmasını istemiştir. Uygulamacı yazdıktan sonra yazılan ifade yazım yanlışı açısından öğrenci tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca öğrenci uygulamacıdan “*Dilara annesi ile birlikte diş doktoruna gelmişti.*” cümlesinin tamamının altının çizilmesini ve altına yer unsuru yazılması istemiş ve sağdaki metin kutusunda “Yer:” yazan yere “diş doktorunda” (Diş hastanesinde ya da diş doktoru muayenehanesinde gibi olası diğer yanıtlar da kabul edilmiştir.) yazmasını istemiş ve uygulamacının yazdığı ifadeyi yazım yanlışı açısından kontrol etmiştir. Uygulamacı öğrencinin uygulama adımlarını sırasıyla izlemesini pekiştirmiş ve sonra öğrenciye ne yapacağını sormuştur.

Uygulamacı problem unsurunu bulmak üzere öğrenciden “Problem unsurunu hatırlayarak okumaya devam edeceğim.” cevabını beklemiştir. Öğrenci hikâyede “*O sırada Dilara arkadaşının sözlerini hatırladı. Arkadaşı Dilara’ya “Diş doktoruna gidersen canın çok yanar.” demişti. Dilara çok korkuyordu.*” yazan kısmı okuduktan uygulamacıdan bu kısmın altını çizmesini istemiş, altına problem yazmasını istemiştir. Öğrenci altını çizmek üzere doğru bu bir şekilde problemi bularak önemli bilgilerin altını çizdiremediğinde uygulamacı öğrenciyi yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenci altını çizdiği kısma ilişkin özet cümlesini ifade etmiş, uygulamacı da sağdaki metin kutusuna “Problem:” yazan kısma “Dilara diş doktorundan korkuyordu. Çünkü arkadaşı canının çok yanacağını söylemişti.” cümlesine benzer bir ifade yazmıştır. Bu ifade yazılırken bir yazım hatasına ve sözcüklerin eklerinde bir eksiğe yer verilmiştir. Böylece öğrenci yazım yanlışı olup olmadığını, kulağa hoş gelip gelmediğini kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapması için uygulamacıyı yönlendirmiştir. Son olarak öğrenci yazdığı özet cümlelerin

hikâyede altını çizdiği cümlelerle birebir aynı olup olmadığını da kontrol etmiştir. Uygulamacı öğrencinin uygulama adımlarını sırasıyla izlemesini pekiştirmiş ve sonra öğrenciye ne yapacağını sormuştur.

Diş Doktoru	
⚓ <u>Bir kış günüydü. Dilara'nın dişlerinden biri</u> <i>Zaman</i> <i>Kahramanlar</i> <u>çürümüştü. Dilara annesi ile birlikte diş</u> <i>Kahramanlar</i> <u>doktoruna gelmişti. Koltukta oturup</u> <i>Yer</i> <u>bekliyorlardı.</u> <u>O sırada Dilara arkadaşının sözlerini</u> <u>hatırladı. Arkadaşı Dilara'ya "Diş doktoruna</u> <u>gidersen canın çok yanar.. demişti.</u> <u>Dilara çok korkuyordu. Doktora ne</u> <i>Problem</i> <u>yapacağını sormaya karar verdi. Doktor bir</u> <i>İçsel cevap</i> <u>süre sonra Dilara'yı çağırdı. Annesiyle içeri</u> <u>girdiler.</u> Diş doktoru: — Hoş geldin Dilara. Duydum ki bir dişin çürümüş, dedi. Annesi: — Evet, dedi. Dilara: — <u>Size bir şey sormak istiyorum.</u> <u>Arkadaşımın canı çok yanmış. Benim de canım</u> <u>çok yanacak mı? diye sordu.</u> <i>Eylem</i>	Ⓒ Kahramanlar: Dilara, Dilara'nın annesi, Dişçi Gamze Hanım Yer: Diş doktorunda Zaman: Bir kış günü Problem: Dilara diş doktorundan korkuyordu. İçsel cevap: Dilara diş doktoruna ne yapacağını sormaya karar verdi. Eylem: Sonuç: Tepki:

Görsel 52. Bağımsız Uygulamalar İkinci Word Sayfası Hikâye Unsurları ve Özetleri

Uygulamacı içsel cevap unsurunu bulmak üzere öğrenciden “İçsel cevap unsurunu hatırlayarak okumaya devam edeceğim.” cevabını beklemiştir. Öğrenci hikâyede “Doktora ne yapacağını sormaya karar verdi.” yazan kısmı okuduktan uygulamacıdan bu kısmın altını çizmesini istemiş, altına içsel cevap yazmasını istemiştir. Öğrenci altını çizmek üzere doğru bu bir şekilde içsel cevabı bulamadığında uygulamacı öğrenciyi yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenci altını çizdiği kısma ilişkin özet cümlesini ifade etmiş, uygulamacı da sağdaki metin kutusuna “İçsel cevap:” yazan kısma “Dilara diş doktoruna

ne yapacağını sormaya karar verdi.” cümlesine benzer bir ifade yazmıştır. Bu ifade yazılırken bir yazım hatasına ve sözcüklerin eklerinde bir eksiğe yer verilmiştir. Böylece öğrenci yazım yanlış olup olmadığını, kulağa hoş gelip gelmediğini kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapması için uygulamacıyı yönlendirmiştir. Son olarak öğrenci yazdığı özet cümlelerin hikâyede altını çizdiği cümlelerle birebir aynı olup olmadığını da kontrol etmiştir. Uygulamacı öğrencinin uygulama adımlarını sırasıyla izlemesini pekiştirmiş ve sonra öğrenciye ne yapacağını sormuştur.

↓ <u>Neredeyse ağlayacaktı. Dişçi Gamze Hanım:</u> <u>Kahramanlar</u> — Dilara’cığım şimdi sadece bakacağım, <u>dedi.</u> <u>Gamze Hanım elindeki çubukları gösterdi:</u> — Bunları kullanacağım ama bunlar canını yakmaz. Ayrıca sana neler yapacağımı tek tek anlatacağım, dedi. <u>Sonra Dilara’nın ağızına baktı:</u> — Evet, bir dişin çürümüş. Önce canının yanmaması için bir krem süreceğim. Sonra da bir ilaç uygulayacağım ve canın yanmayacak. Daha sonra da cürükleri temizleyeceğim, dedi. <u>Eylem</u> Dilara biraz rahatlamıştı. Doktor ilacı uyguladıktan sonra Dilara için bir çizgi film açtı. Dilara çizgi filmi izlerken doktor da bütün işini bitirdi. <u>Dilara’nın canı hiç yanmamıştı. Dilara “Bazı</u> <u>Sonuç</u> insanların canı çok yanarken bazılarının canı daha az yanıyor..” diye düşündü. <u>Tepki</u>	Kahramanlar: Dilara, Dilara’nın annesi, Dişçi Gamze Hanım Yer: Diş doktorunda Zaman: Bir kış günü Problem: Dilara diş doktorundan korkuyordu. İçsel cevap: Dilara diş doktoruna ne yapacağını sormaya karar verdi. Eylem: Dilara diş doktoruna “Canım acıyacak mı?..” diye sordu. Diş doktoru Dilara’ya “Canın yanmayacak..” dedi. Çünkü bunun için ilaç kullandı. Sonuç: Sonunda Dilara’nın canı hiç acımadı. Tepki: Dilara “Bazılarının canı çok yanıyor ama bazılarının da daha az yanıyor..” diye düşündü.
--	--

Görsel 53. Bağımsız Uygulamalar Üçüncü Word Sayfası Hikâye Unsurları ve Özetleri

Uygulamacı eylem unsurunu bulmak üzere öğrenciden “Eylem unsurunu hatırlayarak okumaya devam edeceğim.” cevabını beklemiştir. Öğrenci hikâyede “Dilara:

—Size bir şey sormak istiyorum. Arkadaşımin canı çok yanmış. Benim de canım çok yanacak mı?” diye sordu. Neredeyse ağlayacaktı. Dişçi Gamze Hanım:

— Dilara’cığım şimdi sadece bakacağım, dedi.

Gamze Hanım elindeki çubukları gösterdi:

— Bunları kullanacağım ama bunlar canını yakmaz. Ayrıca sana neler yapacağımı tek tek anlatacağım, dedi.

Sonra Dilara’nın ağzına baktı:

— Evet, bir dişin çürümüş. Önce canının yanmaması için bir krem süreceğim. Sonra da bir ilaç uygulayacağım ve canın yanmayacak. Daha sonra da çürükleri temizleyeceğim, dedi.” yazan kısmı okuduktan uygulamacıdan bu kısmın altını çizmesini istemiş, yanına eylem yazmasını istemiştir. Öğrenci altını çizmek üzere doğru bu bir şekilde eylem cümlelerini bulamadığında uygulamacı öğrenciyi yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenci altını çizdiği kısma ilişkin özet cümlesini ifade etmiş, uygulamacı da sağdaki metin kutusuna “Eylem:” yazan kısma “Dilara diş doktoruna “Canım acıyacak mı?” diye sordu. Diş doktoru Dilara’ya “Canın yanmayacak.” dedi. Çünkü bunun için ilaç kullandı.” cümlesine benzer bir ifade yazmıştır. Bu ifade yazılırken bir yazım hatasına ve sözcüklerin eklerinde bir eksiğe yer verilmiştir. Böylece öğrenci yazım yanlışı olup olmadığını, kulağa hoş gelip gelmediğini kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapması için uygulamacıyı yönlendirmiştir. Son olarak öğrenci yazdığı özet cümlelerin hikâyede altını çizdiği cümlelerle birebir aynı olup olmadığını da kontrol etmiştir. Uygulamacı öğrencinin uygulama adımlarını sırasıyla izlemesini pekiştirmiş ve sonra öğrenciye ne yapacağını sormuştur. Ardından uygulamacı öğrencinin yeni bir kahraman adı ile karşılaştığını fark etmesini beklemiştir. Öğrencinin fark edemediği durumlarda sırasıyla öğrenciye altını çizdiği yerde bir unsurla ilgili bilgi olduğu, unsurun kahramanlar olduğu ya da yeni bir kahraman adı olduğu belirtilerek öğrencinin “Dişçi Gamze Hanım” demesini beklemiştir. İfadenin altı çizilmiş, yanına unsurun adı yazılmış, sağ tarafta yer alan metin kutusunda “Kahramanlar:” yazan yere “Dişçi Gamze Hanım” eklenmiştir ve yazım hatası olup olmadığı öğrenci tarafından kontrol edilmiştir.

Uygulamacı sonuç unsurunu bulmak üzere öğrenciden “Sonuç unsurunu hatırlayarak okumaya devam edeceğim.” cevabını beklemiştir. Öğrenci hikâyede “Dilara’nın canı hiç yanmamıştı.” yazan kısmı okuduktan uygulamacıdan bu kısmın altını çizmesini istemiş, altına sonuç yazmasını istemiştir. Öğrenci altını çizmek üzere doğru bir şekilde sonuç unsurunu bulamadığında uygulamacı öğrenciyi yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenci altını çizdiği kısma ilişkin özet cümlesini ifade etmiş, uygulamacı da

sağdaki metin kutusuna “Sonuç:” yazan kısma “*Sonunda Dilara’nın canı hiç acımadı.*” cümlesine benzer bir ifade yazmıştır. Bu ifade yazılırken bir yazım hatasına ve sözcüklerin eklerinde bir eksiğe yer verilmiştir. Böylece öğrenci yazım yanlışı olup olmadığını, kulağa hoş gelip gelmediğini kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapması için uygulamacıyı yönlendirmiştir. Son olarak öğrenci yazdığı özet cümlelerin hikâyede altını çizdiği cümlelerle birebir aynı olup olmadığını da kontrol etmiştir. Uygulamacı öğrencinin uygulama adımlarını sırasıyla izlemesini pekiştirmiş ve sonra öğrenciye ne yapacağını sormuştur.

Uygulamacı tepki unsurunu bulmak üzere öğrenciden “Tepki unsurunu hatırlayarak okumaya devam edeceğim.” cevabını beklemiştir. Öğrenci hikâyede “*Dilara ‘Bazı insanların canı çok yanarken bazılarının canı daha az yanıyor.’ diye düşündü.*” yazan kısmı okuduktan sonra uygulamacıdan bu kısmın altını çizmesini istemiş, yanına tepki yazmasını istemiştir. Öğrenci altını çizmek üzere doğru bu bir şekilde tepkiyi bulamadığında uygulamacı öğrenciyi yönlendirmiştir. Daha sonra öğrenci altını çizdiği kısma ilişkin özet cümlesini ifade etmiş, uygulamacı da sağdaki metin kutusuna “Tepki:” yazan kısma “*Dilara ‘Bazılarının canı çok yanıyor ama bazılarının da daha az yanıyor.’ diye düşündü.*” cümlesine benzer bir ifade yazmıştır. Bu ifade yazılırken bir yazım hatasına ve sözcüklerin eklerinde bir eksiğe yer verilmiştir. Böylece öğrenci yazım yanlışı olup olmadığını, kulağa hoş gelip gelmediğini kontrol ederek gerekli düzeltmeleri yapması için uygulamacıyı yönlendirmiştir. Son olarak öğrenci yazdığı özet cümlelerin hikâyede altını çizdiği cümlelerle birebir aynı olup olmadığını da kontrol etmiştir. Uygulamacı öğrencinin uygulama adımlarını sırasıyla izlemesini pekiştirmiş ve sonra öğrenciye ne yapacağını sormuştur. Uygulama adımlarının ardından öğrenci ilk sayfada yer alan tahmininin doğruluğunu kontrol edeceğini söylemiş ve kontrol etmiştir. Son olarak uygulamacı Görsel 53’de sağ tarafta yer alan öğrencinin özetinin hem kısa olduğunu hem de hikâyedeki en önemli bilgileri içerdiğini vurgulamış ve öğretim sırası oturum sonu değerlendirmeye geçmiştir.

Öğretim sırası oturum sonu değerlendirmede öğrenciye o gün çalışılan hikâye resimsiz bir şekilde tekrar sunulmuştur. Bu aşamada hikâye unsurları öğrenciler tarafından ezberlendiği için başlama düzeyi ve model olma aşamasında sorulan sekiz soru ipucu olabileceği için öğrencilere “Uygulama adımlarını izleyerek unsurları bul ve yaz.” yönergesi verilmiştir. Öğrenci unsurlardan herhangi birini hatırlayamazsa öğrenci sorularla yönlendirilmiş, yine hatırlayamazsa unsurun adı söylenmesi planlanmıştır ancak çalışmaya katılan öğrenciler böyle bir yardıma ihtiyaç duymamıştır. Değerlendirme

sırasında öğrenciye başka hiçbir ipucu verilmemiştir. Değerlendirme sonrası öğrenci yazdığı sayfanın resmini çekip Whatsapp aracılığıyla uygulamacıya göndermiş ve öğrencinin yanıtlarına geri bildirim verilmiştir. Öğrencinin yanıtları her bir unsur için 10 puan üzerinden puanlanmış ve toplam puan 100 üzerinden hesaplanarak performans geri bildirim verilmiştir. Öğrenciler hikâyede geçen cümleyi olduğu gibi yazdıklarında puan alamamış ve en az bir sözcüğün farklılık göstermesi durumunda puan alabilmişlerdir. Öğrencinin bulamadığı unsurların ne olduğu, hangi fikirlerin hangi unsura yazılacağı tartışılmıştır. Bir sonraki derste öğrencinin bulamadığı unsurlar vurgulanmıştır. Öğrencinin performansının bir önceki güne göre artması durumunda bu durum vurgulanmış ve öğrenciye çaba gösterdiği ve dikkatle dinlediği için puanının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Oturum üç tur taş-kâğıt-makas oyunu ile sonlandırılmıştır.



Ek 9.Uygulama Güvenirliği Formu

A) Değerlendirmelere İlişkin Uygulama Güvenirliği

Bu form Bilişsel Ögelerle Zenginleştirilmiş bilişsel ögelerle zenginleştirilmiş hikâye yapısı öğretimi müdahalesi öncesinde ve sonrasında yapılan başlama düzeyi, müdahale öncesi genelleme, öğretim sonu değerlendirme, müdahale sonrası genelleme ve izleme oturumları değerlendirmelerinin uygun bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaca yönelik sizden beklenen bu formdaki davranışları inceledikten sonra videoyu izlemeniz ve videoda araştırmacının bu davranışları gerçekleştirdiği durumda evet kutucuğunu, yerine getirmediği durumda ise hayır kutucuğunu işaretlemenizdir. Katkınız için teşekkür ederiz. Formda bulunan davranışları okuduktan sonra videoyu izleyiniz.

Gözlemci:

Tarih:

Kaydı izlenen denek:

Oturum: Hikâye Unsurları Öğretimi

Değerlendirmeye hazırlık;	Evet	Hayır
Araştırmacı öğrencinin iyi bir şekilde duyup duymadığını sormuştur.	☐	☐
Ortam		
Kaydedilen oturumda öğrenci ve araştırmacının yüzü net görölmektedir.	☐	☐
Öğretim Oturumu		
Araştırmacı “Şimdi ekranda gördüğün hikâyeyi bir kez yüksek sesle, daha sonra bir kez de sessiz bir şekilde okumanı istiyorum. Daha sonra sana hikâye ile ilgili sorular soracağım.” şeklinde yönerge vermiştir.	☐	☐
Değerlendirme oturumu boyunca hikâye metni ekranda paylaşılmıştır.	☐	☐
Araştırmacı hiçbir şekilde ipucu vermemiştir.	☐	☐
Araştırmacı başlama ve müdahale öncesi genelleme aşamasında öğrenciye şu soruları sormuştur:		
1. Hikâyedeki kahramanlar kimlerdir?		
2. Hikâyedeki olaylar nerede geçiyor?		
3. Hikâyedeki olaylar ne zaman gerçekleşiyor?	☐	☐
4. Hikâyenin problemi nedir?		
5. Hikâyenin içsel cevabı nedir?		
6. Hikâyenin eylemi nedir?		
7. Hikâyenin sonucu nedir?		
8. Hikâyenin tepkisi nedir?		
Öğretim sonu değerlendirme, müdahale sonrası genelleme ve izleme oturumlarında öğrencilerden hikâye unsurlarını bularak yazmalarını istemiştir.	☐	☐

B) Öğretime İlişkin Uygulama Güvenirliği

Bu form hikâye unsurları öğretiminin hazırlanan plana uygun biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaca yönelik sizden beklenen bu formdaki davranışları inceledikten sonra videoyu izlemeniz ve videoda araştırmacının bu davranışları gerçekleştirdiği durumda evet kutucuğunu, yerine getirmediği durumda ise hayır kutucuğunu işaretlemenizdir. Katkınız için teşekkür ederiz. Formda bulunan davranışları okuduktan sonra videoyu izleyiniz.

Gözlemci:

Tarih:

Kayı izlenen denek:

Oturum: Hikâye Unsurları Öğretimi

Hikâye Unsurları Öğretimi Aşaması

Öğretime hazırlık;	Evet	Hayır
Araştırmacı öğrencinin iyi bir şekilde duyup duymadığını sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı çalışmanın amacını açıklamıştır.	☐	☐
Ortam		
Kaydedilen oturumda öğrenci ve araştırmacının yüzü net görülmektedir.	☐	☐
Öğretim Oturumu		
Araştırmacı “Sence hikâye unsurları neden önemli?” sorusunu sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı genel olarak açıklamalarını öğrencilerin açıklamaları doğrultusunda yapmıştır.	☐	☐
Araştırmacı etkileşimsel diyaloglara yer vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı “Bir hikâyede kaç unsur yer alır?” sorusunu sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı soruları sorulduktan sonra ipuçlarına yer vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı ön bilgi oluşturmak amacıyla hikâye haritasında tüm unsurları anlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı hikâye haritasında unsurları hatırlatan resimleri vurgulamıştır.	☐	☐
Araştırmacı genel olarak her bir unsuru tek tek açıklamış ve öğrenciye tekrar sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı her bir unsura ilişkin örnek vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı kümülatif tekrarlara yer vermiştir.	☐	☐

Model Olma Aşaması

Öğretime hazırlık	Evet	Hayır
Araştırmacı öğrencinin iyi bir şekilde duyup duymadığını sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı çalışmanın amacını açıklamıştır.	☐	☐
Ortam		
Kaydedilen oturumda öğrenci ve araştırmacının yüzü net görülmektedir.	☐	☐
Öğretim Oturumu		
Araştırmacı uygulama adımlarını önce açıklamış ve görsel ekranda iken öğrenciye adımlar yeniden sorulmuştur.	☐	☐
Araştırmacı hikâye unsurlarının neler olduğunu sormuş ve kısaca etkileşimsel diyaloglarla açıklamıştır.	☐	☐
Araştırmacı genel olarak etkileşimsel diyaloglara ve ipuçlarına yer vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden probleme yönelik tahmin etmesini istemiş, tahminleri bulutun üzerine yazmıştır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden metni bir kez yüksek sesle okumasını istemiş ve öğrenci metni okumuştur.	☐	☐
Araştırmacı okumaya başlamadan önce her bir unsur için hikâye haritasında unsurların ne olduğuna bakmıştır.	☐	☐
Araştırmacı sesli düşünerek okuduğu paragrafta unsuru aradığını söylemiştir.	☐	☐
Araştırmacı paragrafta gerekli unsura rastlayınca sesli düşünerek altını çizmiştir.	☐	☐
Araştırmacı altı çizilen yere unsurun adını yazmıştır.	☐	☐
Araştırmacı hikâye haritasına unsuru kısaca yazmıştır.	☐	☐
Araştırmacı ikinci oturumdan sonra öğrenci unsuru kısaca yazmaya hazır olduğunda onun ifadelerini hikâye haritasına yazmaya başlamıştır.	☐	☐
Araştırmacı <i>ikinci oturumdan</i> itibaren problem unsuru ve diğerlerinde amaçlı yazım yanlışı yaparak kısaca unsurları yazmış, kontrol edip öğrenci ile etkileşimsel diyaloglar yoluyla yanlışları düzeltmiştir.	☐	☐
Araştırmacı uygulama adımlarını uyguladıktan sonra kendini pekiştirmiştir.	☐	☐
Araştırmacı birkaç unsur bulduktan sonra şimdi ne yapacaktım? sorusunu sormuştur. (İkinci oturumda daha sık bu soru sorularak uygulama adımları izlenmiştir.)	☐	☐
Araştırmacı tahminin doğru olup olmadığını kontrol etmiştir.	☐	☐
Araştırmacı dersin sonunda hikâye unsurlarına ilişkin sekiz soru sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı değerlendirme sırasında herhangi bir ipucu vermemiştir.	☐	☐
Araştırmacı performans geri bildirimi vermiştir.	☐	☐

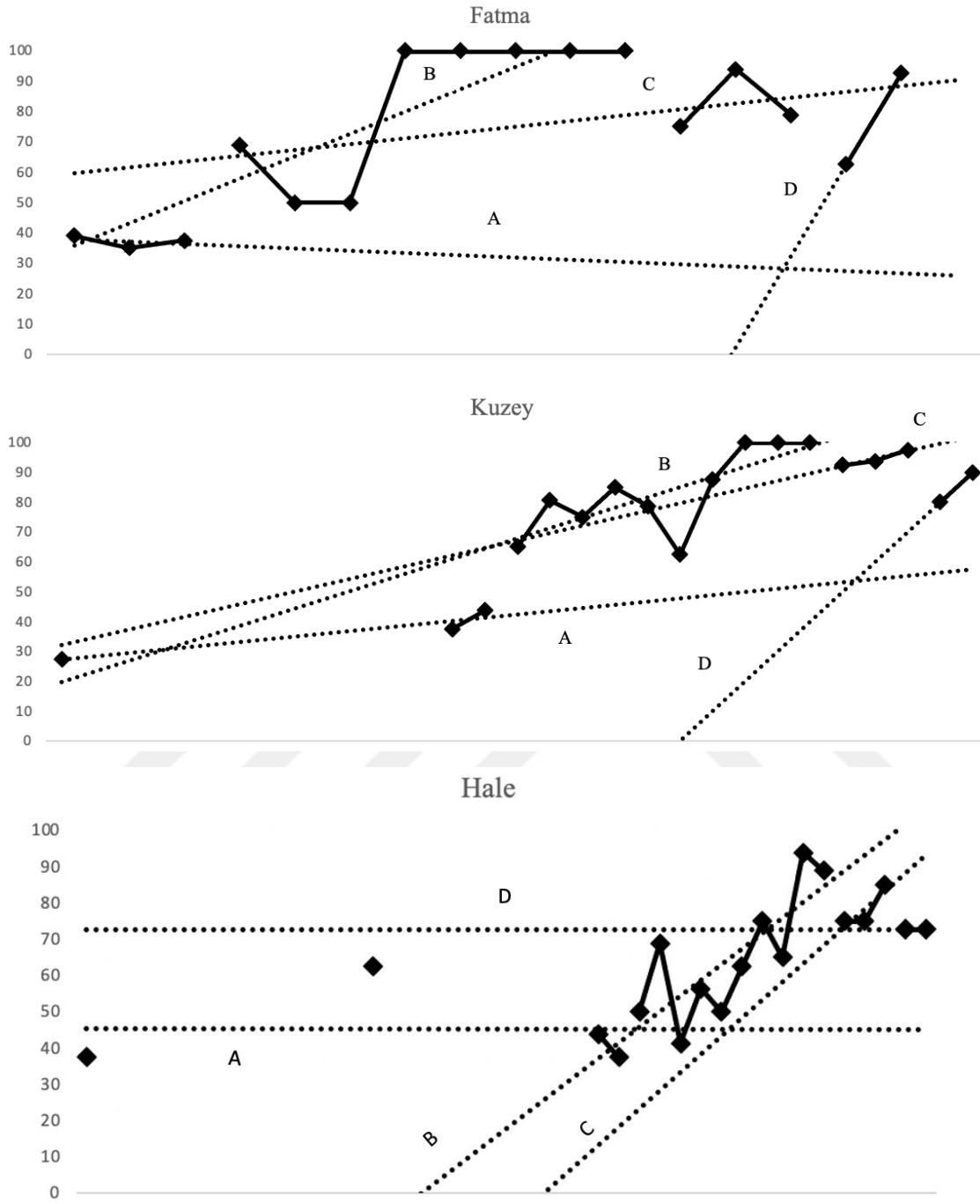
Rehberli Uygulamalar

Öğretime hazırlık; araştırmacı:	Evet	Hayır
Araştırmacı öğrencinin iyi bir şekilde duyup duymadığını sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı çalışmanın amacını açıklamıştır.	☐	☐
Ortam		
Kaydedilen oturumda öğrenci ve araştırmacının yüzü net görülmektedir.	☐	☐
Öğretim Oturumu		
Hikâye haritası sekiz dikdörtgenden oluşmaktadır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciye uygulama adımlarının neler olduğunu sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı genel olarak etkileşimsel diyaloglara ve ipuçlarına yer vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı her bir uygulama adımlarını uygulamaya başlamadan önce “Şimdi ne yapacaksın?” sorusunu sormuştur. Öğrenci hatırlayamazsa ya da yanlış hatırlarsa bir sonraki adımı söylemiş ve uygulamıştır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenci uygulama adımlarını izlerken yalnızca ihtiyaç duyduğunda yardım etmiştir.	☐	☐
Araştırmacı öğrenci kendisini doğru yönlendirdiğinde gerekli uygulamaları yapmış, geri bildirimler vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden tahmin etmesini beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı okumaya başlamadan önce öğrenciden unsuru hatırlamasını beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden unsuru bulmasını, altını çizdirmesini, yanına unsurun adını yazdirmasını, kısaca yazdirmasını ve yazılanları kontrol edip düzelttirmesini beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden tüm unsurları kısaca yazdırdıktan sonra tahminin doğruluğunu kontrol etmesini beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı dersin sonunda öğrenciden uygulama adımlarını izleyerek ve unsurları bularak yazmasını istemiş, değerlendirme sırasında herhangi bir ipucu vermemiştir.	☐	☐
Araştırmacı performans geri bildirimini vermiştir.	☐	☐

Bağımsız Uygulamalar

Öğretime hazırlık	Evet	Hayır
Araştırmacı öğrencinin iyi bir şekilde duyup duymadığını sormuştur.	☐	☐
Araştırmacı çalışmanın amacını açıklamıştır.	☐	☐
Ortam		
Kaydedilen oturumda öğrenci ve araştırmacının yüzü net görülmektedir.	☐	☐
Öğretim Oturumu		
Araştırmacı ilk sayfada başlık ve resim, ikinci ve üçüncü sayfanın sol yarısında hikâye, sağ yarısında boş bir metin kutusu hazırlamıştır.	☐	☐
Araştırmacı uygulama adımlarını öğrenciye sormuş, ancak görsel ipuçlarını kaldırmış, ancak sözel ipucu kullanılmaya devam edilmiştir.	☐	☐
Araştırmacı öğrenci ihtiyaç duyduğunda yardım etmiş ve geri bildirimler vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı öğrenci kendisini doğru yönlendirdiğinde gerekli uygulamaları yapmış, geri bildirimler vermiştir.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden tahmin etmesini beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı okumaya başlamadan önce öğrenciden unsuru hatırlamasını beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden unsuru bulmasını, altını çizdirmesini, yanına unsurun adını yazdirmasını, özetlemesini ve özeti kontrol edip düzeltirmesini beklemiş, gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı öğrenciden tüm unsurları kısaca yazdıktan sonra tahminin doğruluğunu kontrol etmesini beklemiş ve gerektiğinde hatırlatmıştır.	☐	☐
Araştırmacı dersin sonunda öğrenciden uygulama adımlarını izleyerek unsurları bularak yazmasını istemiş ve değerlendirme sırasında herhangi bir ipucu vermemiştir.	☐	☐
Araştırmacı performans geri bildirimi vermiştir.	☐	☐

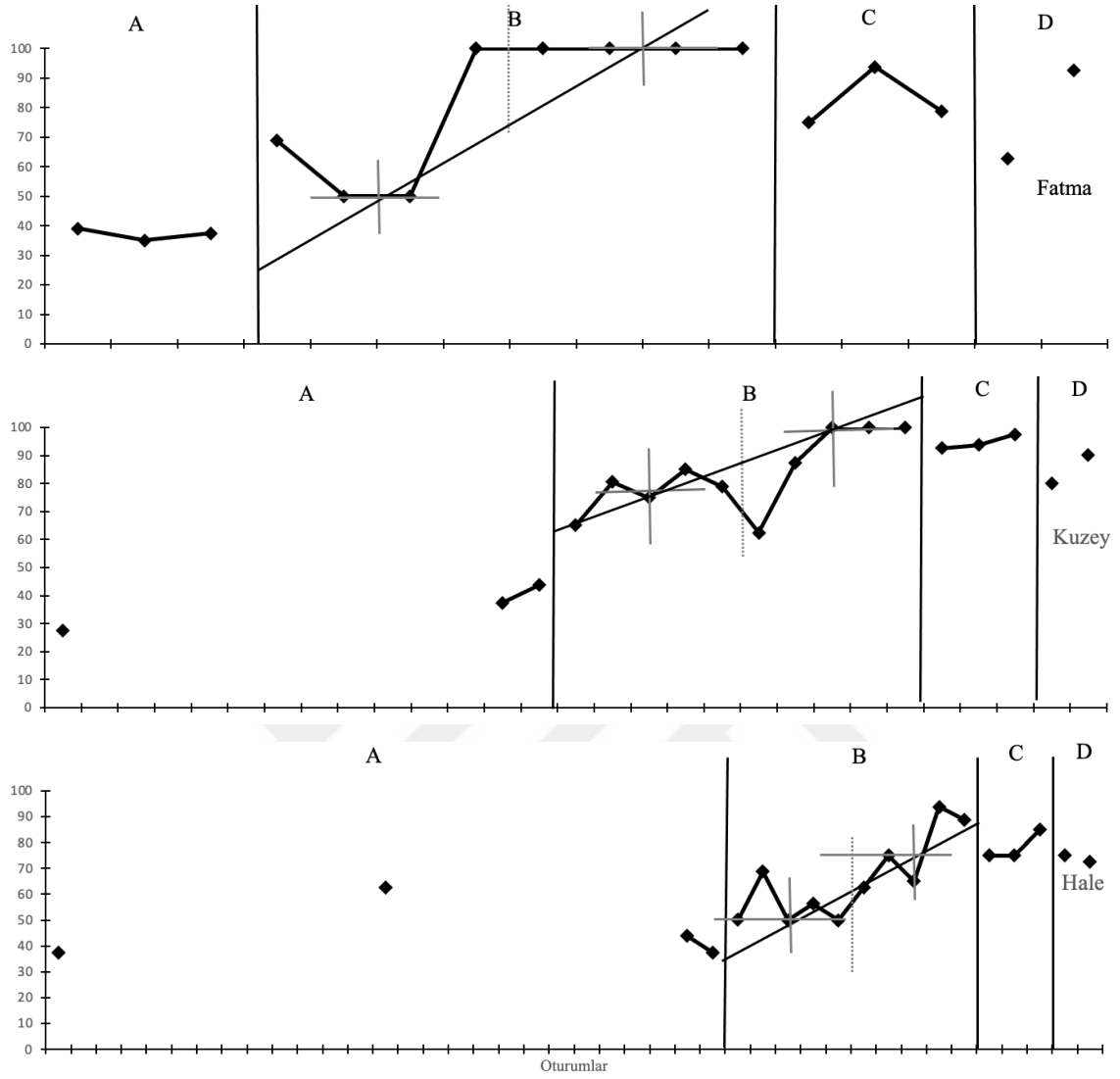
Ek 10. Eğim Çizgileri



Şekil 2. Katılımcıların Her bir Evreye İlişkin Eğilim Çizgileri

Başlama Düzeyi (A), Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi (B), Öğretim Sonu Değerlendirme (C) ve İzleme Oturumları (D)

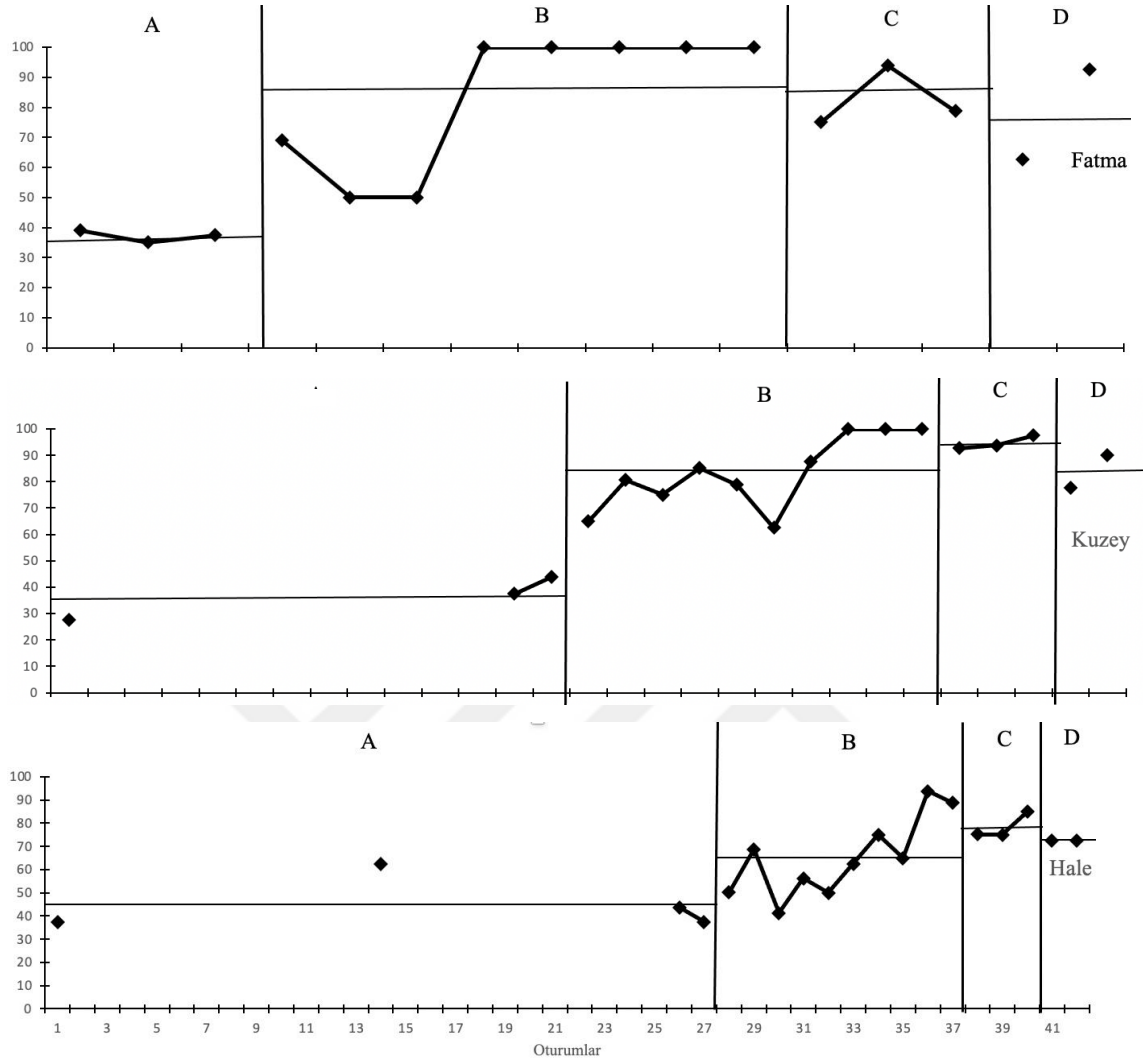
Ek 11. Eğimin Yarıya Bölme Yöntemi ile İncelenmesi



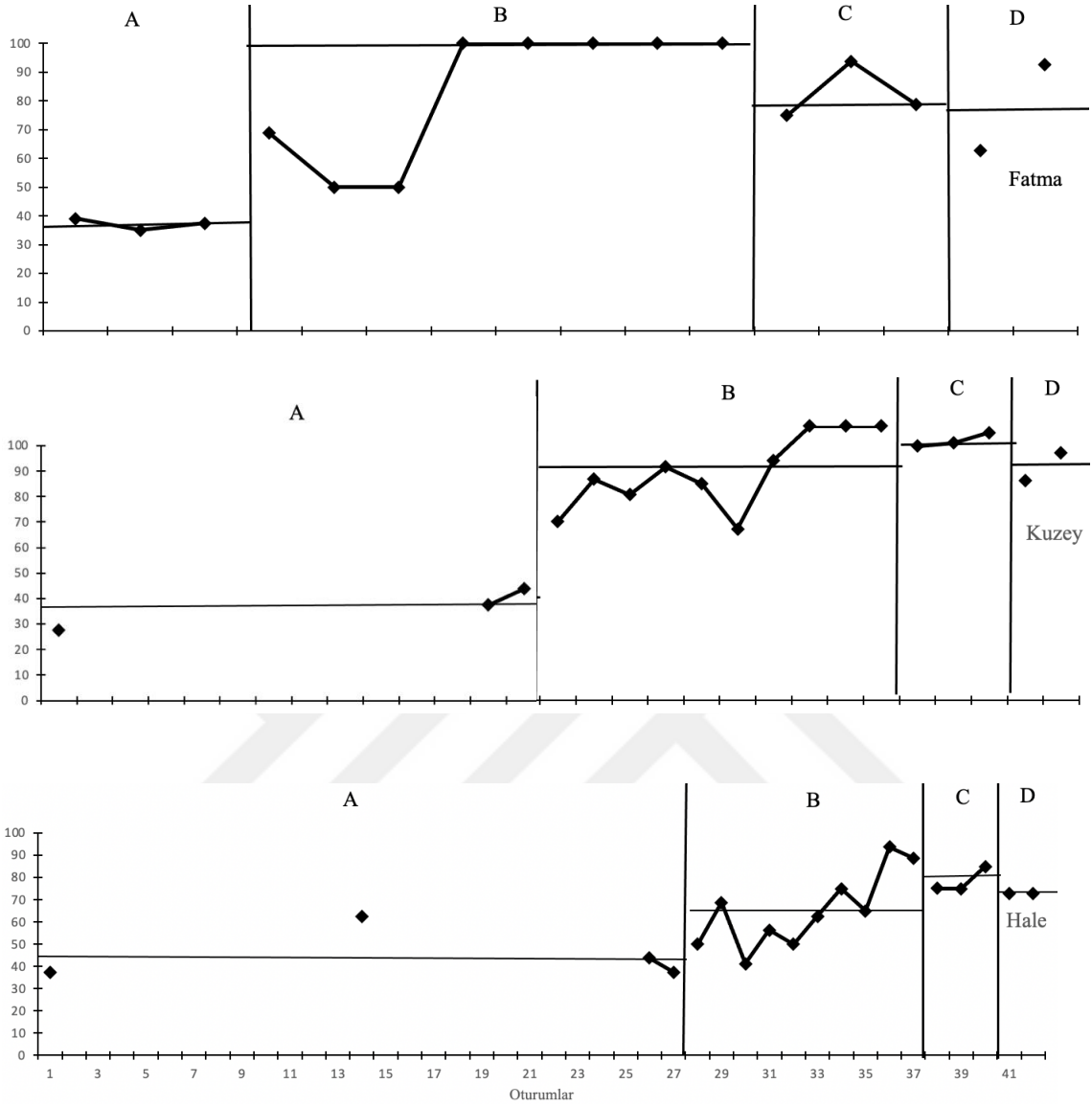
Şekil 3. Müdahale Evresindeki Verilerin Eğilimin Yarıya Bölme Yöntemi ile İncelenmesi

Başlama Düzeyi (A), Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi (B), Öğretim Sonu Değerlendirme (C) ve İzleme Oturumları (D)

Ek 12. Ortalama Düzey Değişimi



Ek 13. Medyan Değişimi



Şekil 5. Katılımcıların Her Bir Evreye İlişkin Medyan Değişimleri

Başlama Düzeyi (A), Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretimi (B), Öğretim Sonu Değerlendirme (C) ve İzleme Oturumları (D) Medyanlarını Gösteren Çizgiler

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Çevrimiçi Sunulan Bilişsel Öğelerle Zenginleştirilmiş Hikâye Yapısı Öğretiminin Koklear İmplantlı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 24.03.2021
Gönderim Numarası	: 1541438555
Sayfa Sayısı	: 128
Sözcük Sayısı	: 32 755
Karakter Sayısı	: 231 666
Benzerlik Oranı	: %2
Savunma Tarihi	: 07.04.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Hatice AKÇAKAYA

Tarih : 24.03.2021

İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Hatice Akçakaya

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İşitme Engelliler Öğretmeni	Gazi Üniversitesi Odyoloji Kliniği	2012-2015
Araş. Gör.	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	2015-2019
Araştırmacı	Ear Science Institute Australia, WA	2019-2020
Araş. Gör.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü	2020-

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İşitme Engelliler Öğretmenliği	Karadeniz Teknik Üniversitesi	2012
Yüksek Lisans	Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları	Hacettepe Üniversitesi	2015
Doktora	Özel Eğitim	Ankara Üniversitesi	2021

Yayınlar:

- Akçakaya, H. ve Tavşancıl, E. (2016). Teacher opinions about auditory verbal therapy. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 7-28. [Online]: <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s1m>
- Akçakaya, H., Aslan, F., Doğan, M., & Yücel, E. (2018). Relationships between reasoning, verbal working memory, and language in children with early cochlear implantation: A mediation effect. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(3), 485-509. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.365076
- Akçakaya, H., Doğan, M., Gürkan, S., Koçak, Ö., & Yücel, E. (2019). Early cochlear implantation: Verbal working memory, vocabulary, speech intelligibility and participant variables, *Cochlear Implants International* 20(2), 62-73. doi: 10.1080/14670100.2019.1565077
- Akçakaya, H., Doğan, M., Gürkan, S., & Yücel, E. (2018). Shortening process of Nonword Repetition List. *Journal of Duzce University Health Sciences Institute*, 8(2), 67-71.
- Akçakaya, H. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde aile katılımı. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(5), 59-67.
- Akçakaya, H., & Ergül, C. (2020, 10-13 Eylül). İlkokul İkinci Sınıflar İçin Yazılan Okunabilirlikleri Benzer Otuz Bir Hikâyenin Yazılma Süreci [Sözlü sunum]. VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Anadolu University, Eskişehir/Türkiye
- Akçakaya, H., Doğan, M., Gürkan, S., Koçak, Ö., & Yücel, E. (Mart, 2018). Erken Yaşta Koklear İmplant Uygulanan Çocuklarda Sözel Çalışma Belleği, Sözcük Dağarcığı, Konuşma Anlaşılabilirliği ve Katılımcı Değişkenleri Arasındaki İlişkiler [Sözlü sunum]. 2. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, Antalya/Türkiye
- Kargın, T. ve Akçakaya, H. (Mayıs, 2017) Birinci Sınıf İşitme Kayıplı Çocukların Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi Alma Durumuna Göre Okuma Becerileri [Sözlü sunum]. First Eurasian Conference on Language and Social Sciences, Antalya/Türkiye
- Akçakaya, H., Aslan, F. ve Yücel, E. (Aralık 2017) Relationships Between Reasoning, Verbal Working Memory, and Language in Children with Early Cochlear Implantation: A Mediation Effect [Sözlü sunum]. First International Conference on Special Education, Selanik/Yunanistan
- Akçakaya, H., Doğan, M., Gürkan, S. ve Yücel, E. (Aralık 2015). Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesinin Kısaltılma Süreci [Sözlü Sunum]. 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, İstanbul/ Türkiye

Kargın, T. ve Akçakaya, H. (Ekim, 2016). Birinci Sınıf İşitme Kayıplı Öğrencilerin Ses Bilgisel Farkındalık, Dil ve Okuma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi [Sözlü Sunum]. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir/ Türkiye

Akçakaya, H. (Ekim,2016). İşitme Kayıplı Çocuklarda Okuma Becerisi [Davetli konuşmacı]. 8. Ulusal Odyoloji Kongresi, Ankara/Türkiye

