

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL KAYNAŞTIRMA (BÜTÜNLEŞTİRME)**  
**SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN HAFİF DÜZEY ZİHİN**  
**ENGELLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN SON SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN**  
**KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Hakan SARI**

**Aylin YÜKSEL**

**148306011010**

**Konya 2019**

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**İLKOKUL KAYNAŞTIRMA (BÜTÜNLEŞTİRME)**  
**SINIFLARINDA ÖĞRENİM GÖREN HAFİF DÜZEY ZİHİN**  
**ENGELLİ VE NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN SON SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN**  
**KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Hakan SARI**

**Aylin YÜKSEL**

**148306011010**

**Konya 2019**

|                                                                                                   |                                                                                      |                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br><b>KONYA</b> | T.C.<br><b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b><br>Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü | <br><b>NECMETTİN ERBAKAN<br/>ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>EĞİTİM BİLİMLERİ<br/>ENSTİTÜSÜ</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

|                   |                |                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrencinin</b> | Adı Soyadı     | Aylin YÜKSEL                                                                                                                                                                                                  |
|                   | Numarası       | 148306011010                                                                                                                                                                                                  |
|                   | Ana Bilim Dalı | Özel Eğitim                                                                                                                                                                                                   |
|                   | Bilim Dalı     | Özel Eğitim                                                                                                                                                                                                   |
|                   | Programı       | Tezli Yüksek Lisans                                                                                                                                                                                           |
|                   | Tezin Adı      | İlkokul Kaynaştırma (Bütünleştirme) Sınıflarında Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli Ve Normal Gelişim Gösteren Son Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi |

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

12/06/2019  
**Öğrencinin**  
**Adı Soyadı İmzası**  
**Aylin YÜKSEL**



|                                                                                                   |                                                                                            |                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br><b>KONYA</b> | <p>T.C.</p> <p><b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b></p> <p>Eğitim Bilimleri Enstitüsü</p> | <br><b>NECMETTİN ERBAKAN<br/>ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>EĞİTİM BİLİMLERİ<br/>ENSTİTÜSÜ</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

|            |                |                                                                                                                                                                                                               |
|------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrencinin | Adı Soyadı     | Aylin YÜKSEL                                                                                                                                                                                                  |
|            | Numarası       | 148306011010                                                                                                                                                                                                  |
|            | Ana Bilim Dalı | Özel Eğitim                                                                                                                                                                                                   |
|            | Bilim Dalı     | Özel Eğitim                                                                                                                                                                                                   |
|            | Programı       | Tezli Yüksek Lisans                                                                                                                                                                                           |
|            | Tez Danışmanı  | Prof. Dr. Hakan SARI                                                                                                                                                                                          |
|            | Tezin Adı      | İlkokul Kaynaştırma (Bütünleştirme) Sınıflarında Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli Ve Normal Gelişim Gösteren Son Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi |

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan İlkokul Kaynaştırma (Bütünleştirme) Sınıflarında Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli Ve Normal Gelişim Gösteren Son Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi başlıklı bu çalışma 12/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

|            | Ünvanı Adı Soyadı                    | İmza                                                                                 |
|------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Danışman   | Prof. Dr. Hakan SARI                 |  |
| Jüri Üyesi | Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ                |  |
| Jüri Üyesi | Dr. Öğretim Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ |  |

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada hafif düzey zihin engelli tanısı almış ve normal gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok değerli insanın katkısı olmuştur. Özellikle araştırmanın her aşamasında, planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması sürecinde eleştiri ve dönütleriyle bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, sabırla destek olan, manevi desteğini hiç esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde her türlü desteğini gördüğüm, Öğretim Görevlisi Fatih KOÇAK'a, Dr. Öğretim Üyesi Ahmet KURNAZ'a, Dr. Öğretim Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ'a, Dr. Öğretim Üyesi Yahya ÇIKILI'ya çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteğini gördüğüm, anneme ve babama, kız kardeşime, enişteme, değerli arkadaşlarım Meltem ÇELİK'e ve Yeliz ÖZER'e ve çok değerli hocam Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK'e teşekkür eder bu çalışmamın ülkemiz Özel Eğitim alanına katkıda bulunmasını temenni ederim.

Aylin YÜKSEL

|                                                                                                   |                                                                                      |                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br><b>KONYA</b> | T.C.<br><b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b><br>Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü | <br><b>NECMETTİN ERBAKAN<br/>ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>EĞİTİM BİLİMLERİ<br/>ENSTİTÜSÜ</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                   |                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Öğrencinin</b> | Adı Soyadı<br>Aylin YÜKSEL                                                                                                                                                                                                 |
|                   | Numarası<br>148306011010                                                                                                                                                                                                   |
|                   | Ana Bilim / Bilim Dalı<br>Özel Eğitim/ Özel Eğitim                                                                                                                                                                         |
|                   | Programı<br>Tezli Yüksek Lisans                                                                                                                                                                                            |
|                   | Tez Danışmanı<br>Prof. Dr. Hakan SARI                                                                                                                                                                                      |
|                   | Tezin Adı<br>İlkokul Kaynaştırma (Bütünleştirme) Sınıflarında Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli Ve Normal Gelişim Gösteren Son Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi |

### ÖZET

Bu araştırmada kaynaştırma sınıflarına devam eden, ilkokul dördüncü sınıf hafif düzey zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Nitel Araştırma Yöntemlerinden Döküman Analizi Tekniği ile toplanan veriler İçerik Analizi Yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Karatay ve Selçuklu ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokulların, dördüncü sınıflarına kayıtlı hafif düzey zihin engelli tanısı olan kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya hafif düzey zihin engelli tanısı olan 30 ve normal gelişim gösteren 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır.

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, hafif düzey zihin engelli tanısı olan kaynaştırma sınıflarına devam eden ve normal gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanmış ve 2016-1017 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici türde bir anı metni

kullanılmıştır. Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 2016-2017 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan, okuma metnine ait beş okuduğunu basit anlama sorusu ile üç derinlemesine anlama sorusu olmak üzere toplam sekiz okuduğunu anlama sorusu kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda her iki grubun da basit anlama sorularından kısa cevaplı olan soruyu doğru cevapladığı, basit anlama sorularından metindeki bilgiyi sıralamayı, sınıflamayı, ima edilen bilgiyi anlamayı gerektiren soruları doğru cevaplama normal gelişim gösteren öğrencilerin, hafif düzey zihin engelli öğrencilere göre daha başarılı olduğu, derinlemesine anlama sorularından neden-sonuç ilişkisi kurmayı gerektiren soruyu cevaplama normal gelişim gösteren öğrencilerin daha başarılı olduğu, cevabı metin içinde olmayan, ön bilgileri kullanarak yorum yapma becerisi gerektiren soruyu cevaplama her iki grubun benzer oranda başarılı olduğu, çıkarım yapma becerisi gerektiren metnin ana fikri ile ilgili soruyu ise hafif düzey zihin engelli öğrenciler ve normal gelişim gösteren akranlarından hiçbirinin cevaplayamadığı ve ana fikir ile konuyu karıştırdıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Hafif düzey zihin engelliler, kaynaştırma, bütünleştirme, okuduğunu anlama, nitel araştırma, döküman analizi yöntemi, içerik analizi yöntemi

|                                                                                            |                                                                               |                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>KONYA | T.C.<br>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ<br>Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü | <br>NECMETTİN ERBAKAN<br>ÜNİVERSİTESİ<br>EĞİTİM BİLİMLERİ<br>ENSTİTÜSÜ |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|            |                                  |                                                                                                                                                                                                              |
|------------|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğrencinin | Name and Surname                 | Aylin YÜKSEL                                                                                                                                                                                                 |
|            | Student Number                   | 148306011010                                                                                                                                                                                                 |
|            | Department                       | Tezli Yüksek Lisans                                                                                                                                                                                          |
|            | Study Programme                  | Özel Eğitim                                                                                                                                                                                                  |
|            | Supervisor                       | Prof. Dr. Hakan SARI                                                                                                                                                                                         |
|            | Title of The Thesis/Dissertation | Examining Of Reading Comprehension Levels Of Students With Mild- Intellectual Disabilities In Comparison With Normally Developed Students Comprehension Levels Who Are Educated In Primary Inclusion Classes |

### SUMMARY

This study aims to compare the reading comprehension levels between fourth grade inclusive students with mild intellectual disabilities and their peers. The data were collected through document analysis method as one of the qualitative research methods and were analyzed with the help of content analysis technique. The study group in this research was composed of inclusive students who were identified as having mild intellectual disabilities and their peers who did not have mild intellectual disabilities studying in the fourth grade of schools in Karatay and Selçuklu districts in Konya. Thirty students with mild intellectual disabilities and their thirty peers, sixty students in total as participants, participated in the study.

A narrative texts in the fourth grade Turkish Language book which were approved by the Ministry of National Education and the Board of Education in 2016-2017 education year was used to collect data from the participants. In addition to these texts, in order to determine the reading comprehension levels of the participants, eight



reading comprehension questions, five simple and three difficult texts were used as the research instruments. The data were analyzed through content analysis technique.

It was found that both groups gave correct answer to the question which requires a one-word answer, that the students who have not mild intellectual disabilities answered gave more correct answers to the simple questions which require organizing the knowledge and which require understanding the implied knowledge. In addition, to the difficult questions which require understanding cause-effect relationship the normal students gave their answers better and more than the intellectually disabled students gave. It was also found that the both groups were equally successful in answering the question which requires comments by using the preliminary information, and that both groups cannot correctly answer to the question which requires using interpretation skills to find out the main idea of the text. It was seen that both groups did mistake to find main idea for the main topics.

**Keywords:** Students with mild intellectual disabilities, inclusion, reading comprehension, qualitative research, document analysis, content analysis

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....                                                        | ii  |
| YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....                                                | iii |
| ÖNSÖZ .....                                                                        | iv  |
| ÖZET .....                                                                         | v   |
| SUMMARY .....                                                                      | vii |
| İÇİNDEKİLER .....                                                                  | ix  |
| TABLOLAR LİSTESİ.....                                                              | xi  |
| KISALTMALAR.....                                                                   | xii |
| BÖLÜM I: GİRİŞ .....                                                               | 1   |
| 1.1. Araştırmanın Önemi.....                                                       | 2   |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                                                       | 5   |
| 1.2.1. Alt Amaçlar.....                                                            | 5   |
| 1.3. Sınırlılıklar .....                                                           | 5   |
| 1.4. Varsayımlar.....                                                              | 6   |
| 1.5. Tanımlar.....                                                                 | 6   |
| BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....                                                   | 9   |
| 2.1. Okuma.....                                                                    | 9   |
| 2.2. Okuma Alanları.....                                                           | 14  |
| 2.2.1. İşlem Boyutu.....                                                           | 14  |
| 2.2.2. Etkileşim Boyutu .....                                                      | 15  |
| 2.2.3. Anlama Boyutu .....                                                         | 16  |
| 2.3. Okumanın Amacı .....                                                          | 16  |
| 2.4. Okuma Türleri.....                                                            | 17  |
| 2.4.1. Sesli Okuma.....                                                            | 17  |
| 2.4.2. Sessiz Okuma.....                                                           | 18  |
| 2.5. Okuduğunu Anlama .....                                                        | 18  |
| 2.5.1. Okuduğunu Anlama Sürecinin Ögeleri.....                                     | 22  |
| 2.6. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama .....               | 25  |
| 2.7. Okuma Anlamlandırma Stratejileri.....                                         | 26  |
| 2.7.1. Okuma Öncesi Stratejileri.....                                              | 27  |
| 2.7.2. Okuma Anı Stratejileri.....                                                 | 27  |
| 2.7.3. Okuma Sonrası Stratejileri.....                                             | 28  |
| 2.8. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi .....                                   | 29  |
| 2.9. Müfredat Temelli Değerlendirme .....                                          | 31  |
| 2.10. Zihin Engelli Bireyler .....                                                 | 33  |
| 2.10.1. Zihin Engelli Bireylerin Sınıflandırılması .....                           | 36  |
| 2.10.1.1. Zihinsel Yeterlilik Temel Alınarak Yapılan Sınıflama.....                | 36  |
| 2.10.1.2. Gereksinimler Temele Alınarak Yapılan Sınıflama .....                    | 37  |
| 2.10.2. Hafif Düzey Zihin Engelli Bireyler/ Eğitilebilir Zihin Engelli Bireyler... | 37  |
| 2.11. Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitim Ortamları.....                             | 38  |
| 2.12. Kaynaştırma .....                                                            | 38  |
| 2.13. Zihin Engelliliğin Nedenleri .....                                           | 39  |
| 2.14. Zihin Engelli Öğrencilerin Özellikleri.....                                  | 40  |
| 2.14.1. Öğrenme Özellikleri.....                                                   | 41  |
| 2.14.1.1. Bilişsel Gelişim.....                                                    | 41  |

|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.14.1.2. Okuma Becerileri.....                                                                                                                                                                                 | 42  |
| 2.14.1.3. Matematik Becerileri .....                                                                                                                                                                            | 43  |
| 2.14.1.4. Dil Ve Konuşma Özellikleri .....                                                                                                                                                                      | 43  |
| 2.14.2. Sosyal Gelişim Özellikleri .....                                                                                                                                                                        | 45  |
| 2.15. Ülkemizde Zihin Engeli Bireylerin Okuduğunu Anlamasına İlişkin Araştırmalar .....                                                                                                                         | 46  |
| 2.16. Ülkemizde Genel Eğitim Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Yapılan Araştırmalar .....                                                                               | 54  |
| BÖLÜM III: YÖNTEM.....                                                                                                                                                                                          | 62  |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                                                                                                                                                                     | 62  |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                                                                                                                                                                        | 63  |
| 3.3. Çalışma Grubunun Seçimi .....                                                                                                                                                                              | 63  |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                                                                                | 64  |
| 3.4.1. Okuduğunu Anlama Metni .....                                                                                                                                                                             | 65  |
| 3.4.2. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı .....                                                                                                                                                                        | 66  |
| 3.4.3. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi .....                                                                                                                                                                   | 66  |
| 3.5. Verilerin Toplanması .....                                                                                                                                                                                 | 66  |
| 3.6. Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi.....                                                                                                                                                               | 68  |
| 3.7. Verilerin Analizi .....                                                                                                                                                                                    | 68  |
| BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....                                                                                                                                                                             | 70  |
| 4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Basit Anlama Düzeyini Belirleyen Sorular İle İlgili Bulgular.....                         | 70  |
| 4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Derinlemesine Anlama Düzeyini Belirleyen Sorular İle İlgili Bulgular.....                 | 77  |
| 4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrencilerin Ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki Fark İle İlgili Bulgular..... | 84  |
| BÖLÜM V: TARTIŞMA.....                                                                                                                                                                                          | 86  |
| BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER.....                                                                                                                                                                                | 93  |
| 6.1. SONUÇ.....                                                                                                                                                                                                 | 93  |
| 6.2. ÖNERİLER.....                                                                                                                                                                                              | 95  |
| KAYNAKLAR .....                                                                                                                                                                                                 | 98  |
| EKLER LİSTESİ .....                                                                                                                                                                                             | 113 |
| Ekler.....                                                                                                                                                                                                      | 114 |
| Ek 1 Valilik Onayı .....                                                                                                                                                                                        | 114 |
| Ek 2. Okuduğunu Anlama Metni .....                                                                                                                                                                              | 115 |
| Ek 3. Pazar Yeri Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı.....                                                                                                                                                               | 117 |
| Ek 4:Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi.....                                                                                                                                                                      | 118 |
| Ek 5. Metin İnceleme Formu .....                                                                                                                                                                                | 119 |
| Ek 6. Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme Formu .....                                                                                                                                                       | 120 |
| Ek 7. Uygulama Planı .....                                                                                                                                                                                      | 121 |
| Ek 8. Türkçe Dersi Eğitim Öğretim Programında İlkokul 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları .....                                                                                                               | 122 |

## TABLolar LİSTESİ

|                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 2.1. Anlam Kurma Becerileri .....                                                                                                 | 22 |
| Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler.....                                                                                          | 63 |
| Tablo 4.1.1: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocuk ve Babasının Gittiği Yer İle İlgili Öğrenci Cevapları .....                                   | 70 |
| Tablo 4.1.2: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocuk Ve Babasının Pazarda Neler Sattığı İle İlgili Öğrenci Cevapları .....                         | 71 |
| Tablo 4.1.3: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocukla Babasının Pazara Gitmediği Gün Yaptıkları İle İlgili Öğrenci Cevapları.....                 | 72 |
| Tablo 4.1.4: Pazar Yeri’ Öyküsünde ‘Köylülerin Kamyonla Pazar Yerine Ne Taşıdıkları Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları.....            | 74 |
| Tablo 4.1.5: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocuk Ve Babasının Pazardan Ayrılma Zamanı Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları .....                | 75 |
| Tablo 4.2.1 ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde ‘Siz Nasıl Bir Köyde Yaşamak İsterdiniz/Neden?’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları .....            | 77 |
| Tablo 4.2.2: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Metnin Ana Fikri İle İlgili Öğrenci Cevapları.....                                                  | 80 |
| Tablo 4.2.3: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde ‘Bir Gününüzün Köyde Geçtiğini Düşünün, Neler Yapandınız?’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları..... | 81 |
| Tablo 4.3.1 Her İki Gruptan Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Tam Doğru Cevapların Frekans ve Yüzdelerinin Karşılaştırılması.....        | 84 |

**KISALTMALAR**

AAMR: Amerikan Zihin Engelliler Birliği

AZYGB: Amerikan Gelişimsel ve Zihinsel Yetersizlikler Birliği

BEP: Bireysel Eğitim Planı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

WHO: Dünya Sağlık Örgütü



## BÖLÜM I: GİRİŞ

Eğitimin nihai amacı çağımızdaki gelişmeleri takip eden, kendi kültürünü tanıyan ve kendi kültürüne katkıda bulunan, dünya kültürünü tanıyan, üretken, iletişimi güçlü, kültürünü ve deneyimlerini gelecek nesillere aktaran bireyler yetiştirmektir. Bu nihai amaç doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel amacı anadili geliştirmek için atılan ilk adım ise öğrencilere hayat boyu bilgi edinme ve kendilerini geliştirmede kullanacakları nitelikli bir okuma becerisi kazandırmaktır. Nitelikli okuma becerisinin gerçekleşmesi ise okuma becerisinin temel bileşenleri olan kelime çözümleme ve okuduğunu anlama alt becerilerinin kazanılması ile mümkündür ve okuma becerisinin kazanılması, yazılı metinlerden bilgi edinmek, bireylerin sosyal ve kişisel özelliklerine katkı sağlamak açısından önemli olduğu gibi bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları bakımından da çok önemlidir. Günlük hayattaki bir çok durum okuma becerisi ile doğrudan ilgilidir. Satış ilanlarını okuyup anlamak, caddelerdeki trafik işaretlerini yorumlamak, gazeteleri okuyup anlamak, reçetelerdeki açıklamaları anlamak hatta televizyondaki basit bir diziyi dahi anlamak gibi bir çok günlük etkinlik okuma ve anlama becerisi ile ilgilidir (Akyol, 2012).

Öğrenciler eğitim-öğretim hayatına başlar başlamaz tüm ailelerin hayali çocuklarının bir an önce okumaya geçmesidir. Bireylerin sadece okul başarısını değil günlük ve sosyal yaşamıyla ilgili başarılarının temel koşulu olan okuma becerisi normal gelişim gösteren bireyler ve aileleri için önemli olduğu gibi yetersizlikten etkilenmiş tüm bireyler ve aileleri için de son derece önemlidir. Çocuklarının okumayı öğrenmesi zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin ailesi için konuşmayı öğrenmesi, yürümeyi öğrenmesi gibi kritik bir öneme sahiptir. Ülkemizde bir çok alanda tüm düzenlemelerin normal gelişim gösteren bireylere göre yapıldığı düşünüldüğünde zihinsel engelli bireyler için hayatta var olmak zaten zordur. Sarı'ya (2003) göre, "Zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencinin okuma-yazmayı öğrenmiş olması kendine güveninin artmasına ve buna bağlı olarak sosyalleşmesine katkıda bulunur, çevresini genişletir, zihinsel ve motor gelişimine yardımcı olur ayrıca bireyin yaşamını kolaylaştırır". Okuma ve okuduğunu anlama bireyin okul başarısından, kişisel gelişimine, iş yaşantısındaki başarıdan toplumsal ve kültürel gelişimine kadar hayatın

her alanında başarıya götüren anahtar olma özelliği taşıırken ülkemizde yapılan araştırmalar göstermektedir ki normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin de okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri eğitimin hedeflediği düzeyde değildir. Ülkemizde son yıllarda özel eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte özel eğitim gerektiren bireylerin hakları yasalarla güvence altına alınmış ve özel eğitim gerektiren bireyler için eğitim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programlarının, kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiklerinin araştırıldığı çalışmaların yanında özel eğitim gerektiren bireylerin okuma becerileri, okuduğunu anlama, okuma akıcılıkları, etkili okuma öğretimi yöntem ve teknikleri vb. gibi okuma ile ilgili araştırmalar da yapılmıştır. Ancak genel eğitim sınıflarına kayıtlı olan hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren akranlarının okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırma ile her iki grubun ilkokulun son sınıfında, sonraki eğitim yaşantılarında başarılı olabilmeleri için önkoşul niteliği taşıyan okuduğunu anlama becerisini, program hedefleri doğrultusunda ne düzeyde kazandıklarının belirlenmesi ile programın, öğretim yöntem ve tekniklerinin eksikliklerinin giderilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmaya konu olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenciler hafif düzey zihin engelli tanıları olduğundan araştırmada ‘hafif düzey zihin engelli öğrenciler’, genel eğitim sınıflarına devam eden akranlarının ise herhangi bir tanıları olmadığından ‘normal gelişim gösteren öğrenciler’ olarak ele alınacaktır.

### **1.1. Araştırmanın Önemi**

Okuma ve okuduğunu anlama, eğitim sistemimizin ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırmayı amaçladığı en temel becerilerdendir. İlkokul Türkçe programında da belirtildiği gibi Türkçe dersinin nihai amacı okuyan, okuduğunu anlayan, okuma amacını bilen, eleştirel düşünebilen, okudukları ile ilgili konuşabilen, önceki bilgileri ile yeni öğrendiği bilgileri ile sentezleyerek özgün fikirlere ulaşan bireyler yetiştirmektir. Her çocuk birbirinden farklı bilişsel, fiziksel, duyuşsal özelliklere sahip olmakla birlikte birçok araştırma sonucu bize okuduğunu anlamanın öğretilbildiğini ve okuduğunu anlayan bireylerin akademik, bireysel, sosyal yaşantılarının da bu durumdan olumlu etkilendiğini göstermektedir (Bloom, 1979’dan

aktaran Demirel, 1992; Göktaş, 2010; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011; Çavuşoğlu, 2010; Kayhan, 2010; Obalı, 2009; Oluk ve Başöncül, 2009; Gelen, 2003; Akay, 2004; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır 2014).

Ülkemizde kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzey zihin engelli öğrenciler yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri halinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012). Dolayısıyla kaynaştırma sınıflarında eğitim gören hafif düzey zihin engelli öğrenciler de yetersizliği olmayan akranları gibi ilköğretim Türkçe programındaki amaçlardan sorumludur. Yapılan araştırmalara göre yetersizliği olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki öğrenme alanlarını kazanma ve okuma ve okuduğunu anlama konusunda nispeten ilerlemeler sağlandığını gösterirken, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler açısından istenilen başarı düzeyinin sağlanamadığını göstermektedir (Erdem, 2010). Yetersizliği olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama durumlarının değerlendirildiği araştırmalar bulunmaktadır (Kartal ve Özteke, 2010; Akyol ve Temur, Sidekli, 2008; Yıldız, 2010; Çaycı ve Demir, 2006; Erden, Kurdoğlu, Uslu, 2002; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Yılmaz, 2010; Kocaarslan, 2013; Doğan, 2013; İşler ve Şahin, 2016). Ülkemizde zihin engelli öğrencilerin okuma düzeylerini ve uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri ile okuduğunu anlamada olumlu yönde ilerlediklerini gösteren araştırmalar (Bedel, 2003; Çolak, 2001; Deniz, 2008; Güler, 2008; Kalkan, 2009; Fidan ve Akyol, 2011; Güler, 2010; Güldenoğlu, 2012; Doğanay, Bilgi, 2009) olsa da okuduklarının ne kadarını anladıklarını ve müfredata göre okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirildiği ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillendiğinden (Özbay ve Özdemir, 2012), neredeyse her kaynakta okumanın kalbi olarak tanımlanan okuduğunu anlama becerisinin, ilköğretim sonuna hedeflenen düzeyde olup olmadığının belirlenmesi öğrencilerin sonraki eğitim yaşantılarına ışık tutmada, gerekli önlemlerin alınmasında önemli bir yere sahiptir. İlkokul son sınıfta okuduğunu anlama becerisini yeterli



düzeyde kazanamayan öğrencilerin ileriki sınıflarda akademik başarısızlık ve buna ek olarak kendilerini ifade etme, iletişim kurma, sosyal faaliyetlere katılma gibi durumlarda da zorluk yaşayacakları açıktır. Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi zihin engelli bireylerde de okuma ve okuduğunu anlama tüm yaşantıları boyunca bilgi edinmek, kendilerini geliştirmek, toplum içinde bir birey olarak var olmak için kazanmaları gereken en önemli akademik becerilerdendir. Bununla birlikte zihin engelli bir bireyin okuduğunu anlayabilmesi kendine güvenmesi ve bireysel bağımsızlığını kazanabilmesi bakımından da önem taşımaktadır (Sarı, 2014). Ülkemizde yapılan araştırmalar zihin engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama konusunda sorunları olduğunu ve bu sorunların daha çok okuduğunu anlama boyutunda olduğunu göstermektedir (Akçamete, Gürgür, Kış 2003, Güzel-Özmen, 2001). Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun bireysel eğitim planı hazırlandığında, gerekli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığında, öğretime uygun araç gereçler sağlandığında zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin kazandırılabilirdiğini göstermektedir (Doğanay Bilgi, 2009; Güler, 2008; Duman, Kargın, 2007). Okuduğunu anlama eğitim sistemimizin öğrencilerin ulaşmasını hedeflediği başarı seviyesine ulaşmalarına temel teşkil eden en önemli beceridir. İlkokulda, okuduğunu anlamayan ve bunun farkında olmayan öğrencilerin fark edilmemesi ve uygun yöntemlerle okuduğunu anlama sorunlarının giderilmemesi, ileriki dönemlerde çözümü daha da zorlaştıracaktır. Okumada anlamanın değerlendirilmesi okuma becerisinin en önemli boyutudur çünkü sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kazanmaları gereken üst düzey beceriler arttığından beklentiler de artmaktadır. Bu nedenle anlama öğretiminin müfredata uygun olarak kazanılması sonraki öğrenmeleri de kolaylaştıracaktır (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgularla kaynaştırma sınıflarında eğitim gören ilkokul son sınıf hafif düzey zihin engelli öğrencilerin, insan hayatının her döneminde önem arz eden okuduğunu anlama becerisindeki düzeylerinin belirleneceği, programın kazanımlarını yetersizlikten etkilenmemiş akranlarına göre ne düzeyde gerçekleştirdiklerine açıklık getirileceği düşünülmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin zihin engelli ve normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi, okuduğunu anlamada güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarma, bu zayıf yönlerin giderilmesi için gerekli konu, amaç ve stratejilerin

seçimi ve yapılacak iyileştirici çalışmaların belirlenmesi bakımından da son derece önemlidir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma ortamlarına devam eden dördüncü sınıf hafif düzey zihin engelli tanısı almış öğrenciler ile genel eğitim sınıflara devam eden herhangi bir tanısı olmayan (dolayısıyla normal gelişim gösterdiği varsayılan) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1. İlkokul dördüncü sınıfta kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin metindeki basit anlama sorularını cevaplama düzeyi nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin metindeki derinlemesine anlama sorularını cevaplama düzeyleri nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

## **1.3. Sınırlılıklar**

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar dâhilinde yürütülecektir:

1. Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılının ikinci döneminde Konya ilinde ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 30 hafif düzey zihin engelli tanısı almış ve 30 normal gelişim gösteren toplam 60 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi öyküleyici türdeki anı metni ile sınırlıdır.

3. Bu araştırmada okuduğunu anlama becerisi basit anlama ve derinlemesine anlama alt becerileri ile sınırlıdır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırma şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Uzman görüşü ile oluşturulan ölçme araçlarında ele alınan okuduğunu anlama verileri yeterli sayıdadır.
2. Tüm öğrenciler okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi sırasında kontrol edilemeyen değişkenlerden eşit etkilenmişlerdir.

#### **1.5. Tanımlar**

**Akıcı Okuma:** Akıcı okuma her bir kelimenin hızlı biçimde tanınması, sözel olarak ifade edilmesi ve okunan cümle ve cümleciklerin hepsinin anlaşılmasını kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin hızlı okurken uygun ifade biçimini sergileyebilmesi (noktalama işaretlerine uygun okuma) önemli unsurlardandır (Bender 2008'den aktaran Sarı, 2012).

**Kaynaştırma:** Sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile yetersizliği olan öğrencilerin bütünsel gelişimini akranları gibi sağlamasının amaçlandığı, farklılaşan ihtiyaçlarının karşılandığı, akademik ve işlevsel yaşam becerilerinin kazanmasıyla ilgili fırsatların sağlandığı genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Sarı, 2009).

**Bütünleştirme:** Özel gereksinimli olan ya da olmayan tüm öğrencilerin sosyal, kültürel, eğitsel mevcut imkanlardan eşit olarak yararlandığı, her öğrencinin bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerine uygun program düzenlemesini, eğitim ortamı hazırlanmasını, materyal, yöntem ve teknik seçimini içeren çok yönlü bir eğitim modelidir (Sarı ve Pürsün, 2016).

**Bireysel Eğitim Planı (BEP):** Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin performansları belirlenerek eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretmen, aile ve öğrenci işbirliği ile hazırlanan, eğitimin nerede kim tarafından verileceğini, ne kadar

süreceğini, öğrencinin hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin değerlendirilmesini içeren yazılı eğitim programıdır (Sarı ve İlik, 2016).

**Okuma Hatası:** Metni okurken sözcüğü yanlış okuma, sözcüğü atlama, sözcük tekrar etme, doğru okuduğundan vazgeçme, geri dönme, sözcük-hece ekleme ya da çıkarma, cümle- satır çıkarma, yerine sözcük koyma, tersine çevirme, heceleri bölme gibi hataları göstermedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013).

**Çözümleme:** Harf ve ses bağlantısı kurularak yazılı sembollerin buna karşılık gelen konuşma sesine aktarılmasıdır (Samuels, 1988'den aktaran Doğanay Bilgi, Özmen, 2013).

**Sesletim:** Sesleme yolundaki düzeneklerin farklı hareketleri ile hava akımının (gırtlak altı düzeneğin işlevi ile ses tellerinin titreşim durumuna göre) ağız içinde çeşitli yer ve biçimlerde engellenerek konuşma seslerinin çıkarılması olayıdır (Topbaş, 2011).

**Zihinsel Yetersizlik:** Gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanında uyumsal davranışlardan (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (Eripek, 2009).

**Öyküleyici (Hikaye edici-yazınsal-kurgusal-kurmaca metin):** Öyküler, yaşanmış veya kurgulanmış bir olayı, durumu yer, karakterler ve zaman belirterek anlatan ve çeşitli konuları içerebilen kısa, kurmaca metinlerdir Öykülerde öğrencilerin günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları sözcükler kullanılmakta, karakterler konuyla ilişkili olayın içinde yer almakta ve sonuçta bir çözüme ulaşılmaktadır. (Medina ve Pilonieta, 2006 ve Schirmer, 2000'den aktaran Karasu, 2011).

**Bilgi Verici Metin (Öğretici-didaktik-tanımsal metin):** Belirlenen bir bilginin belli bir düzen içinde sıra ile karşılaştırmalar yapılarak sunulduğu metinlerdir (Medina ve Pilonieta, 2006'dan aktaran Karasu, 2011). Bilgi verici metinler bir fikri anlatan,

okuru belli bir konuda bilgilendirmek, düşüncesini değiştirmek, farklı düşünmeye yöneltmek, amaçlı yazılan öğretici metinlerdir (Karatay, 2014).



## BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Okuma

Geçmişten günümüze bilgi ve beceri edinmenin en temel yollarından biri olan okuma günümüzde teknolojik gelişmelerin ilerlemesiyle bireylerin hayat içinde kendilerine bir yer bulmasında daha da önemli hale gelmiştir. Okuma becerisi öğrencilerin eğitim öğretim yaşantılarının ilk yıllarında kazanması beklenen ve etkili bir biçimde kazandıkları halde daha sonraki öğrenme yaşantılarını olumlu etkileyen en önemli beceridir. Yapılan araştırmalar okuma becerisinin sadece Türkçe derslerinin başarısında değil diğer tüm derslerin başarısında da etkili olduğunu göstermektedir. Neredeyse tüm okul yaşantısının kitaplar ve çeşitli eğitim-öğretim materyallerindeki bilgileri okuyup anlamakla ilişkili olduğu düşünüldüğünde okuma becerisinin kazanılması tesadüflere bırakılamayacak kadar büyük bir öneme sahiptir. Başarılı bir öğrenme yaşantısının ilk koşulu etkili bir okuma ve okuduğunu anlama becerisine sahip olmayı gerektirmektedir.

Bloom'un da (1979) içinde bulunduğu bir grup araştırmacı tarafından, 15 ülkeden alınan ortaöğretimdeki öğrenci örneklemine göre 1979 yılında yapılan uluslararası bir araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasındaki ilişki katsayıları, okuduğunu anlama ile dil-edebiyat arasında hem ortaokul hem lise düzeyinde .70, okuduğunu anlama ile matematik arasında ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54, okuduğunu anlama ile fen bilimleri arasında ortaokul düzeyinde .62, lise düzeyinde .56, olarak çıkmıştır (Bloom 1979'dan aktaran Demirel, 1992). Bu durum okuma ve okuduğunu anlama becerisinin tüm derslerdeki başarının da önkoşulu olduğunu göstermektedir.

Demirel'e (1999) göre okuma; bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla olur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Akyol'a göre okuma; okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirdiği, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir

yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2012).

Kişilerin hayatı algılaması, anlaması ve ona uyum sağlaması Türkçe eğitim ve öğretiminin niteliğine bağlıdır, bu dönemde edinilen dil becerileri, düşünce üretimine destek olmakta, öğrenciler bilinç düzeyine yükselerek bireyin zihinsel ve ruhsal yönden gelişmesi sağlanmaktadır. Bunun yanında eğitimin amaçlarından biri olan ve önce ailede başlayıp okulda devam eden öğrencilerin sosyalleşmesinde de okumanın rolü büyüktür. Okuma ve okuduğunu anlama yolu ile kendimizden başka canlı ve cansız varlıklar hakkında insanların ne düşündüğünü, hissettiğini öğrenir ve empati kurarız. Metinleri okumak ve anlamak çocuğun hafızasının geliştirilmesi, dikkatinin keskinleştirilmesi, okuma ve dinleme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini ve bilgi birikiminin artmasını sağlaması bakımından da önemlidir (Calp, 2010).

“Okuma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin algılanması, algılanan öğeleri kendine özgü yeniden anlamlandırarak zihinde yapılandırma faaliyetidir” (Bay, 2010).

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Eleştirel düşünme, problemlerin farkına varma ve bunlara çözüm yolları bulma gibi her türlü faaliyetin geliştirilebilmesinde okumanın etkisi bulunmaktadır (Bulut, Orhan ve Kırbaş 2012).

Bugüne kadar okumanın bir çok tanımı yapılmış olmakla birlikte bu tanımların çoğundaki ortak özellik okumanın sesletim ve anlamadan oluşan çok yönlü bir beceri olduğunun vurgulanmasıdır. “Okuma becerisinin gerçekleştirilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir” (Güzel-Özmen, 2001). Coşkun’a (2002) göre okuma; görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği bir eylem olmakla birlikte insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel

bilince ulaşmasında da rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Okuma, birbirleriyle iç içe geçmiş birçok zihinsel beceriden meydana gelen bir beceridir. Bu beceri, her biri eşit öneme sahip olan beş alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; ses bilimsel farkındalık, seslendirme ve çözümleme, akıcı okuma, kelime bilgisi ve anlamadır (Bos ve Vaughn, 2002; Byrant, Smith ve Bryant, 2008'den aktaran İşcan ve Coşkun, 2016).

Okumanın her sözcüğün zihnimize kendi biçimiyle ilgili görsel bir algısının olduğu, göz, zihin öğelerinin sözcüğü tanımada işin içine girdiği, hançere, dil, dudak gibi ses yolu öğelerinin sözcüğü seslendirmede işin içine girdiği, işitme organının ise sözcüğü seslendirmedeki vurgu ve tonlamada işin içine girdiği, tüm bu bileşenlerin ortak görevlerini ifade eden fizyolojik yönü, iyi bir okuma düzeyine ulaşmak için zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesini gerekli kılan psikolojik yönü, kişinin eğitildiği ve okuma gelişiminde etkisi olan, içinde bulunduğu aile ve çevrenin kültürünü ve okuma alışkanlıklarını ifade eden sosyolojik yönü olmakla birlikte (Demirel, 1999), yazılı metinlerin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda geliştirdikleri stratejileri ifade eden duyuşsal yönü de bulunmaktadır (Ülper, 2010).

Tanımlarda okuma ile ilgili ön plana çıkan özellikler görülen sembollerin sesletilmesiyle birlikte okuyucunun ön bilgilerini de kullanarak okunan metni anlamlandırmasını içeren bir süreç olmasıdır. Günümüzde okuyan bireyden beklenen gördüğü sembolleri sesletmesinin yanı sıra seslettği metni hatırlaması, metinden sonuç çıkarabilmesi, yardımcı ve ana fikirleri belirlemesi ve seslettği metin ile ilgili yargılara varabilmesi yani birçok fiziksel ve zihinsel etkinliği bir arada kullanabilmesidir. Tüm bu etkinlikler okunan materyalin anlamlandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Okumadaki asıl amaç metinlerle anlatılmak istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Okuma sürecinde anlama gerçekleşmezse okuma amacına ulaşmamış sayılır. Türkçe dersi öğretimi ile sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.



Bu durum Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, öğrenme, bilinçli kararlar verme, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Akyol (2014) okumanın ilkelerini şöyle sıralamıştır;

1. Okuma anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmalıdır.
3. Okuma stratejik olmalıdır.
4. Çocuk okumaya güdülenmelidir.
5. Okuma hayat boyu devam etmelidir.

Ülper'in (2010;2) aktardığına göre Grabe (2002) ve Sever (2004) ise okuma edinimi açıklayan süreçleri şöyle sıralamıştır.

1. Okuma çabuk ve otomatik bir süreçtir.
2. Okuma etkileşimsel bir süreçtir.
3. Stratejik ve esnek bir süreçtir.
4. Amaç güdümlü bir süreçtir.
5. Dilsel bir süreçtir.
6. Okuma bir algılama sürecidir.
7. Okuma bir öğrenme sürecidir.
8. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Chall (1983) okuma gelişiminin aşamalarını şöyle sıralamıştır (Chall, 1883'ten aktaran Doğanay, Bilgi ve Özmen, 2013);

Birinci Aşama: Okuma Öncesi Dönem (0-6 yaş): Bu dönemde okur yazar bir çevrede bulunan çocuklar harflerle, kelimelerle bir tanışıklık geliştirir. Çocuklar bu

dönemde okuma becerisi ile ilgili pek çok ön koşul becerisini geliştirirler. Bu önkoşul beceriler okumanın yukarıdan aşağıya ve soldan sağa olan yönünü farkına varma, söz dizimi ve bazı sözcüklere aşinalık, okumaya karşı olumlu tutum, işitsel ve görsel farkındalık gibi becerileri kazanmaktadırlar. Bu dönemde çocuk bazı işaretleri tanır, adını yazabilir, okumuş gibi yapar. Çok uzun süreyi kapsayan bu dönem, çocuğun çevresiyle etkileşimi sayesinde okur yazarlık için gerekli önkoşul becerileri edinir, dil gelişimi açısından büyük aşamalar geçirir ve üstdil farkındalığı kazanır.

İkinci Aşama: İlk Okuma ya da Çözümleme (1. ve 2. Sınıflar; 6-7 yaşlar). Bu aşama boyunca çocuklar sesleri, heceleri ve sözcükleri öğrenir ve sesleri konuşma diliyle eşleştirirler. Çözümleme becerisi kazanırlar. Anlama becerileri ise yeni yeni gelişmeye başlar. Bu dönemde çocuklar alfabetik sistemin özelliklerini öğrenirken kısa sözcüklerde sesbilgisel analiz ve sentez yapar. Yaklaşık olarak 600 sözcük okuyabilir.

Üçüncü Aşama: Doğrulama, Akıcılık, Anlam Çıkarma (2. ve 3. sınıflar, 7-8 yaşlar). Çocuklar bu aşamada kazandıkları çözümleme, sözdizimi ve sözcük bilgisi gibi becerilerini geliştirirler ve bu becerileri kullanarak anlam üzerine odaklanmaya başlarlar. Okuma becerileri daha doğru ve daha akıcı hale gelirken çocuk dikkatini çözümleme becerisinden çok okunanın anlamı üzerine yoğunlaştırmaya başlar. Yazı-birim, ses-birim ilişkileri bilgisi gelişir, hızlanır; otomatikleşen kod çözme becerileri çocuğun yazıdan uzaklaşıp anlama odaklanması için fırsat yaratır. Artan öykü yapısı bilgisi çocuğun okuduklarından anlam çıkarmasını olumlu etkiler. 3000 sözcük kadar okuyabilir.

Dördüncü Aşama: Yeniye öğrenmek için okuma (9-13 yaşlar). Öğrenciler okumayı öğrendikten sonra öğrenmek için okumaya hazır hale gelirler. Okuma, artık metindeki bilgiyi öğrenmek, yeni kavramlar öğrenmek maksadıyla yapılır. Bu aşamada öğrencinin geçmiş bilgileri ve sahip olduğu sözcük bilgisi önem taşır. Ancak bu dönemde öğrenciler anlamı çıkarmak için halen önceden öğrenilen çözümleme becerilerini kullanırlar. Tarih, Coğrafya gibi yoğun içerikli dersler artar, yazılı kodu çözme iyice otomatikleşir.

Beşinci Aşama: Çoklu Bakış Açıları (14-18 yaşlar). Öğrenciler bu aşamada okuma sırasında okuduklarını birden fazla bakış açısıyla ele almayı öğrenirler. Bu aşamadaki öğrenciler okudukları metinlerle ilgili farklı yorumlar yapmak için hazırdırlar. Herhangi bir konuyu farklı kaynakların anlatımından okuyup yorumlayabilirler.

Altıncı Aşama: İnşa Etme ve Yeniden İnşa Etme (18 yaş ve üzeri). Öğrenciler bu aşamada ilgilerini çeken basılı materyalleri seçebilecek duruma gelirler. Bu aşamada öğrenciler artık kendi amaçları için okur, yorum yapar, fikir yürütür ve bilgi çıkarmayı öğrenir. Okudukları metinden elde ettikleri fikirleri analiz ederek, sentezleyerek ve değerlendirerek kendi fikirlerini oluştururlar.

## **2.2. Okuma Alanları**

Güneş'e (2014) göre yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma çeşitli alt alanlara ayrılmakta ve üç boyutta incelenmektedir. Bunlar işlem, etkileşim ve anlama boyutu olmaktadır. Bunlar aynı zamanda okumanın bileşenleridir. Her alan ve boyutta kullanılacak teknikler birbirinden farklıdır.

### **2.2.1. İşlem Boyutu**

Okuma sürecinde çeşitli fiziksel ve zihinsel işlemler yapılmaktadır. Bunlar görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç temel aşamada incelenmektedir.

Görme: Okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Görme aşamasında yazılar ve görseller fiziksel olarak alınmakta ve beynimize iletilmektedir. Gözümüzde 130 milyon duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığı ile harfler, rakamlar, şekiller, resimler, kelimelerin yazılışı vb. bilgiler alınmakta ve beynimize aktarılmaktadır. Gözün gördüğü bir kelime sessiz okumada 10 salise, sesli okumada ise 40 salise içinde beynimize aktarılmaktadır. Sesli okumada sürecin içine dil, ses telleri, kulak vb. girmektedir (Güneş, 1997).

Algılama: Bu aşamada okunanlara dikkat edilerek ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Bu aşamada dikkat önemli olmakta ve bütün anlama

sürecini etkilemektedir. Dikkat özellikle okunan bilgilerin seçilmesi, anlaşılması ve işlenmesinde belirleyici olmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma işlemi bireyin okuma amacıyla da bağlantılı olmaktadır. Birey okuma amacına göre dikkat süresini, zamanını, aşamalarını, içeriğini vb. belirlemektedir.

Zihinde Yapılandırma: Seçilen bilgiler, düşünceler incelenmekte ardından anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme vb. zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Daha sonra bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önbilgilerle yeni bilgiler bütünleştirilmekte ve zihinde yerleştirilmektedir (Giasson 1995, Saskatchewan 2000-2001, Lachapelle 2001 ‘den aktaran Güneş, 2014). Okuma üç aşamalı çalışmalarla gerçekleşmektedir. Aşamalar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş halkalar biçimindedir. Birey okuma sırasında bir taraftan gözle bilgileri almakta bir taraftan da anladıklarını zihinde yapılanmaktadır.

### **2.2.2. Etkileşim Boyutu**

Okumanın ikinci boyutu etkileşim boyutudur. Etkileşim okuma sırasında yazarın düşünceleri, duyguları, ihtiyaçları, tepkileri vb. yorumlarken gerçekleştirilen dinamik bir alışveriş işlemidir. Okumada fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki tür etkileşim söz konusudur.

- 1) Fiziksel Etkileşim: Bireyin kitap, metin, yazı, kağıt, araç-gereç, ışık, ortam vb. durumlarla etkileşimidir. Örneğin kağıdın kalitesi, resimlerin renkli olması, yazıların büyüklüğü vb. fiziksel etkileşim durumları kontrol altına alınabilmektedir.
- 2) Zihinsel Etkileşim: Okuyucunun yazar ve metindeki düşüncelerle etkileşmesidir. Bu süreçte okuyucu kendi görüşleri ile yazarın görüşlerini karşılaştırır. Karşılaştırma sonucu düşünceler arasındaki uyum ve benzerlik kolay kabul edilmesini ve zihne yerleştirilmesini getirmektedir. Düşünceler arasında uyumsuzluk olduğu zaman zihinsel çatışma yaşanmaktadır. Okuyucu zihinsel çatışmayı gidermek için çeşitli sorular sormakta, yazarın bakış açısını belirlemekte, önerilerini incelemekte, görsel ipuçlarını kullanmakta,

karşılaştırmaları, örnekleri, tekrarları, anahtar kelimeleri kontrol etmekte, sorgulamakta, bazı bilgileri araştırmakta, yazıyı değerlendirmektedir. Kısaca bu süreçte yaşananlar, anlamaya ve bilginin aktif olarak yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007).

### **2.2.3. Anlama Boyutu**

Okuduğunu anlama ya da yazılı anlama, okuma sürecinde üzerinde durulan en önemli boyuttur. Çünkü okuduğunu anlama süreçsel ve etkileşimsel yönden açıklanmaktadır. Etkileşimsel süreçte okuyucunun özellikleri, yazarın aktardıkları ve okuma yapılan ortam etkili olmaktadır. Yani okuyucu, yazılı metin ve ortam olmak üzere üç bileşenin etkileşimine bağlı olmaktadır. Süreçsel boyut ise metinden alınan bilgilerin zihinde işleme aşamalarını içermektedir.

### **2.3. Okumanın Amacı**

Eğitim öğretim faaliyetlerinin tümü belirli bir amaç dahilinde yapılır. Dahası eğitim öğretimde amaçsız yapılan faaliyetler başarıya götürmediği gibi zaman kaybına da neden olur. Bireyin okumadaki temel amacı metinde iletilenleri tam ve doğru olarak anlamaktır (Demirel, 1999). Akyol (2014) ise ilk okuma yazmanın temel amaçlarını, (1) Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek, (2) Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak, (3) Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak, (4) Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek, (4) Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğretmek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek, (5) Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak, (6) Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak, (7) Görseller üzerine konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek olarak sıralamıştır.

Okumanın temel amacı okuduğunu anlama olmakla birlikte öğrencilerin bu aşamaya gelmesi için kazandırılması gereken bazı alt amaçlar vardır. Green ve Petty okumanın amaçlarını (1) Sözcükleri tanıma, (2) Sözcüklerin anlamlarını bulma, (3) Okunan materyali kavrama ve yorumlama, (4) Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma, (5) Sesli okuma, (6) Kitapları etkin kullanma, (7) Okumadan zevk alma, (8) Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek, (9) Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak, (10) Sürekli okuma ilgisini geliştirmek, olarak sıralamıştır (Green ve Petty, 1971'den aktaran Demirel, 1999).

## **2.4. Okuma Türleri**

Aşağıda sesli ve sessiz okuma türleri ile bu okuma türlerine ait özellikler açıklanmıştır.

### **2.4.1. Sesli Okuma**

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumadaki başlıca amaç yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999;53). Karmaşık bir süreç olan sesli okuma hem fiziksel hem de zihinsel bir süreçtir. Sesli okuma yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir. Göz, yazının görüntülerini almakta, bunlar ses organları ile seslendirilmekte seslendirilen kelimeler işitilmekte ve zihne gönderilmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına imkan sağlamaktadır. Bu nedenle sesli okuma, ilk okuma-yazma öğretiminin başında önemli bir çalışma olmaktadır (Güneş, 2000). Sesli okuma, birçok araştırmada okuma becerisinin en önemli amacı olan anlamayla ilişkilendirilirken sesli akıcı okuma becerisinin anlamamanın önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır (Baştuğ, 2012).

### 2.4.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız göz ile yapılan okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar, okunan materyalin anlamının daha hızlı kavranmasını ve okumadan daha verimli sonuç alınmasını sağlar (Demirel, 1999;55, Nas, 2004;43). Sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip edilerek yapılan okumadır. Sessiz okumada göz yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Bu okuma türünde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılmaktadır. Sessiz okumaya ilkökul birinci sınıfta yer verilmemesi, ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmesi tavsiye edilmektedir. Sessiz okuma ile okuma hızı artmakta, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007).

### 2.5. Okuduğunu Anlama

Yazılı dilin amacı, yazı ile yazar tarafından iletilmek istenen mesajların okur tarafından anlaşılmasıdır. İyi bir okurdan beklenen ise öncelikle bir metindeki sözcükleri doğru olarak sesletmesi ve metnin bütünündeki düşüncüyü tam ve doğru olarak anlamasıdır. Anlama, okuma ve okuma öğretiminin temel amacıdır. Okuduğunu anlama, öğrencilerin metin hakkında derinlemesine çıkarım yapmalarını, okudukları materyalleri eleştirel bir şekilde düşüncelerini ve karşılaştıkları metinleri diğer biçimlere ve formatlara yaratıcı bir şekilde dönüştürmelerine imkan sağlayarak, anlam kazanımının ötesine geçer (Brassel ve Rasinski, 2008;13).

Okuduğunu anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin ön bilgiler ile birleştirilerek incelemesi, sıralanması, sınıflanması, ilişkilendirilmesi, sorgulaması, değerlendirilmesi gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun zihninde yapılandırılmasıdır. Bu işlem için düşünme, sorgulama, inceleme, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi (Güneş, 2014), okuyucunun önbilgilerini kullanarak karşılaştığı görsel ve yazılı kaynaklardan öğrendikleri ile izlediklerini sentezleyerek okuduğu metni yapılandırması, yeni bir

düşünceye ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2014). Dolayısıyla okuduğunu anlama bir metindeki harfleri doğru seslendirmenin ötesinde bir çok zihinsel faaliyetin aktif katılımını gerektirmektedir. Okuma eyleminin temel amacı bir çok yazar tarafından da vurgulandığı gibi okunandan anlam çıkarmadır. Okumanın etkileşim gerektiren bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu etkileşimin bir tarafında yazar ve iletmek istedikleri diğer tarafında okuyucu ve okuyucunun okuduğu metinden anladıkları yer almaktadır. Bu süreçte okuyucu metinden anlam çıkarma ögesini gerçekleştiremezse okuma eyleminin amacına ulaşmamış olacağı düşünülmektedir. Okuyucu ister bilgi edinmek için okusun ister kendini geliştirmek ya da zevk için okusun, okuduğu metinde iletilmek istenen ana düşünceyi anlaması gerekmektedir. Aksi taktirde bilgi edinmek için okuyan okuyucunun bilgiyi edinmeyeceği gibi sanatsal, entellektüel amaçlarla ya da zevk almak amacıyla okuyan okuyucunun da bu amaçlarına ulaşmayacağı öngörülmektedir. Ayrıca çocuğun gelişiminde etkili olan dil öğretimi, okuma-anlama beceri ve alışkanlığının kazandırılması temellerine oturtulduğunda başarılı sonuçlar vermesi mümkündür (Calp, 2010;113).

Brassell ve Rasinski'ye (2008) göre okumanın merkezinde yazılı metinden anlam çıkarma yeteneği yatmaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun metni okuduktan sonra tekrar anlatmasının ötesinde yazar ve okuyucu arasında karşılıklı fikir alışverişine dayalı, okuyucunun kendi ön bilgi ve fikirlerini işin içine katarak, anlamı tekrar inşa etmesidir. Bir metnin anlamı o metni okuyan kişinin ön bilgi ve deneyimlerinden, problem çözme ve düşünme becerilerinden etkilenir. Okuduğunu anlama ile ilgili tanımlar dikkate alındığında, okunandan anlam çıkarma becerisi okuyucunun okuma amacını oluşturarak sürece aktif olarak katıldığı, ön bilgilerini ve deneyimlerini de kullanarak ortaya çıkan bir kabiliyet olarak görülmektedir. En basit tanımıyla okuduğunu anlama, yazılı metinlerden bilgi alma, bilgiyi anlama ya da anlamayı gösterecek bir takım kabiliyetleri sergileme becerisidir. Buna göre okuduğunu anlayan bir okuyucunun anlama becerisini anlatacak bir forma dönüştürmesi gerekir. Okuduğunu anlayan bir okuyucudan okuduğu metin ile ilgili tartışmaya girebilmesi, metni gerçek olaylarla ilişkilendirebilmesi, okuduğu bilgileri yeni durumlara uygulayabilmesi, kısaca metnin kendisinden gelen bilgileri basitçe yeniden yazmanın ötesinde kendi düşünme süreçlerini de kullanarak yeni bir forma



dönüştürmesi beklenir. Brassel ve Rasinski'nin (2008) aktardığına göre Thomas Barret üç seviyeli okuduğunu anlamlandırma düzeyi saptamıştır.

**Yüzeysel Anlama:** Okuyucunun kendisinden bir şey katmadan, metinde sunulan olgu ve bilgiyi hatırlayabilmesini, yeniden yazabilmesini gerektiren bu düzeydeki soruların cevaplanması metnin içinde var olan sözcük, cümle ve paragraflardaki bilgilerin geri çağırılması yolu ile gerçekleşir.

**Çıkarımsal Anlama:** Okuyucunun bir metindeki ima edilen bilgiyi anlama yeteneğini ifade eder. Bu tarz örtük bilgiler metnin yüzeyinde değil derin yapısında yer alır. Çıkarımsal anlama düzeyindeki soruların okuyucu tarafından cevaplandırılabilmesi için metnin okunup anlaşılması, gerekli bilgilerin seçilip gerekmeyenlerin manipüle edilmesi ile birlikte okuyucunun ön bilgileri ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Kneene ve Zimmerman (1997), çıkarımda bulunmanın okuyucunun metindeki bilgi ile kendi geçmiş bilgisini birleştirmesini gerektiren zihinsel bir süreç olduğundan bahsederken çıkarım yapma kavramını metnin ötesine geçme, metni kişiselleştirme, metni üç boyutlu hale getirme ve okuyucunun bunu zihnindeki modellerle yeniden yapılandırması olarak açıklamaktadırlar (Kneene ve Zimmerman'dan aktaran Özbay ve Özdemir, 2012).

**Eleştirel Anlama:** Eleştirel anlama düzeyindeki bir okur okuduğu metin ile ilgili yüzeysel ya da örtük bilgileri kendi ön öğrenmeleri ile birleştirerek yeni bir anlama veya yargıya ulaşır. Eleştirel veya değerlendirci anlama metinde sunulan bilgiler hakkında kararlar vermeyi, metnin analiz edilmesini, eleştirel düşünme biçimlerini harekete geçirmeyi, okuyucunun ön bilgileri ile metni değerlendirmesi gibi işlemleri içerir. Ateş (2013), eleştirel okuma becerisi için öğrencilerin sahip olması beklenen özellikleri, bakış açılarını belirleyebilme, yanlılığı, taraflılığı belirleyebilme, argümanların analiz edebilme ve değerlendirebilme, kanıtı, ikna ediciliği değerlendirme olarak sıralamaktadır.

Okuyucunun metindeki bilgilerle etkileşimde bulunma yeteneği okuduğunu anlamasını yapılandırmada önemli bir yere sahiptir. Okuduğunu anlama, okuyucunun metindeki bilgiler ile ön bilgilerini, deneyimlerini bütünleştirme, kod çözme ve

sözcükleri anlamak için çoklu düşünme süreçlerini harekete geçirme, akıcı okuma, metnin konusu ve dili, okuma amacı ve motivasyonu gibi unsurlardan da etkilenir. Okuduğunu anlayan bir okuyucunun öncelikle kod çözme işlemini gerçekleştirmesi, sözcükleri, cümleleri ve paragrafları akıcı okuması, metni daha derinlemesine ve eleştirel olarak anlayabilmesi için geçmiş bilgilere sahip olması gerekir. Eleştirel okur yazar bireylerden ise metinlerle iletilen mesajı pasif olarak kabul etmemeleri, okuma sürecine aktif olarak katılabilmeleri, yazarın mesajını sorgulamaları, incelemeleri ve tartışmaları beklenmektedir (Lapp ve Fisher, 2009).

Okumanın amacı, okunan metni anlamak ve metindeki bilgileri öğrenmektir (Doğanay, Bilgi ve Özmen, 2013). Etkin ve etkili bir okuma becerisi için yazılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir (Özmen, 2001). Okuduğunu anlama okuyucunun metinde anlam ifade eden her bilgi birimini anlaması ve bu birimler arasında ilişki kurarak metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve çıkarım yapması olarak tanımlanmaktadır. (Güzel, 1998). Okuma çözümleme boyutunda gerçekleştiğinde, okuyucu sadece yazılı sembolleri seslendirmiş olur. Ancak sadece harfleri doğru seslendirmenin okuduğunu anlamak için yeterli olduğu söylenemez (Sidekli, 2010;30). Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte, çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi, yani okunan materyalin anlaşılması gerekmektedir. Okunan bir metnin anlaşılması ise sadece metindeki sözcüklerin anlamını bilmekle gerçekleşmez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır (Güzel-Özmen, 2001; Stein ve Glenn, 1979'dan aktaran Kalkan, 2009).

Okuma ve okuduğunu anlama birbirini bütünleyen önemli süreçlerdir. “İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlamamanın aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır.” (Demirel, 1999;56). İyi ve doğru okuma becerisine sahip olan kişi, okunan materyali kavrayacak ve anlayacaktır. Dökmen'e (1994;15) göre “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek

için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinlikler, bir düşünme sürecidir.”

Akyol’a (2014) göre iyi bir okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne hızlıca göz gezdirmekte, materyalin türünü belirlemekte ve materyali okuma amacını oluşturmaktadır. Akyol’un (2014), Crymer’den (2004) uyarladığı bazı anlam kurma becerileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1. Anlam Kurma Becerileri

| Basit Beceriler                                                                                                                                              | İma ve Muhakemeye Dayalı beceriler                                                                                                                                                                           | Kelime anlama ile ilgili beceriler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ana fikir (verilmemiş)<br>Aşamalandırma<br>Yönergeleri izleme<br>Yeniden ifade etme<br>Delil gösterme<br>Gerçek detayları bulma<br>Bilginin yerini belirleme | Çıkarım yapma<br>Tahmin etme<br>Uygulama yapma<br>Neden-sonuç<br>Açıklama<br>Farklılıkları bulma<br>Karşılaştırma yapma<br>Yorumlamak<br>Sonuç belirleme<br>Genellemeler yapma<br>İma edilen ana fikri bulma | Kelimenin sözlük anlamını bilme<br>Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme<br>Farklı anlamları bilme<br>Bağlamdaki anlamı bilme<br>Birleşik kelimeleri anlama<br>Eş anlamlıları bilme<br>Zıt anlamlıları bilme<br>Eş seslileri bilme<br>Kelime köklerini bilme<br>Mecazi ve kinayeli anlamları bilme<br>Kelime kökenlerini bilme<br>Deyimleri bilme<br>Benzetmeleri bilme | Ruh halini anlamak<br>Tavır ve tarzı anlamak<br>Tarif ve nitelendirmeleri anlama<br>Değerlendirebilme<br>Değer yargılarında bulunabilme<br>Hislerini ortaya koyabilme<br>Fikirlerini belirtebilme<br>Şakacı ve anlayışlı bir tutum sergileyebilme<br>Güzelliği takdir edebilme |

Tüm bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi metindeki sadece kelimeleri doğru sesletmek ya da kelimelerin anlamını bilmek okuduğunu anlama becerisi için yeterli değildir. Okuduğunu anlama bir metnin tamamının anlaşılmasını gerektirir. Bunun için metnin iletmek istediği mesajın anlaşılması, verilen bilgi ve deneyimlerin anlaşılması, bu bilgi ve deneyimlerin okuyucunun ön bilgileri ile harmanlanması, metnin değerlendirilebilmesi ve eleştirilebilmesi gerekmektedir.

### 2.5.1. Okuduğunu Anlama Sürecinin Öğeleri

Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi birçok karmaşık sürecin ve etkinliğin iç içe bulunmasını gerektiren öğelerden oluşmaktadır. Bu süreçte okuyucu sözcükleri doğru ve uygun hızda okusa dahi metnin vermek istediği mesajı anlayamayabilir.

Ege’ye (2011) göre okunan metni anlamada çeşitli faktörler söz konusudur. Ses-harf ilişkileri bilgisi, sözcük dağarcıklarının genişliği ve kavram bilgileri, sözcük

tanımada ustalığın yanı sıra çocukların genel kültürleri, dünya bilgileri, biçimbilgisel (morfolojik) ve sözdizimsel (sentaktik) dil bilgi ve becerileri, bellek güçleri gibi unsurlar da okunanlardan anlam çıkarılması açısından gereklidir (Ege, 2011;171). Sanford (1982) ise okuduğunu anlama sürecinin okuyucu ve metinle ilgili öğelerini şöyle sıralamıştır;

Okuyucu ile ilgili özelliklerden ilki *Duyusal ve Bilişsel Beceriler*, okuyucunun okuduğu bir metni anlayabilmesi için görme ve işitme duyularının yanı sıra hatırlama, sınıflandırma, ayırma, benzetim ve çıkarım yapma gibi zihinsel yeteneklere de sahip olması gerektiğini ifade ederken ikinci özellik olan *Yazı Şifresinin Bilgisi*, okuduğunu kavrama için gerekli olan alfabe bilgisinin yanı sıra o dilin konuşma formu ile yazım kuralları hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir. Üçüncü özellik olan *İletiyile İlgili Önceki Yaşantılar*, okuyucunun okuma eylemine beraberinde getirdiği yaşantılar örüntüsünün okuma materyalinin içeriği ile örtüşme derecesinin anlamayı etkilediğini vurgularken, son olarak *Motivasyon, İlgi ve Okuma Amacı*'nın yani okuyucunun okuma materyaline olan ilgisi, güdülenmişliği ve tutumu onun kavrama düzeyi ile doğrudan ilişkilili olduğunu belirtmektedir.

Okuma materyali ile ilgili özelliklerden *Algılanabilirlik*, mesajın anlaşılabilmesi için öncelikle algılanabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmalar bazı yazı biçim ve renklerinin yanı sıra harf biçimlerindeki düzenin de okumayı kolaylaştırdığını göstermiştir. *Okuma Materyalinin Dilbilgisi Bakımından Yeterliliği ve Bütünlüğü*, sözcük ve öbeklerin tümce içindeki sırası, çoğul ekleri, noktalama işaretleri gibi özellikler anlamı etkilediğini, *Okunabilirlik (Kavranabilirlik)*, sözcük güçlüğü, tümcelerin uzunluğu ve karmaşıklığı ile dile ait özellikler okunabilirliği dolayısıyla kavranabilirliği etkilediğini ifade ederken son özellik olan *İletide Açıkça Belirtilmeyen Anlamlar*, okunan bir metnin kavranabilmesi için okuyucunun ister açık, ister örtük biçimde ifade edilmiş olsun ana düşüncüyü yani verilmek istenen mesajı anlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Yazar, söylemek istediklerini açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koymamışsa okunanın anlaşılması güçleşir (Sanford, 1982'den aktaran Demirel, 1992).

Kahveci (2004) ise okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri ‘okuyucu ile ilgili faktörler ve metinle ilgili faktörler’ olarak ikiye ayırmıştır.

### *1. Okuyucu İle İlgili Faktörler*

- a. Okuyucunun kelime dağarcığı,
- b. Okuyucunun metne duyduğu ilgi,
- c. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkati ve motivasyonu,
- d. Okuyucunun metinle ilgili sahip olduğu ön bilgi,
- e. Okuyucunun okuma amacı olarak sıralanabilir.

### *2. Metin İle İlgili Faktörler*

- a. Metnin türü,
- b. Metnin anlatım düzeyi, yapısı,
- c. Metnin dil ve üslubu (mecazlı anlatım, sadelik),
- d. Metnin fiziksel nitelikleri (uzunluğu, okunaklılığı) olarak sıralanabilir.

Okunan metnin anlaşılmasını olumsuz etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır. Gelen’in (2003;99) aktardığına göre Hall ve Brown okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen faktörleri kelimeyi anlayamama, cümleyi anlayamama, cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini anlayamama, metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, metin içindeki düzenlenişlerini anlayamama, motivasyon ve ilgi eksikliği olarak sıralamışlardır.

Fender (1998) ise anlama düzeyini etkileyen ve okuma düzeyini olumsuz etkileyen nedenleri amaçsızlık, okuma hızının uygun olmaması, iyi görememe, geriletici okuma (sözcükleri ve cümleleri tekrar tekrar okuma), yanlış göz hareketleri (sözcükleri, satırları atlamak, yanlış yere odaklanmak), okurken sözcükleri telaffuz etmek, çok yavaş okumak, konsantre olamama, hayal kurma, uygun olmayan duruş, göz yerine, başın hareket ettirilmesi olarak sıralamaktadır.

## 2.6. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuduğunu Anlama

Ülkemizde ilkokula devam eden öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi Türkçe dersi kapsamındaki kazanım ve etkinliklerle yürütülmektedir. Türkçe Dersi 1-5 Öğretim Programının (2009) hazırlanış amacı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak olarak ifade edilmiştir. Programın hedefleri;

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
2. Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
3. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
4. Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresi ile uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
5. Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan şekilde sıralanmaktadır.
6. Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum olarak sıralanmıştır.

Türkçe dersi öğretim programı;

1. Dinleme,
2. Konuşma,
3. Okuma,
4. Yazma
5. Görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmış olup, okuma alanına özel bir önem verildiği ifade edilmiştir.

Öğrencileri Türkçe dersinin amaçlarına ve bu amaçların gerektirdiği temel becerilere sahip olması için gereken bilgi, beceri ve tutum ve değerler “kazanımlar”

olarak sıralanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2009) okuma öğrenme alanındaki kazanımlar beş temel başlıkta,

1. Okuma Kurallarını Uygulama,
2. Okuduğunu Anlama,
3. Anlam Kurma,
4. Söz Varlığını Geliştirme,
5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma olarak sıralanmıştır.

Programda İlkokul dördüncü sınıf okuduğunu anlama kazanımları ise ekler bölümünde Ek- 8' de ayrıntılı olarak verilmiştir.

### **2.7. Okuma Anlamlandırma Stratejileri**

Araştırmacılar okuduğunu anlayan bireyleri gözlemişler ve başarılı okuyucuların benzer özellikler gösterdiğini bulmuşlardır. İyi okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamak için stratejiler kullandıkları, zayıf okuyucuların ise bu stratejileri kullanmakta güçlükleri olduğu bilinmektedir (Duke, 2003; Perssley ve Hilden, 2002'den aktaran Doğanay, Bilgi ve Özmen, 2013).

Okumayı anlamak okuma öncesi, sırası ve sonrasında birtakım etkinliklerin gerçekleştirilmesini içeren karmaşık, bilişsel bir süreçtir. Bu nedenle okurun okuma sürecinde bir metnin anlamını yapılandırabilmek amacıyla istemli olarak başvurduğu çözüm yolları olarak adlandırılan okuduğunu anlama stratejilerini kullanması gerekmektedir (Ülper, 2010). Okuma sırasında neyin anlaşılıp neyin anlaşılmadığını kontrol edip anlama gerçekleştirmemişse anlamayı sağlamak için uygun stratejiyi kullanmak okuduğunu anlama ile sonuçlanır. Farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde karşımıza çıkan okuma stratejilerini Ülper (2010) genel olarak aşağıdaki gibi sıralamıştır;

### 2.7.1. Okuma Öncesi Stratejileri

Aşağıda iyi okuyucuların okuma öncesinde harekete geçirdiği bazı okuma öncesi stratejileri sıralanmıştır.

1. Okuma amacını saptama,
2. Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama,
3. Metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma
4. Metnin başlığına, alt başlıklarına ve koyu yada italik yazılmış noktalara dayalı olarak kestirimlerde bulunma,
5. Kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma,
6. Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme,
7. Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama,
8. Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma,
9. Biçimsel şemayı etkinleştirme.

### 2.7.2. Okuma Anı Stratejileri

Aşağıda iyi okuyucuların okuma anında harekete geçirdiği bazı okuma stratejileri sıralanmıştır.

1. Sözcüğün anlamını kestirme,
2. Dilbilgisel ilişkileri kestirme,
3. Okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanarak metnin iletisini kestirme ve onaylama,
4. Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma,
5. Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma,
6. Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme,
7. Gösterimsel imge oluşturma,
8. Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme,
9. Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma,



10. Önemli yerleri not alma,
11. Anahtar noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine alma,
12. Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme,
13. Geri dönüşler yaparak tekrar okuma,
14. Bazı sözcük ya da cümleleri atlayarak okuma ve sonra geri dönme,
15. Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma.

### 2.7.3. Okuma Sonrası Stratejileri

Aşağıda iyi okuyucuların okuma sonrasında harekete geçirdiği bazı okuma stratejileri sıralanmıştır.

1. Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma,
2. Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme,
3. Metni özetleme,
4. Okunanları arkadaşlarıyla tartışma,
5. Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama,
6. Okunan metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama,
7. Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma.

Akyol (2014) ise etkili bir okuma sürecinin planlı bir etkinlik olduğundan bahsetmiş ve bu süreçteki aşamaları ve yapılacak etkinlikleri;

1. Okuma öncesinde yapılabilecekler: Göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme, tahminler yapma
2. Okuma sırasında yapılabilecekler: Akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma
3. Okuma sonrasında yapılabilecekler: Okunanları özetleme, okunanları değerlendirme, olarak sıralamıştır.

## 2.8. Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için çok boyutlu olan ve birden fazla alt becerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okuduğunu anlayan bireylerin, sahip olması gereken birden fazla özellik vardır. Bu özellikler okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede hangi alt becerilere bakılması gerektiği konusunda da fikir vermektedir. Demirel (1999) okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışan başlıca okuma becerilerini ;

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu belirleme,
2. Okunan bir metne uygun başlık önerme,
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme,
4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma,
5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme,
6. Okunan bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma,
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme
8. Okunan metinle ilgili özet çıkarma olarak sıralamıştır.

Calp'e (2010) göre okuduğunu tam ve doğru anlayan bireylerin göstermesi gereken özellikler;

1. Okuduğu metni, metnin özünü bozmadan özetleyebilmesi,
2. Metne uygun başlık bulabilmesi,
3. Metnin ana fikrini ve ana fikri oluşturan yardımcı fikirleri bulabilmesi,
4. Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını cümlenin gelişinden çıkarabilmesi,
5. Metinlerdeki kahraman, yer, zaman ve olay unsurlarını doğru tespit edebilmesi,
6. Yazarın amacını ve mesajını tespit edebilmesi olarak gösterilmektedir.

Dechant (1979) ise okuduğunu kavrayan bir okuyucunun sahip olduğu yetenekleri basitten karmaşığa doğru ayrıntılı bir şekilde aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Geçmiş yaşantıları ve anlamı verilen sembolle bağdaştırma.
2. Sözcüklerle ifade bulan görsel, işitsel, dokunma ve tat alma gibi duyuşal imgelere uygun tepkide bulunma.
3. Sözcükleri sözlük ve yan anlamlarıyla yorumlama.
4. Bir bağlam içindeki sözcükleri anlama ve bağlama uygun anlamı seçme.
5. Okuma materyalini oluşturan birimlere (öbek, tümcecik, tümce, paragraf ve metnin tümü) anlam verme.
6. Ana düşünceleri bulma ve anlama.
7. Önemli ayrıntıları fark etme.
8. Yazının düzenini (organizasyonunu) yorumlama.
9. Metinle ilgili sorulara yanıt verme.
10. Yönergeleri izleme.
11. Parça-bütün, sebep-sonuç, genel-özel, yer, sıra, hacim ve zaman gibi ilişkileri algılama.
12. Mecazi anlatımları yorumlama.
13. Çıkarım yapma ve sonuca ulaşma, örtük (ima edilen) ayrıntıları saptama ve okunanı değerlendirme.
14. Karakterlerin özelliklerini, tepkilerini ve güdülerini tanımlama ve değerlendirme.
15. Sonuçları kestirme.
16. Yazarın amacını bilme ve anlama
17. Yazınsal ve anlamsal göstergeler ifade etme ve yazarın içinde bulunduğu ruh halini, kullandığı üslubu, niyet ve amacını tanımlama.
18. Metnin, öne sürülen bir olgu ya da durumu destekleyip desteklemediğini veya bu konuda bir fikri başarıyla ifade edip etmediğini belirleme.
19. Gönderge olarak kullanılan sözcüklerin öncüllerini tanımlama.
20. Görüş edinme.
21. Edindiği görüşleri uygulama ve bunları geçmiş yaşantılarıyla bütünleştirme (Dechant, 1979'dan aktaran Demirel, 1992).

Yukarıda sıralanan özellikler okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde okuyucunun göstermesi gereken beceriler ile ilgili özelliklerdir. Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde okuyucunun göstermesi gereken becerilerin yanında metin türü, soru türü, soruların cevap kaynağı ile ilgili özellikler de bulunmaktadır. Akyol (2003) okuyucunun anlam kurma sürecinde metinlerle ilgili soruları yanıtlarken başvurduğu cevap kaynaklarına göre soruları, cevabı metin içi, metin dışı ve metinler arasında olan sorular olarak sınıflamıştır. Cevabı metin içinde olan sorular genellikle tanıma, hatırlamaya dönük olan, ve hikaye, masal gibi belli bir türe ait yazıların özel karakteristiklerini anlamada kullanışlı olan sorulardır. Bu tür sorular basit düzey bilişsel süreçleri değerlendirmede kullanılır ve okuyucu cevabı metin içerisinden bulabilir. Ancak bu tür sorular çok boyutlu olarak yaklaşıldığında metnin ana fikrinin veya metnin tamamının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasında yetersiz kalır. Cevabı metin dışı olan sorularda okuyucu ön bilgilerini (içten dışı anlam kurma) okuma ortamına aktararak ya da bir sözlükten, bir yetiştikenden (dıştan içe anlam kurma) yararlanarak analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanılmasını gerektirir. Metin dışı anlam kurmada okuyucunun dışarıdan yardım alarak metni yorumlaması söz konusudur. Cevabı metinler arasında olan sorular ise okuyucunun üst düzey bilişsel süreçleri kullanmasını gerektiren ve alternatif bakış açılarını geliştiren sorulardır. Bu tür sorularda metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır ve okuyucu metinlerle tartışarak okumaktadır. Yine Akyol (2014) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken soru türü olarak klasik soruların kullanılması durumunda ise basit anlama ve derinlemesine anlama şeklinde sınıflandırılması önermekte, basit anlama düzeyini ölçen soruların tanıma, hatırlama ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen soruların çıkarım, yoruma dayalı sorular olarak gruplandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek amacıyla cevap kaynağına göre metin içi ve metin dışı sorular ile soru türü olarak basit ve derinlemesine anlama soruları kullanılmıştır.

## **2.9. Müfredat Temelli Değerlendirme**

Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi, eğitim programlarının başarısının değerlendirilmesinin ve eğitimin niteliğini arttırabilecek önlemlerin alınmasının

temelini oluşturur. Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin özel ihtiyaçları nedeniyle bu ihtiyaçların değerlendirilme kullanılabilecek yöntemlerin geliştirilmesi çalışmaları uzun zamandır devam etmektedir (Deno, 2003). Özel eğitim alanında öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için kullanılan müfredat temelli değerlendirme, yetersizliği olan kişilerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya uygunluğunu belirlemede, eğitim ortamına yerleştirme kararlarının verilmesinde, BEP'lerin (Bireysel Eğitim Planı) geliştirilmesine, programdaki ilerlemelerin belirlenmesi ve izlenmesinde kullanılan bir değerlendirme yöntemidir (Özyürek, 2012). Doğrudan akademik değerlendirme yöntemlerinden olan müfredat temelli değerlendirme, özel eğitim alanında çeşitli eğitsel kararların verilmesi için öğrencilerin değerlendirilmesi, ön müdahalelerin değerlendirilmesi ve belirlenmesi, telafi programlarının oluşturulması, öğrencilerin özel eğitim programlarına uygunluğunun belirlenmesi, yapılan eğitimin uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve öğrencilerin bütünleştirilmesi ve genel eğitim programlarına uygunluğunun belirlenmesi gibi bir çok süreçte etkin ve pratik bir şekilde kullanılabilir. Müfredat temelli değerlendirme öğrencilerin özel bir programda gelişim ve ilerlemelerini izlemek amacıyla geliştirilen sürecin değerlendirilmesidir. Uzun zamandır devam eden araştırmalar müfredat temelli değerlendirmenin öğrencilerin belirli bir müfredata göre başarısını değerlendirmek ve başarısını arttıracak eğitim kararlarını vermek için etkili bir yol olduğunu göstermektedir (Deno, 2003).

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyine göre okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, okuma düzeylerinin ortaya çıkarılması açısından gerekli ve önemli bir konudur. Bu bakımdan müfredat temelli değerlendirme, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve bu becerideki ilerlemelerinin yanında akıcı okuma ve matematik becerileri hakkında bilgi toplamak için de pratik ve güvenilir bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Kelley, Hosp ve Howell, 2008). Müfredat temelli değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının değerlendirilmesi, derslerde yer alan metinlerle ilgili okuduğunu anlama sorularının sorulması yolu ile yapılır. Bu değerlendirme yöntemi geleneksel okuduğunu anlama değerlendirme yöntemleriyle benzer sonuçlar gösterirken özel eğitim alanında oldukça güvenilir sonuçlar vermektedir (Martson, 1989). Müfredat

temelli değerlendirmede okuduğunu anlama düzeyi belirlenirken materyal olarak öğrenme sürecindeki ders materyalleri kullanılır. Metinler, metinlerin içeriği ve güçlük düzeyi öğrenciye göre düzenlenmez, öğrencinin sınıf seviyesindeki kitaplarda bulunan bir okuma metni kullanılarak yapılır (Ba tuğ, 2012). Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bulundukları sınıf seviyesindeki metin her hangi bir düzenleme yapılmadan kullanıldığından ve dördüncü sınıf okuduğunu anlama kazanımları incelenerek bu kazanımlar doğrultusunda metin ile ilgili anlama soruları hazırlandığından müfredat temelli değerlendirme yapılmıştır.

Yapılan araştırmalar (Fuchs, Deno ve Mirkin, 1984; Dena, Mirkin ve Chiang, 1982) müfredat temelli değerlendirme ile öğrencilerin müfredattaki becerileri kazanıp kazanmadığını, yeni müfredata geçilip ge ilmeyeceğini tespit etmesinin ötesinde  ğrenci başarısının yükselmesine de katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ilkokul son sınıf hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuduğunu değerlendirmek ve herhangi bir yetersizliği olmayan ilkokul son sınıf öğrencilerine göre müfredatın amaçlarının ne kadarını kazandıklarını belirlemek amacıyla müfredat temelli değerlendirme kullanılmıştır.

## **2.10. Zihin Engelli Bireyler**

Zihin engelli bireyler geçmişten günümüze birçok farklı sözcükle tanımlanmışlardır. Bilim ve teknolojinin toplumların sosyal yapılarını geli tirmesiyle birlikte zihin engelli bireyler için kullanılan tanımlar da zamanla deği mi , değişen tanımlarla birlikte toplumların zihin engelli bireylere bakış açısı ve zihin engelli bireylere sağlanan hizmetlerde de olumlu yönde değişimler olmuştur. Yapılan tanımlamalar bakıldığında tek bir tanım olmamakla birlikte alan yazında kabul görmüş olan tanımlar arasında en çok kabul görülen tanımlama AZGYB'nin (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği) 2006 yılında Lucasson ve arkadaşları önderliğinde yapılan 'zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 ya ından önceki gelişim dönemlerinde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim

hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir' tanımlamasıdır (Sucuğlu, 2010). Sarı (2003) ise zihin engelli bireyleri 'Çeşitli nedenlerden dolayı bireyin akademik, sosyal, dil ve fiziksel becerilerde geriliğinden dolayı özel eğitime muhtaç kişiler olarak' tanımlamaktadır. Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği'ne (2012) göre, zihinsel öğrenme yetersizliği, bireylerin zihinsel gelişim yetersizlikleri nedeniyle, eğitim performanslarının ve sosyal uyumlarının olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi olarak tanımlanmaktadır. Zihin engellilik tanımları gözden geçirildiğinde tanımlarda farklılıklar görülmekle birlikte tüm tanımlarda ortak olarak göze çarpan üç temel özelliğin olduğu görülmektedir. Bunlar:

**Zihinsel İşlevler:** Zihinsel işlevler, standart, topluma göre normları oluşturulmuş zeka testleriyle değerlendirilmektedir. AZGYB'nin 2002 tanımına göre zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalin altında olma olarak tanımlanmaktadır. Yine bu tanımda zeka genel zihinsel kapasite olarak tanımlanmış; zekanın akıl yürütme, planlama, problem çözme, soyut düşünme, karmaşık düşünceleri anlama, hızlı öğrenme ve deneyimlerle öğrenmeyi içerdiği belirtilmiş, zihinsel işlevlerdeki sınırlılıkların ise uyumsal davranışlar, katılım, etkileşim, sosyal roller olmak üzere dört boyutta ortaya çıktığı, zihinsel işlevlerin en uygun değerlendirme aracı kullanılarak zeka bölümü kavramı ile açıklandığı kabul edilmiştir. Zeka bölümü bireyin, zeka testleri ile belirlenen zeka yaşının takvim yaşına bölünerek 100 ile çarpılması sonucunda elde edilen değer olarak ifade edilmektedir. Yani standart bir zeka testi kullanıldığında ortalama zeka bölümü puanı 100 kabul edildiğinde, bu testten alınan ortalama puanın iki standart sapma aşağısında yer alan grup zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanımlamaktadır. AZGYB'nin 2002 tanımında zeka bölümü 70 ve altında yer alma yani (-2) standart sapma altında yer alma zihinsel işlevlerde normalin altında kalmayı göstermektedir. Ancak ölçmenin standart hatası göz önüne alınarak Weschler Zeka Testi kullanıldığında bu değer 65-75 arasında değişmektedir. Öte yandan AZGYB'de benzer şekilde ölçmenin hatasını göz önüne alarak zeka bölümü sınırını 70-75 olarak belirlemiştir (Sucuğlu, 2010; Özokçu, 2013)

**Uyumsal Davranışlar:** AZGYB'nin 2002 tanımında belirttiğine göre uyumsal davranışlar, insanların günlük yaşamda işlevde bulunmak için öğrendikleri kavramsal,

sosyal ve pratik becerilerin toplamından oluşmaktadır. Bu davranışların bireyin içinde yaşadığı çevreye göre değiştiği, davranışlardaki yetersizlik ya da yeterliliğin bireyin içinde yaşadığı çevrenin özellikleri ile bu çevrenin beklentilerine göre değerlendirildiği vurgulanmaktadır. Birey kendi kültürünün beklentilerini karşılıyor, o kültürde yaşayan akranları ile benzer davranışlar sergiliyorsa uyumsal davranışlar açısından yeterli kabul edilmektedir. Pratik uyumsal davranışlar, yemek yeme, giyinme, alışveriş, hijyen ve kendine özen gösterme, tuvalet vb. ,kavramsal uyumsal davranışlar; okuma-yazma, matematiksel işlemler vb., sosyal uyumsal davranışlar ise kurallara uyma, iletişim başlatma-sürdürme, istenen görevleri yerine getirme vb. davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Uyumsal davranışlar, geliştirilen uyumsal beceri ölçekleri ile değerlendirilmektedir. Bu ölçeklerden elde edilen tek bir standart puan ya da yaşlara göre çıkarılmış normların olmadığı buna bağlı olarak tek bir puana göre yorum yapmanın uyumsal davranışları ayrıntılı değerlendirmeyi engelleyebileceği vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, 2010; Özokçu, 2013).

**Zihin Engellilik Yaşı:** Bireyin zihinsel işlevleri ve uyumsal davranışlarındaki sınırlılıkların ortaya çıktığı zamandır. Sınırlılıkların ortaya çıktığı gelişimsel dönemleri ifade etmekte ve bu dönemlerin 18 yaş altı dönemleri kapsadığı ifade edilmektedir. Buna göre bireylere zihinsel engelli tanısı konulabilmesi için sınırlılıklarının 18 yaş öncesi ortaya çıkması gerektiği belirtilmektedir. Bu durumda AZYGB'nin tanımlarına göre 19 yaş ve daha sonraki dönemlerde beyin incinmesi geçiren bir birey zihinsel işlevleri ortalamanın 2 standart sapma altında olması ve aynı zamanda uyumsal davranışlarında da yetersizlik olması halinde dahi zihin engelli kabul edilmemektedir. Bu bireylerin tanım dışı bırakılmamalarının nedeni zihinsel yetersizliğin gelişimsel bir yetersizlik olarak kabul edilmesi ve gelişimin gecikmiş ya da yavaş olması gerekliliği olarak ifade edilmektedir.

Yapılan tanımlar incelendiğinde zihin engelli bireylerin sadece zeka testleriyle ölçülen zeka bölümlerinin değil, sosyal uyum, dil gelişimi, öz bakım, ev yaşamı, kendini yönetme, sağlık vb. yönlerinin de dikkate alındı görülmektedir. 20. Yüzyılın başından bu yana gelişerek değişen zihin engelli birey tanımlarında geline son noktada 'bireyin sınırlarının belirlenmesi, gereksinimi olan destek hizmetlerin



sağlanması içindir' anlayışı hakim olmuştur. buna göre bireye zihin engelli tanısı konuluyorsa bunun amacı gereksinimi olan destek sistemlerin belirlenmesi olmalıdır. (Sucuoğlu, 2010)

### **2.10.1. Zihin Engelli Bireylerin Sınıflandırılması**

Zihin engelli bireyler kişisel, sosyal ve akademik özellikleri bakımından birbirinden çok farklı özellikler gösteren oldukça heterojen bir gruptur. Bu nedenle bu bireylere ihtiyaç duydukları hizmeti verebilmek, onların en uygun programlara yerleştirilmesini sağlamak ve gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayabilmek için alt gruplarının ve alt gruplarda yer alan bireylerin zihin ve işlevsel özelliklerinin iyi bilinmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Geçmişten günümüze zihin engelli bireyler birçok sınıflama sistemine göre sınıflandırılmaya çalışılmış ilk sınıflama 1670'li yıllarda dönemin nöroloji uzmanı Wills tarafından yapılmış bu tanımda zihin engellilik 'bazıları harfleri öğrenme yeteneğine sahip değildir ancak mekanik işleri yapabilirler, bunu yapamayan diğerleri tarım işlerinden anlayabilirler ve diğerleri yemek ve uyumak dışında bir şey yapamazlar' şeklinde tanımlanmıştır (Sucuoğlu, 2010). Günümüzde zihin engelli bireyler farklı sınıflama ölçütleri ve tanı sistemleri temel alınarak yapılmaktadır. Bunlardan en çok kabul gören sınıflama sistemleri engelin nedenine göre sınıflama, zihinsel yetersizliğe göre sınıflama ve gereksinimlere göre sınıflama sistemleridir.

#### **2.10.1.1. Zihinsel Yeterlilik Temel Alınarak Yapılan Sınıflama**

Zeka testleri ile ölçülen ve zeka bölümü ile ifade edilen zihinsel işlevleri temele alan yaklaşımdır. Bu sistemde zihin engelli bireyler, zeka bölümü puanlarının ortalama zeka bölümü olarak kabul edilen 100 puandan uzaklığı temel alınarak sınıflandırılmakta ve hafif, orta, ağır dereceli zihin engelli olarak isimlendirilmektedirler. yapılan sınıflamalar Stanford-Binet Zeka Testi'ne ve Weschler Zeka Testi'ne göre şu şekilde yapılmaktadır; Stanford-Binet Zeka Testi'ne göre zeka bölümü 68-83 , Weschler Zeka Testi'ne göre zeka bölümü 70-84 olanlar sınır zeka kabul edilmekte, hafif düzey zihin engelli bireyler zeka bölümü 50/55-70, orta düzey zihin engelli bireyler zeka bölümü 35/40-50/55, ağır düzey zihin engelli bireyler 20/25-35/40 ve ileri derece zihin engelli bireyler zeka bölümü 20/25'ten

aşağıda olanlar olarak kabul edilmektedir. Bu sınıflamada bunlara ek olarak derecesi belirlenmemiş zihinsel gerilik olarak isimlendirilen bir grup daha oluşturulmuş; zihin engelli olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar olmasına rağmen zekası standart testlerle sınınamayan bireyler (alt düzey işlevleri olan, işbirliği yapamayan bireyler, standart zeka testi uygulanamayan küçük yaştaki çocuklar) bu grupta kabul edilmiştir (Sucuoğlu, 2010).

#### **2.10.1.2.Gereksinimler Temele Alınarak Yapılan Sınıflama**

Zihin engelli bireylerin öğrenme yeterliliklerini ve öğrenme yetenekleri temele alınarak eğitilebilir, öğretilebilir ve ağır derece zihin engelli bireyler olarak üç gruba ayrılmışlardır. Bu sistemin amacı eğitimcileri zihin engelli olan bireylerin yeterlik ve yetersizlikleri ile öğretime ya da bu bireylere uygulanacak programın oluşturulması ile ilgili yönlendirmektir. Bu sistemde zeka bölümü, her grubun sınırlarını belirlemek ve sadece yönlendirmeyi sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Buna göre eğitilebilir zihin engelli bireyler zeka bölümü 50-70 arasında olan, öğretilebilir zihin engelli bireyler zeka bölümü 25-50 arasında olan, ağır derecede zihin engelli bireyler ise eğitimsel sınıflamaya göre zeka bölümü 25'in altında olan gruptur (Sucuoğlu, 2010).

#### **2.10.2 Hafif Düzey Zihin Engelli Bireyler/ Eğitilebilir Zihin Engelli Bireyler**

Hafif düzey zihin engelli bireyler zeka bölümü 50-70 arasında olan bireylerdir. Hafif düzey zihin engelli bireyler genellikle okula başlayana kadar fark edilmezler. Gelişimsel yetersizlik ve zihinsel yetersizlikle ilgili dikkat çekecek ölçüde herhangi bir biyolojik durum göstermemektedirler. Bu bireylerin okula ve akademik çalışmalara başladıklarında akranlarının gerisinde kaldıkları görülmektedir. Hafif düzey zihin engeline sahip bireyleri akranlarından ayıran en belirgin özelliğin öğrenmede gösterdikleri yetersizlikler olduğu söylenebilir. Öğrenme yaşantılarında bir başkasından yardım almaya daha fazla gereksinimleri vardır. Buna ek olarak akranlarının kendiliğinden öğrendiği bir çok konuyu öğrenmede güçlük çekmektedirler ancak bu bireyler genel olarak akademik öğretimden yararlanabilmektedirler. Okuma yazma ve matematiksel işlemleri öğrenebilmektedirler. Akademik becerilerin yanı sıra eğitim programları, sosyal beceriler, iletişim becerileri ve iş becerilerine yoğunlaşır. Bu bireyler yetişkin

olduklarında kendilerine bakabilir, bağısız yaşayabilir ve bir işte çalışabilirler. Hafif düzey zihin engelli bireylerin en önemli özelliği dikkat zorluklarının olmasıdır. Bu bireylerde akranlarıyla karşılaştırıldıklarında konuşma ve dil problemleri daha yaygındır ancak genel sağlık özellikleri akranları ile benzer özellikler göstermesine karşın yetersizliğin düzeyi arttıkça motor gelişimde bozukluklar, görme ve işitme ile ilişkili bozuklukların daha yaygın olduğu görülmektedir. Ancak onların öğrenme özelliklerine uygun olarak hazırlanan eğitim programları, uygun materyal, öğretim yöntem ve teknikleri ile performansları ölçüsünde öğrenebilmektedirler (Sucuoğlu, 2010; Ataman, 2009).

### **2.11. Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitim Ortamları**

Ülkemizde son yıllarda zihin engelli bireylerin eğitimleri ile ilgili olumlu gelişmeler yaşanmakla beraber zihin engelli bireylerin, farklı zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal gelişime sahip olduklarından dolayı akranları ile aynı yaşlarda ve ortamlarda ve en üst düzeyde eğitim aldıkları söylenemez (Sarı, 2003). Zihin engelli bireylere sağlanan hizmetler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmelikleri ile düzenlenmektedir. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde bu çocuklara özel eğitim hizmetlerinin en az kısıtlayıcı ortamlar ilkesi çerçevesinde genel eğitim sınıflarında, özel eğitim sınıflarında, özel eğitim okul ve kurumlarında, evde eğitim olmak üzere sağlanabileceği öngörülmektedir. Zihin engelli bireylerin sahip olduğu engel derecesi arttıkça eğitim ortamlarının sınırlayıcılığı da artmakta ve ayrı eğitim kurumları daha uygun eğitim ortamları olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2009; Sucuoğlu, 2010).

### **2.12. Kaynaştırma**

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile beraber resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2012). Yönetmeliğe göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini öncelikle yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı kurumda sürdürmeleri sağlanır, Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan

akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır. Yönetmeliklerle güvence altına alınan kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetleri ile hedeflenen; özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarına olanak sağlamanın yanında, ihtiyaç duydukları destek eğitim hizmetlerini sunmak, öz bakım, günlük yaşam, sosyal, dil ve iletişim alanlarına ait beceriler ile akademik ve mesleki alana ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmak, eğitim amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesi yoluyla yaşamlarını bağımsız ve üretken olarak sürdürmelerini sağlamak olarak belirtilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında, eğitim hizmetleri, bireylerin eğitim performansına ve öncelikli ihtiyaçlarına göre planlanır. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler, yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri hâlinde kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler.

### **2.13. Zihin Engelliliğin Nedenleri**

Zihin engelliğin nedenleri ile ilgili geçmişten günümüze tıp alanının gelişmesi ve ilerlemesiyle yapılan bir çok araştırma bulunmakla birlikte yapılan araştırmalar tanı almış olan bireylerin bir kısmının nedenini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Günümüzde zihin engelliliğe yola açan 250’den fazla neden bulunmuştur ancak bu nedenler zihin engelli tanısı almış bireylerin %25’ini açıklayabilmektedir. Zihin engelli tanısı almış bireylerin %40’ının ise kaynağı halen bilinmemektedir. Zihin engelliğin nedenleri ile ilgili farklı kaynaklarda farklı sınıflama sistemleri olduğu görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Amerikan Zihin Engelliler Birliği (AAMR)’ın değindiği başlıca iki sınıflama sistemine göre zihin engelliliğin nedenlerini yapısal nedenler-edinilmiş nedenler ve doğum öncesi-doğum sırası-doğum sonrası nedenler olarak sınıflanmaktadır. Zihin engelliliğe yol açan başlıca yapısal nedenler; genetik bozukluklar, kalıtsal metabolizma bozuklukları, kromozom bozukluklar, edinilmiş nedenler ise madde bağımlılığı, travma ve yaralanmalar, enfeksiyon, toksik etki, beslenme yetersizliği ve çevresel etmenler olarak sıralanabilir.

Ayrıca son yıllarda bu iki sınıflamaya ek olarak yoksunluk ve kültürel yoksunluk da zihin engeline yol açan etmenler arasında sayılmaktadır (Sucuoğlu, 2010). Diğer bir sınıflama sisteminde ise zihin engeline yol açabilecek durumlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

1. Doğum Öncesi Nedenler: Anne yaşı, annenin gebelikte beslenme şekli, annenin gebelikte kullandığı ilaçlar, gebelikte sigara, içki, uyuşturucu kullanımı, gebelikte radyasyona maruz kalma, gebelikte geçirilen mekanik travmalar, gebelikte geçirilen ruhsal travmalar, gebelikte geçirilen hastalıklar, akraba evlilikleri, kan uyuşmazlığı, genetik hastalıklar, metabolik hastalıklar doğum öncesinde zihin engelliliğe yol açan nedenler olarak sıralanmaktadır.

2. Doğum Anı Nedenleri: Erken doğum, geç doğum, riskli ve zor doğum, uzman hataları, hijyenik olmayan ortamlarda doğum gibi nedenlerin doğum anında zihin engeline yol açabilecek etmenler olarak sıralanmaktadır.

3. Doğum Sonrası Nedenler: Enfeksiyonlar, çocuğun geçirdiği hastalıklar, beslenme bozuklukları, kazalar, fiziksel travmalar, ruhsal travmalar, zehirlenmeler, çocuk istismarı, yetersiz çevre koşulları, doğal afetler, savaşlar gibi nedenler zihin engeline yola açabilen doğum sonrası nedenler olarak sıralanmaktadır (Baykoç, 2010).

Zihin engelliliğe yol açan nedenleri ve zamanları bilmenin eğitimcilerin zihin engelli öğrencilerin eğitim-öğretim programlarını hazırlamasında nadiren yol göstermesine rağmen bu bilgiler aile ile iletişimi güçlendirmede, ailelere çocuklarını anlamada yardımcı olmaya, diğer öğretmenlere ve bireyin çevresindeki diğer kişilerle daha kolay iletişim kurmayı sağlaması açısından önemlidir (Hovard, William ve Lepper'den aktaran Akçamete, 2011; Sucuoğlu, 2010).

#### **2.14. Zihin Engelli Öğrencilerin Özellikleri**

Aşağıda zihin engelli öğrencilerin öğrenme özellikleri, bilişsel özellikleri, okuma becerileri, matematik becerileri, dil ve konuşma özellikleri ve sosyal gelişim özelliklerine ait bilgiler açıklanmaktadır.

### 2.14.1. Öğrenme Özellikleri

Zihin engelli bireylerin nasıl öğrendikleri ile ilgili araştırmalar günümüzde artmış olmakla ve bir takım sonuçlara ulaşılmış olmakla birlikte bu konuda yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Yapılan araştırmalarda zihin engelli bireylerin öğrenme ve hafızaya ilişkin birtakım güçlükleri olduğu belirtilmektedir.

#### 2.14.1.1. Bilişsel Gelişim

Sucuoğlu'nun (2010) belirttiğine göre zihin engelli bireylerin bilişsel özelliklerini açıklarken takvim yaşı ve zeka yaşını temele alan farklı yaklaşımlar olmakla birlikte genel olarak organik nedenlere bağlı olan zihin engellilik durumlarındaki bireylerin ve ailesel nedenlere bağlı olan zihin engellilik durumlarındaki bireylerin birbirinden farklı bilişsel özellikler gösterdiği düşünülmektedir. Gelişimsel görüşe göre organik nedenlere bağlı olarak zihin engellilik gösteren bireylerin bilişsel sistemlerinde ve bilişsel gelişimlerinde diğer bireylere nazaran daha büyük problemler vardır ve bu grupta yer alan bireylerin işlev düzeyleri birbirinden farklılık göstermekte ve genellikle ağır ya da çok ağır düzeyde zihin engelli olarak adlandırılmaktadırlar. Genellikle doğum öncesi, sırası ya da sonrası ortaya çıkan organik bir nedene bağlı olarak bu bireylerin zihinsel ve sosyal gelişimleri akranlarına oranla geridedir. Ailesel nedenlerle zihin engelli olan bireylerde ise engele yol açan belirlenmiş herhangi bir organik neden yoktur. Bu bireyler genellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıdır ve sıklıkla anne babalarının da zekaları düşüktür. Ailesel nedenlere bağlı zihin engelli bireyler zihin engelli olmayan bireylerle benzer gelişime sahiptirler, normal dağılımın alt ucunda yer almaktadırlar ve zeka bölümleri 50-70 arasında olan bireylerdir.

Bu bireyler Piaget'in bilişsel gelişim kuramı temele alındığında zihin engelli olmayan bireylerle aynı sıra ve aynı gelişimsel aşamalardan geçmektedirler ancak akranlarından temel farkları gelişimsel dönemlerden geçme hızları ve ulaştıkları son aşamadır. Zihin engelli bireyler her gelişimsel aşamaya akranlarından daha geç ulaşmakta, zekanın geriliği arttıkça bu gelişimin hızı da azalmaktadır. Diğer bir deyişle akranları ile aynı zeka yaşına, bilişsel düzeye sahip ailesel nedenlerle bağlı zihin engelli bireyler ile engelli olmayan bireylerin zihinsel işlevleri arasında fark yoktur,

benzer şekilde aynı yolla öğrenirler ancak zihinsel işlevleri daha alt düzeydedir, soyut idealistik düşünme ile mantık yürütme becerileri üst düzeye ulaşamaz. Bu bireylerin bilişsel işlevlerinin alt düzeyde olması bir ortamda fark edilebilirken başka bir ortamda fark edilmeyebilir. Yine gelişimsel yaklaşıma göre zihin engelli bireylerin başarısızlıklarının nedeni onlara sahip oldukları gelişimsel düzeylerinin, kapasitelerinin üzerinde görevler ve işler verilmesidir (Sucuoğlu, 2010). Zihin engelli bireylerin dikkat becerilerine ilişkin çeşitli zorluklar yaşadığı bilinmektedir.

Yapılan araştırmalar zeka yaşının dikkat üzerinde etkili olduğunu, yaş arttıkça dikkat yetersizliklerinin azaldığını göstermektedir. zihin engeline yol açan farklı nedenlerin dikkat becerilerinde farklılığa yol açabileceği ve her grubun (Down Sendromu, Williams Sendromu) kendine özgü dikkat özellikleri olabileceği belirtilmekle birlikte genel olarak zihin engelli bireylerin ilgili uyaranlara odaklanma, dikkatini verme becerilerini öğrenmek için akranlarından daha fazla zaman ihtiyacı oldukları söylenebilir. Dikkat becerilerine ek olarak zihin engelli bireylerin hafıza ve özellikle kısa süreli hafıza becerilerinde ciddi güçlüklerinin olduğu, hafıza becerilerinde akıcılık ve otomatikliği kazanabilmeleri için akranlarından daha fazla zamana ihtiyaç duydukları, bu nedenle de fazla bilgi ile aynı zamanda başa çıkmalarının zor olduğu belirtilmektedir. Ancak uygun yöntem ve teknikler kullanılarak (doğrudan öğretim, sözel-görsel prova, strateji eğitimi..vb) zihin engelli bireylerin bilgiyi düzenli ve planlı bir şekilde almaları sağlanabilmektedir (Sucuoğlu, 2010).

#### **2.14.1.2. Okuma Becerileri:**

Zihin engelli bireylerin tüm akademik becerilerde yetersizlik gösterdiği bilinmekle beraber hafif düzey zihin engelli öğrencilerin zeka yaşlarından beklenenden daha düşük okuma becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Zihin engelli bireylerin uygun akademik yaşantılar doğrultusunda dördüncü-altıncı sınıf düzeyinde okumayı öğrenebilecekleri beklenmektedir. Zihin engelli bireylerin okuma ve okuduğunu anlama anlamaya ilişkin güçlükleri olduğu bu nedenle ders içeriklerinde yer alan bilgilerin sınırlı olduğu ve birçok zihin engelli bireyin gereksinimi olan bilgiye materyalleri okuyarak ulaşamadıkları görülmektedir. Derslerle ilgili ihtiyaç

duydukları bilgileri ders kitaplarından ve diğer okuma materyallerinden bulma, okudukları bilgiyi genişletme becerileri de akranlarına oranla sınırlıdır. Zihin engelli bireyler okuma becerilerindeki yetersizlik nedeniyle okulu terk etmek zorunda kalmakta, çeşitli dönemlerde girmeleri gereken yeterlilik sınavlarında başarısız olmaktadır (Sucuoğlu, 2010). Zihin engelli öğrencilerin okuma ile ilgili olarak anadilinin seslerini gerektiği gibi bağlayamama, doğru ve anlaşılır çıkaramama, sesleri düşürme, değiştirme, gereksiz ses ekleme gibi problemlerinin olduğu, yazılı sembolleri tanımada zorluk, karıştırma, gibi nedenlerle okuma yazmayı geç ve güç öğrendikleri görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2003).

#### **2.14.1.3. Matematik Becerileri**

Zihin engelli bireylerin temel matematiksel işlemler ve problem çözme becerilerinin zeka düzeyi yaşından daha alt seviyede olduğu bilinmektedir. Hafif düzey zihin engelli öğrencilerin aritmetik işlemlerde genellikle beklenen performans düzeylerine uygun beceriler gösterdiği görülmekle beraber anlama ve akıl yürütme becerileri gerektiren işlemlerde beklenen düzeyden daha alt düzeyde performans gösterdikleri görülmektedir. Zihin engelli bireylerde görülen aritmetiksel akıl yürütme becerilerine ilişkin yetersizliklerin okuduklarını anlama ve hatırlama yetersizliklerine bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir (Sucuoğlu, 2010). Ayrıca zihin engelli bireylerin matematiksel işlemleri yaparken dikkati toplayamama ve etkinlik üzerinde yoğunlaşamama, problem çözme aşamasında problemi anlayıp matematiksel işleme dönüştürüp çözmede, problemin sonucunu kontrol etmede zorlandıkları görülmektedir (Kurnaz, 2016).

#### **2.14.1.4. Dil Ve Konuşma Özellikleri**

Normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi zihin engelli bireylerde de dili anlama ve konuşma bu bireylerin öğrenme yaşantılarında başarıya ulaşmaları için en önemli alanlardan biridir. Zihin engelli bireylerin dil gelişimi incelendiğinde bu bireylerin dil gelişiminin normal gelişim gösteren akranlarından geri olduğu görülmektedir. Zihin engelli bireyler dil gelişim aşamalarını akranları ile aynı sırada takip ederler ancak gelişim hızları akranlarına göre daha yavaş ve gecikmeli olarak ilerler. Normal gelişim gösteren çocuklar dilin temel elemanlarını dört yaş civarında



kazanırken zihin engelli çocukların çoğu ise bu dönemde yakın çevresinde yer alan kişi ve nesnelerin ismini bilmekte, sosyal iletişim için ihtiyaç duydukları ifadeleri kullanabilmektedirler.

Zihin engelli çocukların iletişim yeteneklerini 6-24 aylarda kazanabilmekte, çocuk olgunlaştıkça iletişimin anlama ve sosyal boyutunda cinsiyete ve çocuğun içinde yer aldığı çevreye göre farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Sucuoğlu, 2010). ‘Konuşma ve dil bozuklukları zihin engelli bireylerde en sık rastlanan yetersizliklerden biri olmakla beraber gecikmiş dil gelişimi ve sınırlı sözcük dağarcığı da çoğunlukla görülen yetersizliklerdendir (Eripek, 1997). Zihin engelli çocukların dil gelişimi ile ilgili bozukluklar sadece bilişsel alanlarda değil dilin gelişiminin ilk aşamalarında fonolojik, morfolojik ve anlama boyutlarında da yetersiz oldukları görülmektedir. Zihin engelli bireylerde görülen dil bozuklukları beyin hücreleri zedelenmeleri, kas paralizi, yapısal eksiklikler, işitme ve zihinsel yetersizliğe bağlı olarak ortaya çıkabilmekte, görülen konuşma bozuklukları ise artikülasyon bozuklukları, ses bozuklukları ve akıcılık bozuklukları olarak sıralanmaktadır. Zihin engelli bireylerde görülen artikülasyon bozuklukları genellikle sesin yerini değiştirme, ses ekleme, ses atlama ve sesi bozma olarak görülürken ses bozuklukları ise genellikle sesin tiz olması, frekansında ya da tonunda bozukluk olması şeklinde görülmektedir. Kekemelik ise bu bireylerde yaygın olarak görülen akıcılık bozukluklarından. Zihinsel engelin derecesi dil gelişimi için önemli bir etmendir.

Zeka bölümü 50 puanın üzerinde olan çocuklarda dil becerilerinde bazı yetersizlikler olmakla birlikte konuşma ve iletişim becerilerini kazanabildikleri, zeka bölümü 50’nin altında olan çocuklarda ise daha ağır ve ileri düzeyde dil ve konuşma problemlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Ağır ve derecede zihin engelli bireylerde dil ve konuşma bozuklukları daha sık görülmekte hiç konuşamamaktan işaret kullanarak isteklerini ifade etmeye ve sözel olarak isteklerini ifade etmeye kadar geniş bir alanı oluşturmaktadırlar. Bu bireylerin dil ve konuşma becerilerinin sınırlılığı çevrelerindeki bireylerin onların iletişim çabalarını tercüme etmesini gerektirmekte, bu bireylerde görülen bazı uyumsuz ve problem davranışlar kendilerini ifade etmeye çalışmaya ve iletişim kurma çabalarının sonucu olarak kabul edilmektedir. Hafif

derecede zihin engelli bireylerin çoğu gereksinim duydukları uygun dil ve konuşma becerilerini kazanmakta ve günlük yaşantıda bu becerileri kullanabilmektedirler. Ancak hafızayla ilgili sahip oldukları yetersizler nedeniyle karmaşık sözcükleri söyleme, öğrenme ve bu sözcükleri kullanmada ve soyut sözcükleri öğrenmede zorluklar yaşamaktadırlar. Zihin engelli bireylerin dil ve konuşmada yaşadıkları güçlükler bu bireylerin okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Sucuoğlu, 2010).

#### **2.14.2. Sosyal Gelişim Özellikleri**

Zihin engelli bireylerin tanılanması sürecinde önemli ölçütlerden olan ve bu bireylerin aile, arkadaş, sosyal çevre ve toplumla ilişkilerini etkileyen sosyal becerilerde normal gelişim gösteren bireylere oranla yetersizliklerinin olduğu bilinmektedir. Zihin engelli bireylerin davranışsal ve bilişsel yönden sınırlılıkları sosyal beceri kazanmadaki yetersizliklerinin başlıca nedenlerindendir. Yapılan araştırmalar zihin engelli bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle akranları, akrabaları ve içinde yaşadıkları toplumun üyeleri tarafından dışlandıklarını, yalnız kalma gibi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Girli ve Atasoy, 2012). Sosyal beceriler günlük yaşamda bireyin diğer bireylerle olumlu ilişkiler başlatıp sürdürmesi, bireyin içinde bulunduğu çevrenin beklentilerini karşılaması, okul ortamındaki iletişimi, bireyin isteklerini, gereksinimlerini uygun bir şekilde karşı tarafa iletmesini içerdiğinden bu becerilerin kazandırılması toplumsal yaşam için son derece önemlidir (Alptekin, 2012).

Yapılan araştırmalar akademik becerilerde akranlarına benzer performans gösteren zihin engelli bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle normal eğitim kurumlarına kabul edilmediklerini, bu kurumlara kabul edildiklerinde sınıfa devam etme, akranlarıyla iyi ilişkiler kurmada sorun yaşadıklarını ve akranları tarafından reddedildiklerini göstermektedir. Zihin engelli genç ya da yetişkin bireylerin de sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle iş becerilerine sahip olsalar dahi iş ortamında gerekli olan, işe vaktinde gitme, üstlerindeki kişilerden eleştiri alma, soru sorma, yanıt verme, işi tamamlayabilme, iş bitince eşyalarını toplayabilme, iş arkadaşlarıyla eşya paylaşma, işbirliği yapma, yardım isteme, yardım etme,

selamlaşma gibi becerilerde yetersizlikleri nedeniyle işten çıkarılmakta ve ya bir çoğu işe kabul edilmemektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2003). Zihin engelli bireylerin uygun öğretimlerle sosyal becerileri kazanabildikleri ve bunun sonucunda çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler kurabildikleri, okula uyum becerilerinin ve akranları tarafından kabul edilmelerinin olumlu etkilendiği, işe girmelerinin kolaylaştığı, yaşamla ilgili sorunların üstesinden gelme durumlarının kolaylaştığı, ayrıca sosyal becerileri kazanmalarının akademik ilerlemelerini de olumlu etkilediği, okul başarısını arttırdığı bilinmektedir (Alptekin, 2012).

### **2.15. Ülkemizde Zihin Engeli Bireylerin Okuduğunu Anlamasına İlişkin Araştırmalar**

Güldenoğlu, Kargın ve Ergül (2016) ‘Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma Ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi’ adlı araştırmalarında, öğrencilerin erken dönemde sahip oldukları sesbilgisel bilgi ve becerilerinin, onların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkilerini incelemişler elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, iyi ve zayıf sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip olan öğrenciler, okuma doğruluğu açısından benzer performans göstermişlerdir. Okuma hızı ve okuduğunu anlama performansları açısından ise iyi sesbilgisel bilgi ve becerilere sahip öğrenciler, zayıf olanlara göre daha iyi performans göstermişlerdir.

İşcan ve Coşkun (2016) ‘Okuma Stratejilerinin Hafif Derecedeki Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına Ve Anlama Düzeyine Etkisi’ adlı araştırmalarında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir özel eğitim beşinci sınıf öğrencisine uygulanan okuma stratejilerinin, öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlamışlar, başlangıçta Yanlış Analizi Envanteri’ne göre kelime tanıma yüzdesi, anlama düzeyi, ve sesli okuma becerisi yüzdesinin endişe düzeyinde olan öğrencinin yapılan strateji destekli okuma etkinlikleri sonrası okuma sırasında yapılan hataların azaldığı, anlama düzeyinin arttığı ve öğretim düzeyine çıktığı, ancak sesli okuma yüzdesinin endişe düzeyinde kaldığını belirlemişlerdir.

Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015) araştırmalarında okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemişler, bu amaç doğrultusunda ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıflar ile altıncı ve yedinci

sınıflarda öğrenim gören 35 okuma güçlüğü olan ve 51 normal gelişim gösteren toplam 86 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmada öğrencilerin cümle anlama becerileri 16 cümlelerin yer aldığı çoktan seçmeli bir cümle anlama değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler cümle anlama becerilerinde, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha düşük performans göstermişlerdir.

Doğanay Bilgi, Özmen (2014) uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgilerini kazanmalarına etkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında kaynaştırma sınıfına devam eden üç hafif düzey zihin engelli öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçları zihin engelli öğrencilerin öğretim öncesinde metin anlamaya yönelik olarak yetersiz üstbilişsel bilgilere sahip olduklarını göstermektedir. Sonuçlar, araştırmaya katılan zihinsel engelli öğrencilerin öğretim öncesinde okumaya başlamadan önce okuma amaçlarını belirlemeden doğrudan okumaya başladıklarını, niçin okuduklarını bilmediklerini ve nasıl okuyacağı hakkında sistematik bir yol belirlemediklerini, metnin içeriğini tahmin etmeden ve içerikle ilgili düşünmeden okumaya geçtiklerini, okurken anlamadıklarında ne yapacaklarını bilemediklerini ve daha iyi anlamak için hangi stratejileri, nasıl kullanacaklarını belirleyemediklerini, önbilgileri ile yeni bilgiler arasında ilişki kuramadıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretim sonunda yetkin okuyucuların okuma öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında anlamak için kullandığı (örneğin; metni okumadan önce metinle ilgili tahminde bulunma, okumak için amaç oluşturma, anlama süreçlerini gözleme, metni okurken önemli olan yerlerin altını çizme, metni okuduktan sonra özetini yazma gibi) strateji bilgisini kazanmışlardır.

Yurdakul (2014) ‘İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri’ adlı araştırmasında öğretmenlerin okuma güçlüğüne genel teorik bilgilere sahip oldukları ancak okuma güçlüğüne ilişkin yanlış bir takım bilgilere de sahip oldukları belirlemiştir. Öğretmenler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerinden dolayı iletişim

sorunu yaşadıklarını, okudukları metinlerde yer alan parçaları analiz edemediklerini, parçada yer alan metinlerden çıkarım yaparak metin sonu sorulara cevap veremediklerini bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca okuma güçlüğüne sahip olan öğrencilerin okudukları metinlerdeki olayların sırasını karıştırdıklarını, metinlerde gerçekleşebilecek olayları tahmin etmede zorlandıklarını, metinleri özetlemede zorlandıklarını belirtmiştir.

Coşkun, Gür ve Aykutlu (2014) ‘Hafif Düzey Zihin Engelli Bireylerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi ve Yorumlanması Amacıyla Metin Sonrası Çizilen Resimlerin İncelenmesi’ adlı araştırmalarında 4. sınıf kaynaştırma öğrencisi olan 15 hafif düzeyde zihin engelli öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ile iki düzey arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinin; okunan metin sonrası sözlü yanıtlar alınmasının, metin sonrası çizilen resimlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Birinci alt probleme dayalı olarak anlamının okuma sonrası verilen sözlü cevaplara yansımaya bakıldığında, alınan cevapların metni yaklaşık %60 oranında yansıttığını göstermiştir. İkinci alt probleme dayalı olarak anlamının metin sonrası çizilen resimlere yansımaya bakıldığında, hikâye %80 oranında doğru figürlerin çizimleriyle belirtilmiştir. Resimlerde öğrenciler daha çok ayrıntıya girmiş ve hatırlamanın da daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık %80 civarında anlama düzeyi resimlere yansımıştır.

Güldenöglü ve Kargın (2012) yürüttükleri ‘Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi’ başlıklı araştırmalarında, kaynaştırma eğitimine devam eden zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde karşılıklı öğretim tekniğinin etkililiğini ve sürekliliğini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre; karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları ve yapılan öğretimin sosyal geçerliliğinin de olduğu görülmüştür.

Baydık (2011) yürütmüş olduğu araştırmasında okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu

anlama öğretim uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada sonucunda; okuma güçlüğü olan öğrencilerin çoğunun ana fikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğu bulunmuştur. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin en az kullandığı stratejilerin ise okumadan önce kendine soru sorma, metni zihninde canlandırma, önbilgiyi kullanma, önemli bilginin altını çizme, belirginleştirme ve okumadan sonra kendine soru sorma olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az yaptığı okuduğunu anlama öğretim uygulamasının, önbilgiyi etkinleştirme ve akran aracılığı ile öğretim olduğu görülmüştür.

Fidan ve Akyol (2011) ‘Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma’ adlı araştırmalarında 4. sınıfa devam eden hafif düzey bir zihin engelli öğrenci ile çalışmışlar ve başlangıçta Yanlış Analizi Envanteri’ne göre okuduğunu anlama becerisinde endişe düzeyinde olan öğrencinin anlama düzeyini çeşitli çalışmalarla serbest düzeye yükseltmişlerdir.

Erdem (2010) ‘Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri’ adlı araştırmasında Kayseri ili merkezindeki ve ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında görev yapan öğretmenler ile özel özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşüne başvurmuş, araştırma sonucunda zihin engelli öğrencilerin hangi yöntemle okuma öğrenmiş olurlarsa olsunlar, okudukları metnin ana fikrini bulmakta zorlandıkları, okudukları metinler ile ilgili karşılaştırma yapamadıkları, okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kuramadıkları tespit edilmiştir.

Dağ (2010) ‘Okuma Güçlüğü’nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma’ adlı araştırmasında 5. Sınıfta okuyan ve okuma güçlüğü olan bir öğrencinin kelime tanıma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak 3P (Pause, Prompt, Praise) metodunun ve boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin etkisini incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akyol (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri”

kullanılmıştır. Çalışma sonucunda 3P yönteminin öğrencinin okuma düzeyini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Gökçe- Sarıpınar ve Erden (2010) Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği adlı araştırmalarında, ilköğretim 1-5 sınıf arasındaki 909 farklı sosyo-ekonomik düzeyden öğrenci ile 64 okuma güçlüğü olan ve 64 hiçbir tanısı olmayan çocuklarla çalışmışlardır. Araştırmada öğrencilerin okuma düzeyleri, okuduğunu anlama becerileri ve okuma hataları değerlendirilmiştir. Ayrıca okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma becerileri de karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuma güçlüğü olmayan öğrencilere göre daha yavaş okudukları, daha fazla okuma hatası yaptıkları ve okuduğunu anlama becerilerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Aker (2009) zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlediği araştırmasında, özel eğitim alanında en az iki yıl çalışmış 10 öğretmen ile çalışma yürütmüştür. Araştırmada “öğrencilerinizin okuma yazma ve matematik derslerindeki performansları nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar incelendiğinde kendileriyle görüşülen öğretmenlerin 9’u öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde okuma yazma becerisine sahip olduklarını belirtmelerine rağmen sadece bir tanesi metni okuyarak basit sorulara cevap verme yeterliliğine sahip olduklarını belirtmiştir. Yine görüşülen öğretmenlerden sadece ikisi öğrencilerinin okuma yazmaya hazırlık becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini daha hızlı, daha kolay, daha etkili ve okulda uygulanan yöntem olduğu için tercih ettikleri görülmektedir.

Kalkan (2009) ‘Özel Eğitim Sınıfları İle Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları Ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması’ adlı araştırmasında özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performanslarını karşılaştırmış ve istatistiksel açıdan bir fark bulamamıştır. 8. sınıf öğrencilerin ise metindeki bilgiden sonuç çıkarma puanı,

okuduğunu anlama toplam puanı, okuma hatası puanları bakımından gösterdikleri performanslarda istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Ancak metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı puanları bakımından bir fark bulmamıştır.

Arabacı (2009) ‘Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı araştırmasının sonucunda, Türkiye’de özel eğitim sınıflarında öğrenim gören eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminin belirli standartlarda yapılmadığını ortaya çıkarmıştır. Kaynak sınırlılığından dolayı özel eğitim sınıf öğretmenlerinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminde yeterli donanımına sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin ilk okuma öğretiminde çok farklı teknikler kullandıkları saptanmıştır. Bu öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin isimlerini bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Deniz’in (2008) ‘Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi’ adlı araştırmasında elde ettiği bulgulara göre, özel eğitim sınıf öğretmenleri, zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Özel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklere sahip olması ve bu öğrencilere yönelik hazırlanmış okuma-yazma ve diğer ders kitaplarının olmaması öğretmenlerin ortak bir yöntem kullanmamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve neden tercih ettiklerine ilişkin görüşlerinde farklı yaklaşımları ve yöntemleri kullanmalarının yanı sıra en çok sırasıyla cümle yöntemi, ses temelli cümle yöntemi ve ses yöntemi ile karma yöntemi daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Tokta (2008) ‘Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri’ adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine Ses Temelli Yöntemiyle okuma yazma



öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda; zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğu, ayrıca zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğü belirtilmiştir. Sonuçlardan bir diğeri ise, Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmeleridir.

Duman ve Tekinarslan (2007) ‘Hikaye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi’ adlı araştırmalarında özel eğitim sınıflarına devam eden ve hafif düzey zihinsel engeli olan üç öğrenci ile çalışmışlar ve hikaye haritası yönteminin hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır.

Çolak ve Uzuner (2004) yapmış oldukları ‘Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri ve Özel Eğitim Öğretmenleri: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması’ adlı araştırmalarında; eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkında görüş ve önerilerini belirlemişlerdir. Araştırma da elde edilen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre ve elde edilen veriler tüme varım analizi tekniğiyle saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin çoğu zihin özürlü çocukların normal çocuklara göre geç ama benzer bir şekilde okuma ve yazma öğrendikleri; bazıları ise farklı bir şekilde okuma yazma öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri hem okumaya hazırlık hem de filizlenen okuryazarlık bakışlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu okuryazarlığın sadece gördüğünü değil aynı zamanda okunan metni anlamak, yazabilmek ve o metinle ilgili sorulan sorulara cevap verebilmek olduğunu ile görüşlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Akçamete, Gürgür ve Kış (2002) kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazmadaki güçlüklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlar ve 111 kaynaştırma öğrencisinin

öğretmenlerine anket uygulamışlardır. Bu araştırmada özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, okumaya hazırlık ve okuma yazma becerilerinde en çok desteğe ihtiyacı olan grup olarak belirlenmiştir, yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde yetersizlik türlerine uygun öğretim stratejilerinin uygulanması, öğretim programlarının uygulanması ve destek hizmetlerin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilebilmesini sağlamak amacıyla gerekli program uyarlamaları ya da düzenlemelerinin yapılması, ihtiyaç duyulduğunda uygun destek hizmetlerinin sağlanması gerektiği önerilmiştir.

Çolak (2001) ‘Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri’ adlı araştırmasında, zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler sınıflarında okuma-yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar uyguladıklarını ancak pek çok sorun ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç gereçlerin yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farkının olması, okuma-yazma programının öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması gelmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler zihin engelli öğrencilerin anlamlı ve hızlı okumada sorunlarının olduğunu, zevkle ve istekle okumadıklarını belirtmişler, en çok programın zihin özürlü çocukların düzeylerine göre uyarlanmasına, okuma yazmaya yönelik araç-gereçlerin sağlanmasına ve okuma yazma öğretiminde üniversite ile işbirliği yapılmasına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir.

Başal (2000) betimsel özellikteki araştırmasında Eskişehir’de toplam 119 öğrenci ile Türkçe’deki ad çekim eklerini kullanmaları ile ilgili çalışmıştır. Bulgular sonucunda zihin özürlü çocukların ad çekim eklerini kullanımlarının yas ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren daha küçük yaşlardaki

çocuklarla yapılan çalışmalarda benzer sonuçların alınması zihin özürlü çocukların da dili aynı sırayla ancak daha yavaş bir biçimde öğrendikleri görüşünü doğrulamaktadır.

Turan (1998) ‘Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi’ adlı araştırmasında 4. ve 5. Sınıfa devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisini belirlemek amacıyla 41 öğrenci ile çalışmış, 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki farkın sessiz okuma lehine olduğunu, okuma hızlarının okuduğunu anlama düzeylerini etkilemediğini ve öğrencilerin sesli okuma sırasında yapmış oldukları hataların okuduğunu anlama düzeylerini düşürdüğünü bulmuştur.

Acat (1996) ‘Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi’ adlı çalışmasında ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

## **2.16. Ülkemizde Genel Eğitim Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Yapılan Araştırmalar**

Ekşioğlu, Demirtaş ve Demirkol (2018) ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlediği araştırmasında, öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin göstergesi olarak öğrencilerin uzun metinlerden oluşan soruları anlama ve cevaplama zorluk yaşadıklarını gözlemlediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin yeterli düzeyde kitap okuma alışkanlığı olmadığı için ve ailelerin ilgisizliğinden öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için etkinlikler yaptıkları ve bu etkinliklerin daha çok okuma saati düzenleme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin

okudukları metni yeterli düzeyde anlatamadıkları ve metinle ilgili sorulara doğru cevap veremediklerini ifade etmiştir.

İşler ve Şahin (2016) bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma alanındaki sorunların belirlenmesi ve giderilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, paragrafın önceden dinlenmesi ve eşli okuma stratejisi ile öğretim yapmışlar, çalışmanın başında anlama düzeyi %35 yani endişe düzeyi olarak belirlenen öğrencinin düzeyi yapılan öğretimler sonunda anlama düzeyinin %86 yani öğretim düzeyine yükseldiğini belirlemişlerdir.

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerini incelemişlerdir. Bu bağlamda ana fikir bulma becerisiyle ilişkili olarak ana fikir, ana fikir- konu, ana fikir- yardımcı stratejiler, ana fikir- ulaşılan fikrin doğruluğunun gözden geçirilmesi ile ilgili katılımcı görüşlerine başvurmuşlar ayrıca katılımcılara bilgi verici metin vererek ana fikri belirlemelerini istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların ana fikir kavramına ilişkin farklı düşüncelere sahip olduklarını, ana fikir ve konu arasında tam olarak ayırım yapamadıklarını, metnin tekrar tekrar okunmasının ana fikrin belirlenmesi ve doğruluğunun kontrolünde temel uygulama olduğunu, ana fikrin belirlenmesinde yaşanan güçlüklerin ise çoğunlukla metnin anlaşılmasından kaynaklandığını ve öğrencilerin ana fikri belirlemede büyük ölçüde başarısız olduklarını bulmuşlardır.

Ateş ve Akyol (2013) sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulama çalışmalarını ve özel olarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarını değerlendirdikleri araştırmalarında beşinci sınıfı okutan beş sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin anlama öğretimi açısından zamanı etkili kullanmadıkları, öğretim programı ile ilgili yapılan değişikliklerin istenilen sonuca ulaşmada tek başına yeterli olmadığı, bu alanda yapılan değişikliklerin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve bu sürecin en önemli öğelerinden birinin öğretmen eğitimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kocaarslan (2013) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin Türkçe dersinde yaşamış olduğu okuduğunu anlama güçlüğüne ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları durumun ön bilgilerin

okuma ortamına getirilmemesi olduğunu belirtirken, ayrıca öğrencilerinin çoğunun ana fikir bulmada, neden sonuç ilişkisi kurmada, metindeki bilgi ve detayları hatırlamada ve çıkarım yapmada güçlükleri olduğunu söylemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının ders kitabındaki metinlerin öğrencilerin bilmediği çok sayıda kelime içerdiğini belirtirken okuduğunu anlama güçlüklerine yol açan okuyucu özelliklerini; okuma alışkanlığının olmaması, kelime hazinesinin yetersiz olması, noktalama işaretlerine ve prozodiye önem vermeme, konuşma dilini doğru ve etkin kullanmama, hızlı okumaya öncelik verme, dikkat eksikliği, okumadan zevk almama, motivasyon eksikliği, okuma sırasında hayal gücünü kullanamama, yerel ağız (şive) kullanımı, ön bilgi yetersizliği ve zihin tembelliği olarak sıralamıştır. Ailenin okuma çalışmalarına destek vermemesi, okuma ortamını oluşturmaması, aile ortamında iletişim eksikliği ve yaşanan sosyal çevredeki dilin niteliğinin de okuma güçlüğüne yol açan sebepler olduğu da araştırmanın bulgularındandır.

Doğan (2013) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleme düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında kır sekiz Türkçe ve sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin hiçbirisi okuma güçlüğüne ilişkin testten tam puan alamamış, okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın dikkat çekici diğer sonucu Türkçe öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okuma güçlüğü ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olmasıdır. Bunun nedeninin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunun göreve yeni başlamaları, üniversitede özel eğitim dersi almış olmaları ve özel eğitim seminerlerine katılmış olmalarına bağlanmaktadır.

Özder, Konedrali ve Doğan (2012) ‘İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi’ adlı araştırmalarında 85 ilkokul 5. sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgulara göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (sözcük, cümle, paragraf ve toplamda) orta düzeyde (%70) bulunmuş olup, en yüksek başarıları sözcük boyutunda en düşük başarıları ise cümle boyutunda çıkmıştır.

Baydık ve Kudret (2012) öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirledikleri araştırmalarında bir ilköğretim okulunun birinci, ikinci, üçüncü sınıf öğretmenleri ile görüşme yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okuma öğrenimini hızlandırdığını, otomatik okumanın zaman aldığını ancak öğrencilerin okuma deneyimleriyle akıcı okuduklarını, akıcı okumamanın okuduğunu anlamayı yavaşlattığını ancak öğrencilerin akıcı okumayı kazandıktan sonra okuduklarını anladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için sadece birinin basit düzey (5N1K), ikisinin ise çıkarım soruları sorduklarını belirtmesi olmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretimsel düzeyine uygun materyal kullanmadıkları ve okuma yazma uygulamaları ile okuma yazma becerilerini değerlendirme konusunda bilgilenmeye gereksinimleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Sidekli (2006) okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyle yaptığı eylem araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin sesli okumadaki temel ve akıcı okuma hatalarını belirlemek için rubrikler kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerde var olan okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinin düzeyi belirlendikten sonra öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama hataları nedenleriyle birlikte belirlenmiştir. Yapılan öğretimler sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Yüksel (2010) bedensel, zihinsel, işitsel ve görsel hiçbir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin, okuma alanındaki yetersizliklerini belirlemek için öğrencinin okuma alanındaki yetersizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan “Kelime Kutusu Stratejisi (Word Box Strategy)” ile “Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi (Listening Passage Preview Strategy)”nin öğrencinin okuma düzeyine etkisi tespit etmeye çalışmıştır. Eylem araştırması deseni

kullanılan bu çalışma 5. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Her bir çalışma yaklaşık olarak 1-1,5 saat sürmüş ve toplamda 33 saate ulaşılmıştır. Çalışmada, öncelikli olarak öğrencinin okuma düzeyi ve okuma alanındaki yetersizlikleri belirlenmiştir ve öğrenci ile yapılan ilk çalışmalarda, öğrencinin akıcı okuyamadığı, sürekli tekrar ederek ve heceleyerek okuduğu, atlayıp geçtiği, okurken eklemeler yaptığı, yanlış okuduğu, okurken parmağıyla takip ettiği ve öne doğru sallanarak okuduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencinin düzeyine uygun metinler seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencinin okuma ve anlama düzeyi “Endişe Düzeyinden” “Öğretim Düzeyine” yükselmiş ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşmeler görülmüştür.

Kartal ve Özteke (2010) ‘İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi’ adlı araştırmalarında farklı sosyo-ekonomik gruptan olan ilkokul 4. sınıfa devam eden 64 öğrencinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmışlar araştırma bulgularına göre, ilköğretim öğrencileri arasında sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuma puanlarının ön ve son-test puan ortalamaları bakımından üst-orta sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunun en dikkat çeken özelliği alt sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin uygulamada kullanılan kitapların içerik ve dil özellikleri bakımından sınıf düzeylerine uygun olmasına rağmen okuduğunu anlama ve ilişkilendirme bakımından yeterli olmadıklarının bulunmasıdır.

Sidekli (2010) ‘İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme’ adlı araştırmasında genel eğitim sınıfında devan eden 8 öğrenci ile yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri uygulamış ve başlangıçta Yanlış Analizi Envanteri’ne göre okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri ‘yetersiz (endişe) düzeyde’ olan öğrencilerin yapılan uygulamalar ile hatasız okuma düzeylerinin ‘bağımsız düzeye’, okuduklarını anlama düzeylerinin ise ‘öğretilbilir düzeye’ yükseldiğini belirtmiştir.

Yıldız, (2010) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki İlişki’ adlı araştırmasında ilköğretim

5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkiler açıklamaya çalışmış, araştırmanın sonucunda okuduğunu anlama becerisine sadece bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu, dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediğini ancak dışsal motivasyonun ‘rekabet’ değişkeninin okuduğunu anlamaya olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Karabay ve Kayıran (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için bir ilköğretim okuldaki beşinci sınıfların tamamı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “okumaya ilişkin tutum ölçeği” ve “okuduğunu anlama başarı testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

Akyol ve Temur’un (2008) ‘Ses Temeli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi’ adlı araştırmalarında ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırmada çıkan sonuçlara göre yöntemler arasında okuduğunu anlama, dakikada okunan kelime sayısı, okuma hızı bakımından bir farklılık görünmemektedir. Okuma sırasında öğrenciler heceleme, ekleme, tekrarlı okuma, düzeltme, yanlış okuma gibi okuma hataları yapmışlardır. Okuduğunu anlamaya yönelik sorulan sorulara her iki gruptan da öğrencilerin doğru cevap verdikleri görülmektedir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) ‘İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi’ adlı araştırmalarında ilkök 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe programındaki okuduğunu anlama ile ilgili kazanımları gerçekleştirmiş olma durumlarını incelemişler, araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek



öğrencilerden daha başarılı olduğunu, öğrencilerin en yüksek başarılı oldukları kazanımların soru tipinin çoktan seçmeli sorular, en az başarılı oldukları kazanımların soru tipinin ise açık uçlu sorular olduğunu bulmuşlardır.

Köksal ve Ünal (2008) metinler arası okumanın 5. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada toplam 69 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Deneysel çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlattırılan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki “Doğal Afetler” teması boyunca sürdürülmüştür. Tema, 10 Nisan – 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında 24 iş günü olarak planlanmış ve haftada 6 saat olarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlamının üst düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Yılmaz ve Köksal (2008) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Okuduğunu anlama düzeyi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu görülmüştür.

Yangın ve Sidekli (2006) okuma güçlüğü yasayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime tanıma ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik olarak multi-sensori yaklaşımlardan Fernald tekniğinin etkisini incelenmiştir. Okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen on öğrenci arasından seçilen tek öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Öğrencinin uygulama öncesi okumaya karşı beceri yatkınlığını belirlemek için kişisel değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bunun yanında okuma başarısını belirlemek için öğrenciye iki alt sınıf düzeyine ait bir okuma metni verilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda öğrencinin okuma bakımından endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin okuma becerisini iyileştirmek amacıyla belirlenen süre boyunca multi-

sensori yaklaşımlarından Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiği görülmüştür.

Çaycı ve Demir (2006) ‘Okuma Ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma’ adlı araştırmalarında zihinsel, bedensel, işitsel ve görme engelli olmadığı halde okuma ve anlama sorunları olan ve başlangıçta May’in (1986) ölçeğine göre endişe düzeyinde olan iki öğrenci ile çalışmışlar ve yapılan çalışmalar sonucu öğrencilerin düzeyinin bağımsız düzeye yükseldiği görülmüştür.

Yılmaz, (2006) okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri adlı çalışmasında okuma becerisini çözümleme yöntemi kazanan ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ortalama düzeyde bulmuştur. Bu durum çözümleme yönteminin okuduğunu anlamaya önem vermesi ve öğretmenlerin sınıfta anlamayı geliştirmek için yaptıkları etkinliklerle açıklanmıştır.

Yılmaz (2005) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmayı 4 öğrenciyle yürütmüştür. Seçilen öğrenciler zekâ, işitsel ve görsel yönden herhangi bir sorunu olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen 24 hikâye türü okuma metni ile yapılmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. İlgili hikâye öğrenciyle birlikte 3 kere tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne- babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda öğrencilerin 2. sınıf seviyesinden, 3. sınıf seviyesine çıktığı görülmüştür.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde sırasıyla; araştırma modeline; çalışma gurubu ve seçimine, veri toplama araçları ve geliştirilmesine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, kaynaştırma (bütünleştirme) ortamına devam eden hafif düzey zihin engelli tanısı almış olan dördüncü sınıf öğrencileri ile genel eğitim sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Doküman Analizi Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bu yöntemin kullanılma nedenleri Merriam (1988) ve Yin'de (1994) belirtildiği gibi araştırma verilerinde tam olarak yansıtılanın tam olarak gözlenebilmesinde fayda sağlaması, elde edilen verilerin tekrar tekrar incelenerek detaylı biçimde verilerin üzerinde analiz yapılabilmesi, araştırmacının veriler hakkında çok daha geniş bir biçimde ve çok boyutlu olarak durumu görebilmeyi sağlamasıdır.

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanır (Sarı, 2018). Araştırma süresince hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Doküman analizinde araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman analizi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunur. Öte yandan, nitel araştırmalarda birçok verinin birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet ederek araştırmanın geçerliğini artırır. Dolayısıyla bu araştırmada da bu yöntemin kullanılmasının nedeni; ilkokul dördüncü sınıfa devam eden kaynaştırma sınıfı öğrencileri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde okuduğunu anlama metni ile ilgili cevaplarının okuduğunu anlama ölçü aracından incelenmesi ve karşılaştırılması yoluyla yapılmış olmasıdır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili sınırları içindeki dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencisine sahip olan on beş ilkokuldan ve genel eğitim sınıflarına devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinin bulunduğu bir ilkokulun iki ayrı sınıfından seçilmiştir. Çalışma grubunu genel eğitim sınıflarına devam eden hafif düzey zihin engelli tanısı olan dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencileri ile genel eğitim sınıflarına devam eden herhangi bir tanısı olmayan dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni öğrencilerin bir üst eğitim kademesine geçerken, tüm akademik yaşantılarını etkileyecek olan okuduğunu anlama becerisini kazanıp kazanmadıklarını, program kazanımları ve akranlarına göre karşılaştırarak değerlendirilmesidir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler

| Eğitim Ortamına<br>Göre Öğrenciler                                  | Kız | Erkek | Toplam Öğrenci<br>Sayısı |
|---------------------------------------------------------------------|-----|-------|--------------------------|
| 4. Sınıf Hafif Düzey<br>Zihin Engelli<br>Kaynaştırma<br>Öğrencileri | 14  | 16    | 30                       |
| 4. Sınıf Normal<br>Gelişim Gösteren<br>Öğrenciler                   | 17  | 13    | 30                       |
| Toplam                                                              | 31  | 29    | 60                       |

Araştırmaya, kaynaştırma sınıfına devam eden hafif düzey zihin engelli tanısı olan 14 kız 16 erkek toplam 30, genel eğitim sınıflarına devam eden herhangi bir tanısı olmayan 17 kız 13 erkek toplam 30 olmak üzere 60 öğrenci katılmıştır.

### 3.3. Çalışma Grubunun Seçimi

Araştırmanın çalışma grubunu seçebilmek amacıyla Konya ili Selçuklu ve Karatay ilçelerinde bulunan özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma uygulaması yapan ilkokullar belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçimi ile ilgili Konya İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden tüm izinler ve Valilik Onayı (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-1) alındıktan sonra listedeki okullar aranarak dördüncü sınıfa devam eden hafif düzey zihin engelli tanısı bulunan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullar tespit edilmiştir. Dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullardaki bu öğrencilerin okuma becerilerinin belirlenmesi amacıyla okullara ön ziyaret yapılmış olup okuma becerisine sahip olup olmadıkları belirlenmiştir. Listede bulunan okullardaki öğrencilerden okuma becerisine sahip olmayanlar elenmiş olup okuma becerisine sahip olan okulların öğrencileri ve öğretmenleri ile çalışmayı yapmak amacıyla uygun zaman belirlendikten sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Araştırma süresince öğrencilere rumuz verilmiş olup veriler bu rumuzlara göre kaydedilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kaynaştırma ortamına devam eden hafif düzey zihin engelli tanısı olan dördüncü sınıf ve genel eğitim sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren (herhangi bir tanısı olmayan) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amacıyla veri toplanmıştır. Bu amaçla, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış olan ve Milli Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 'Pazar Yeri' (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-2) adlı anı (hikaye edici) türündeki metin seçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla müfredat temelli değerlendirme yapılması planlandığından olduğundan sınıf düzeyine uygun ve daha önce karşılaşmadıkları bir metin seçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla 'Pazar Yeri' metni ile ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan basit anlama düzeyindeki dört soru ile uzman görüşüne başvurularak araştırmacı tarafından hazırlanan basit anlama düzeyini ölçen bir ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen üç soru olmak üzere toplam sekiz okuduğunu anlama sorusundan oluşan Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-3) hazırlanmış ve kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin cevaplarını kaydetmek üzere Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-4) hazırlanmıştır.

### 3.4.1. Okuduğunu Anlama Metni

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla dördüncü sınıf düzeyinde bir metin kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla seçilen metnin öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak seçilmesinin nedeni müfredat temelli değerlendirme yapılacak olmasıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması için kullanılacak olan metni belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 2016-2017 eğitim öğretim yılında onay verdiği dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler bir kaç kez okunmuş ve incelenmiştir. Araştırmada kullanılacak metinlerin öğrencilerin daha önce okumadığı metinler olabilmesi için araştırmanın uygulama tarihinden önce sınıflarda işlenen metinler elenmiş ayrıca seçilen metinlerin öğrencilerin anlayabileceği, önbilgileriyle ve kültürleriyle olabildiğince uyumlu olmasına çalışılmıştır. Hazırlanacak olan okuduğunu anlama ölçü aracına uygun olabileceği düşünülen beş tane hikaye edici metin belirlenmiş, metinlerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ‘Metin İnceleme Formu’ (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-5) hazırlanmıştır. Hazırlanan form önce okuma güçlükleri üzerinde çalışmalar yapan bir alan uzmanı, ölçme değerlendirme alanında uzman olan bir öğretim üyesi ve alanında deneyimli bir bilim uzmanı sınıf öğretmenine sunulmuştur. Böylece veri toplama araçlarından elde dılecek sonuçların geçerlilik ve güvenilirliği yükseltilmiştir. Araştırmada okuduğunu anlama metni olarak kullanılacak olan ‘Pazar Yeri’ adlı metin uzmanların görüşüne göre Metin İnceleme Formu’ndan en yüksek puanı almış olan iki metin arasından seçilmiştir.

Seçilen ‘Pazar Yeri’ adlı metnin uzunluğu 372 kelimeden oluşmaktadır. Metnin ortalama cümle uzunluğu 8 kelimedir (en çok 14, en az 2). Öğrencilere okutulacak olan metnin kopyaları 12-14 punto büyüklüğünde hazırlanmış olup öğrencilerden 12 puntolu metni okumakta zorlananlara 14 puntolu metinler okutulmuştur. Metinlerin satır aralığı 1,5 satır, yazı karakteri ise Comic Sans MS olarak düzenlenmiştir.

### 3.4.2. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

Okuduğunu anlama ölçü aracında üzere Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 2016-2017 eğitim öğretim yılında onay verdiği dördüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki ‘Pazar Yeri’ adlı metnin öğrenci çalışma kitabındaki dört okuduğunu anlama sorusu kullanılmıştır. ‘Pazar Yeri’ adlı metin ile ilgili öğrenci çalışma kitabındaki dört sorunun Akyol (2014)’a göre göre cevabı metin içinde olan, basit düzey anlamayı ölçtüğünün tespit edilmesi üzerine, ölçü aracında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından cevabı metin dışında olan, derinlemesine anlamayı ölçen üç soru ile basit anlama düzeyini ölçen mekanla ilgili bir soru hazırlanmıştır. Ölçü aracı hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmak üzere Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme Formu (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-6) hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama soruları ile ilgili olarak, ölçülmesi istenen cevabı ölçecek nitelikte olup olmadığına, soruların cevaplarının metinde olup olmadığına, metnin bütünündeki anlamayı ölçecek nitelikte olup olmadığına, dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığına, çıkarılması ya da eklenmesi gereken soruların olup olmadığına dair uzman görüşü alınmıştır. Okuduğunu anlama değerlendirme formu ve hazırlanan ölçü araçları uzmanlara verilerek soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre düzenlemeye gidilmiş ve ölçü aracının son hali hazırlanmıştır.

### 3.4.3. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini kayıt etmek için okuduğunu anlama kayıt çizelgesi (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-4) kullanılmıştır. Hazırlanan kayıt çizelgesinin ilk bölümünde öğrencinin kimlik bilgileri (rumuzu, okulu), uygulama tarihi, uygulama süresi, ikinci bölümünde ise okuduğunu anlama soruları ve numaraları, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar ve cevapların doğru, kısmi doğru, yanlış, boş olmak üzere seçeneklerinin olduğu bölümler bulunmaktadır.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinin sorunsuz yürütülebilmesi için çalışma yapılacak okullar ve öğrenciler belirlenerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde standart uygulama koşullarının sağlanabilmesi için

uygulama planı (Detaylı bilgi için bakınız; Ek-7) hazırlanmıştır. Valilik izni alındıktan sonra tüm öğrencilerin standart koşullarda değerlendirilebilmesi ve eğitim-öğretimin aksamaması için okul idaresi ve öğretmenlerle ön görüşme yapılarak çalışma yapılacak öğrenciler için en uygun gün ve saatler ile çalışma yapılacak ortamlar (sınıf/oda) belirlenmiştir. Araştırmacı çalışmanın yapılacağı ortamlara önceden giderek, uygulama ortamlarını hazırlanmış öğrencilerin okuma esnasında dikkatini dağıtabilecek olan unsurlar ve durumlar için önlem alınmış, ortamda iki sandalye ve bir sıra hazır bulundurulmuş ayrıca veri toplamada kullanılmak üzere hazırlanan araçlar (okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri) kullanıma hazır halde sıra üzerine yerleştirilmiştir. Çalışma süresince, çalışmanın bölünmemesi amacıyla çalışmanın yapıldığı odaların kapısına içeride çalışma olduğu notu yazılmıştır. Ana araştırmadan önce daha sonra ana araştırmaya dahil edilmeyen hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç ve aynı yaşta olan ve engelli olmayan üç öğrenci ile pilot (ön deneme) amaçlı çalışma yapılmış ve bu bağlamda altı öğrenciye okuma materyalleri uygulanarak sonuçlar alınmıştır. Bu süreçte yapılan gözlemlerden de elde edilen bilgiler örneğin öğrencilere uygulama sürecinde hangi cümlelerin anlaşılmasında güçlüklerle karşılaşıldığı sorulmuş, hangi kelimelerin anlaşılmasında güçlükler olduğu tespit edilmiş ve ana araştırma da bu gibi durumlar göz önüne alınarak okuma materyallerinde bilinmeyen veya anlaşılması çok zor olan kelimelerin açıklaması parantez içerisinde belirtilmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce okuma metni ve okuduğunu anlama ölçü aracı öğrenciye tanıtılmış, yapılacak çalışmanın sınav amaçlı olmadığı belirtilmiştir. Araştırmacı belirlenen gün ve saatlerde her öğrenci ile birebir çalışarak veri toplamıştır. Araştırmada okuduğunu anlama becerisine yönelik basit düzey anlama ve derinlemesine anlama olmak üzere iki tip veri toplanmıştır. Veri toplama süresi her öğrenci ile yaklaşık bir ders saati sürmüştür. Verilerin toplanması sırasında standart uygulamanın gerçekleşmesi ve uygulama güvenirliği sağlanması amacıyla, uygulamanın her aşamasında yapılması gerekenleri sırasıyla içeren uygulama planı (Ek-7), araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Böylece uygulama sırasında uygulama basamaklarının atlanması ve unutulmasının önüne geçilmiştir.



### 3.6. Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırmaya dahil olan öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olarak dördüncü sınıf Türkçe Dersi kitabından seçilmiş olan ‘Pazar Yeri’ adlı hikaye edici türdeki anı metni ve metinle ilgili hazırlanmış olan sekiz tane okuduğunu anlama sorusunun bulunduğu okuduğunu anlama ölçü aracı (Ek-3) kullanılmıştır. Değerlendirmeye başlamadan önce öğrencilere, okuma metni ve okuduğunu anlama ölçü aracı tanıtılmış, yapılan çalışmanın sınav amaçlı olmadığı söylenmiştir. Araştırmacı öğrenciye ‘Şimdi seninle okuma çalışması yapacağız, sen sana verdiğim metni önce içinden sessiz olarak okuyacak sonra bir kez sesli olarak okuyacaksın. Okuman bittikten sonra benim sana verdiğim okuduğunu anlama ölçü aracındaki soruları cevaplayacaksın’ demiş ayrıca anlamakta zorlandığı bir soru olursa açıklayabileceğini söylemiştir. Araştırmacı öğrenciye ‘hazırsan başlayalım’ dedikten ve öğrenciden ‘hazırım’ cevabını aldıktan sonra öğrencinin önüne ‘Pazar Yeri’ adlı metni koymuştur. Öğrenci sessiz okumayı bitirdikten sonra metni bir kez de sesli okuması söylenmiş, okuma bittikten sonra öğrenciye teşekkür etmiş ve öğrencinin önünden metni kaldırmıştır. Araştırmacı metin ile ilgili soruların yer aldığı okuduğunu anlama ölçü aracını öğrencinin önüne koyarak, ‘şimdi bu kağıttaki soruları ben sırasıyla sana soracağım sen de okuduğun metne göre cevaplayacaksın’ demiştir. Araştırmacı öğrenciye anlamakta zorlandığı soru olursa söylemesini, soruyu tekrar okuyabileceklerini ya da ölçü aracından kendisinin de okuyabileceğini söylemiştir. Öğrenci tüm soruları cevapladıktan sonra öğrenciye ‘Bitti mi?’ diye sorulmuş, ‘Bitti’ cevabı alındıktan sonra öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmıştır.

### 3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, ‘Pazar Yeri’ adlı anı türü metin ile ilgili hazırlanan sorulara öğrenciler tarafından verilen cevapların okuduğunu anlama ölçü aracındaki cevaplarla karşılaştırılarak ‘döküman analizi yöntemi’ yoluyla incelenmesi ve içerik analizi tekniği ile verilerin analiz edilmesi yoluyla yapılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının amacı ilkökul dördüncü sınıf hafif düzey zihin engelli kaynaştırma öğrencileri ile

normal gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre içerik analizi, eldeki yazılı bilgilerin temel içeriklerinin ve içerdikleri mesajların özetlenmesi ve belirtilmesi işlemi olarak da tanımlanmaktadır. Sosyal bilimlerde özellikle özel eğitim alanında sıklıkla kullanılan içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla doküman olarak bir metnin bazı sözcüklerinden yola çıkarak temaların oluşturulduğu bir başka anlatımla ana ve alt başlıkların oluşturulduğu sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Aktaran Sarı, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) içerik analizi yönteminde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra veriyi açıklayan temaların saptanması aşamasına geçilir. Dolayısıyla bu araştırmada da bu içerik analizleri sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş, niteliğine göre tam doğru, kısmi doğru, yanlış ve boş cevap olarak dört temel kategoriye ayrılmıştır. Basit anlama düzeyini değerlendiren sorularda tam cümle kuran (doğru cevap ve yüklem olan) ve cevabı tüm öğeleriyle tam veren öğrencilerin cevapları tam doğru olarak değerlendirilmiş, cevaba ait en az bir özelliği yazan öğrencilerin cevapları kısmi doğru cevap olarak değerlendirilmiştir. Doğru cevaplarla ilgisi olmayan cümleler yanlış cevap olarak değerlendirilirken, cevap bölümüne herhangi bir şey yazmayan öğrencilerin cevabı boş cevap olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları frekans ve yüzde değerleri olarak ifade edilmiştir. Araştırmada dokümanların incelenmesi ve analizleri üç uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek çalışmanın iç geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı hafif düzey zihin engelli tanıılı, kaynaştırma sınıflarına devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaç sırasına göre bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular bölümünde okuduğunu anlama soruları numaralarına paralel olarak öğrencilerin soruları cevaplama durumları frekans ve yüzdeliklerle belirtilmiştir. Sırasıyla 4.1.1, 4.1.2., 4.1.3., 4.1.4, 4.1.5 numaralarla belirtilen tablolar araştırmanın birinci alt amacı (öğrencilerin basit anlama düzeyi) ile ilgili bulgulardan, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3 numaralı tablolar araştırmanın ikinci alt amacı (öğrencilerin derinlemesine anlama düzeyi) ile ilgili bulgulardan, 4.3.1 numaralı tablo araştırmanın üçüncü alt amacı (öğrencilerin tüm sorulara verdikleri tam doğru cevapların farkları) ile ilişkili bulgulardan hareketle yorumlanmıştır.

### 4.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Basit Anlama Düzeyini Belirleyen Sorular İle İlgili Bulgular

Tablo 4.1.1: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocuk ve Babasının Gittiği Yer İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 1.Soru      | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Cevaplar    |                                      |       |                                    |       |
| Tam Doğru   | 30                                   | %100  | 30                                 | %100  |
| Kısmi Doğru | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |
| Yanlış      | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |
| Boş         | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |

Tablo 4.1.1’de ‘Pazar Yeri’ adlı öyküde ‘Çocuk ve babası her hafta nereye gidermiş?’ sorusu ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde hafif düzey zihin engelli otuz öğrenciden otuzu, (%100) çocukla babasının pazar yerine gittiğini belirtmiştir. Soruyu kısmen cevaplayan, yanlış cevaplayan ya da boş bırakan öğrencinin olmadığı

görülmektedir. Soruya tam doğru cevap veren öğrenci cevapları incelendiğinde ‘pazara, pazar yerine’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Aynı soruya normal gelişim gösteren öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde otuz öğrenciden otuzu, (%100) ‘çocukla babasının pazar yerine gittiğini’ belirterek soruya tam doğru cevap vermişlerdir. Soruyu kısmen cevaplayan, yanlış cevaplayan ya da boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Soruya tam doğru cevap veren öğrenci cevapları incelendiğinde ‘pazara, pazar yerine’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrenciler ve akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamı (%100) birinci soruyu tam doğru yanıtlamışlardır.

Tablo 4.1.2: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocuk Ve Babasının Pazarda Neler Sattığı İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 2. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Tam Doğru   | 9                                    | %30   | 26                                 | %86.6 |
| Kısmi Doğru | 16                                   | %53   | 4                                  | %13   |
| Yanlış      | 5                                    | %16.6 | 0                                  | %0    |
| Boş         | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |

Tablo 4.1.2’de ‘Pazar Yeri’ adlı öyküde ‘Çocuk ve babasının pazarda neler sattığı’ sorusu ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde otuz hafif düzey zihin engelli öğrenciden dokuzunun (%30) soruya tam doğru cevap verdiği, on altısının (%53.3) kısmi doğru cevap verdiği, beşinin (%16.6) yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. İkinci soruya, tam doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde ‘tavuk, yoğurt, yumurta satarlarmış’ cevabını verdikleri, kısmi doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde ‘tavuk’, ‘tavuk, koyun’, ‘yumurta, tavuk’, ‘tavuk, yoğurt, çorba’, ‘tavuk, yumurta, koyun’, ‘domates, tavuk, yumurta’, ‘koyun, tavuk, peynir, ekmek’, ‘yumurta, et, tavuk’, ‘biber, tavuk, et, ekmek, patates’, ‘yumurta, peynir, yoğurt’, ‘domates, peynir, tavuk’, ‘yoğurt, yumurta’,

cevaplarını verdikleri, yanlış cevap öğrencilerin ise ‘üzüm, karpuz, peynir’, ‘salata, domates’, ‘pazara giderlermiş sonra da oğlu yardım edermiş’, ‘domates, biber’, ‘domates, biber, salatalık satar’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Aynı soruya normal gelişim gösteren öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde otuz öğrenciden yirmi altısının (%86.6) tam doğru cevap verdiği, dördünün (%13.3) kısmi doğru cevap verdiği, yanlış cevap veren ve soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. İkinci soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde ‘yoğurt, tavuk ve yumurta satarlarmış’ cevabını verdikleri, kısmi doğru cevap öğrencilerin ‘tavuk ve yumurta’, ‘domates, tavuk ve yoğurt’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ancak %30’u ikinci soruyu doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu, %86.6’si aynı soruyu doğru yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden ikinci soruyu kısmen doğru yanıtlayan %53.3 düzeyindeyken akranları normal gelişim gösteren öğrenciler aynı soruyu %13.3 düzeyinde kısmen doğru cevaplamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %16.6’si soruyu yanlış yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden soruyu yanlış yanıtlayan öğrencinin olmamıştır. Her iki gruptan da soruyu boş bırakan öğrenci olmamıştır.

Tablo 4.1.3: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocukla Babasının Pazara Gitmediği Gün Yaptıkları İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 3. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Tam Doğru   | 8                                    | %26.6 | 28                                 | %93.3 |
| Kısmi Doğru | 4                                    | %13.3 | 1                                  | %3.3  |
| Yanlış      | 15                                   | %50   | 1                                  | %3.3  |
| Boş         | 3                                    | %10   | 0                                  | %0    |

Tablo 4.1.3'te 'Pazar Yeri' öyküsünde 'Çocuk Ve Babasının Pazara Gitmedikleri Gün Ne Yaptıkları' sorusu ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde otuz hafif düzey zihin engelli öğrenciden sekizinin (%26.6) soruya tam doğru cevap verdiği, dördünün (%13.3) kısmi doğru cevap verdiği, on beşinin (%50) yanlış cevap verdiği, üçünün (%10) ise soruyu boş bıraktığı görülmektedir. Üçüncü soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde 'tarlada çalışırlarmış, tarlada mercimek toplarlarmış, tarlaya gider ekip biçerlermiş, tarlada nohut, mercimek toplarlarmış' şeklinde cevap verdikleri, kısmi doğru cevap veren öğrencilerin 'tarlada buğday toplarlarmış, fasulye toplarlarmış, tarlaya buğdaya giderlermiş, tarlaya giderler tohum ekerlermiş' şeklinde cevap verdikleri, yanlış cevap veren öğrencilerin ise ' evde dururlarmış, evde hazırlık yaparlarmış, köye giderlermiş, sebzeleri almaya giderlermiş, kavun, karpuz, üzüm, kasabaya giderlermiş, pazara götüreceklerini hazırlarlardı, pilav yaparlardı, domates, biber, armut ekerlerdi' şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Aynı soruya, otuz normal gelişim gösteren öğrenciden yirmi sekizinin (%93.3) tam doğru cevap verdiği, birinin (%3.3) kısmi doğru cevap verdiği, birinin (%3.3) yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Üçüncü soruya tam doğru cevap veren öğrenci cevapları incelendiğinde 'mercimek yolar, tarlada mercimek toplar, mercimek koparırlar, tarlada çalışırlarmış, mercimek yolarlarmış çocuk da babasına yardım edermiş' şeklinde cevapladıkları, kısmi doğru cevap öğrenci cevabı incelendiğinde 'fasulye toplarlarmış' şeklinde cevap verdiği, yanlış cevap veren öğrenci cevabı incelendiğinde ise 'mercimek çorbası yaparlarmış' şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ancak %26.6'sı üçüncü soruyu tam doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin neredeyse tamamı %93.3'ü aynı soruyu tam doğru yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden ikinci soruyu kısmen doğru yanıtlayan %13.3 düzeyindeyken akranları normal gelişim gösteren öğrenciler aynı soruyu %3.3 düzeyinde kısmen doğru cevaplamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %50'si soruyu yanlış yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden soruyu yanlış yanıtlayanlar %3.3 düzeyinde olmuştur. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %10'u soruyu boş

birakırken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden soruyu boş bırakan olmamıştır.

Tablo 4.1.4: Pazar Yeri' Öyküsünde 'Köylülerin Kamyonla Pazar Yerine Ne Taşıdıkları Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 4. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Tam Doğru   | 18                                   | %60   | 19                                 | %63.3 |
| Kısmi Doğru | 10                                   | %33.3 | 8                                  | %26.6 |
| Yanlış      | 2                                    | %6.6  | 3                                  | %10   |
| Boş         | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |

Tablo 4.1.4'te 'Pazar Yeri' öyküsünde 'Köylülerin kamyonla pazar yerine ne taşıdıkları' sorusu ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde otuz hafif düzey zihin engelli öğrenciden on sekizinin (%60) soruya tam doğru cevap verdiği, onunun (%33.3) kısmi doğru cevap verdiği, birinin (%6.6) yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Dördüncü soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin 'domates, biber, karpuz, kavun', 'domates, salatalık, yoğurt, yumurta', 'yoğurt, buğday, mercimek, fındık', 'ayran, boncuk, teşbih, karpuz, kavun, üzüm', 'her şey, yoğurt, yumurta, tavuk, domates, salata', 'domates, biber, armut', 'sebze, meyve', 'eşya ve insan', 'boncuk, karpuz, kelek, çiçek, tesbih', 'üzüm, ekme, domates, peynir, yemiş', 'domates, patates, soğan', 'tavuk, yumurta, yoğurt, mercimek, armut', 'eşya, satacakları şeyleri', 'koyun, köpek, belki inek, peynir, ekme, karpuz, elma, armut', 'yumurta, peynir, yoğurt, domates, soğan, biber', 'meyve, sebze, teşbih, halı, paspas' cevaplarını verdikleri, soruya kısmi doğru cevap veren öğrencilerin 'sebze ile çok yiyecek', 'takı ve benzeri gibi şeyler', 'yumurta', 'üzüm, karpuz', 'sebze', 'keçi, inek', 'sebze', 'kavun, karpuz', 'koyun, keçi', cevaplarını verdikleri, yanlış cevap veren öğrencilerin ise 'buğday' 'gübre' cevabını verdiği görülmektedir.

Aynı soruya otuz normal gelişim gösteren öğrenciden on dokuzunun (%63.3) tam doğru cevap verdiği, sekizinin (%26.6) kısmi doğru cevap verdiği, üçünün (%10) yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir.

Dördüncü soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde ‘eşya ve insan’, ‘insan, keçi, tavuk, küfe’, ‘insan, eşya, satacakları ürünleri taşırlarmış’, ‘tesbih, kavun, karpuz, üzüm’, ‘satacakları ürün ve eşyaları’, ‘satacakları ürünleri’, ‘boncuk, teşbih, ayna, kavun, karpuz, üzüm’, ‘tesbih, karpuz, ayna, boncuk, kavun, üzüm, koç, allı güllü basma, koyun, kuzu ve boyalı şekerler’, ‘ayna, boncuk, tesbih, kavun, karpuz, üzüm, allı güllü basmalar’, ‘keçi, tavuk, küfe’, ‘karnibahar, biber, domates, armut’ cevaplarını verdikleri, kısmi doğru cevap verenlerin ‘keçi, tavuk, küfe’, ‘satılacak erzakları taşırlarmış’, ‘öte beri’, ‘eşya ve meyve’ cevaplarını verdikleri, yanlış cevap verenlerin ‘saman’, ‘buğday’, ‘pazarlık yapmak için tartışıyorlarmış’ cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %60’ı dördüncü soruyu tam doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin %63.3’ü aynı soruyu tam doğru yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %33.3’ü dördüncü soruyu kısmi doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin %26.6’si aynı soruyu kısmi doğru yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %6.6’sı dördüncü soruyu yanlış yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden %10’u aynı soruyu yanlış yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin hiçbiri dördüncü soruyu boş bırakmamıştır.

Tablo 4.1.5: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Çocuk Ve Babasının Pazardan Ayrılma Zamanı Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 5. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Cevaplar    |                                      |       |                                    |       |
| Tam Doğru   | 15                                   | %50   | 21                                 | %70   |
| Kısmi Doğru | 7                                    | %23.3 | 8                                  | %26.6 |
| Yanlış      | 6                                    | %10   | 1                                  | %3.3  |
| Boş         | 2                                    | %6.6  | 0                                  | %0    |



Tablo 4.1.5'te ' Pazar Yeri' öyküsünde 'Çocukla babası pazardan ne zaman ayrılırlarmış?' sorusu ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde 30 hafif düzey zihin engelli öğrenciden on beşinin (%50)soruya tam doğru cevap verdiği, yedisinin (%23.3) kısmi doğru cevap verdiği, altısının (%20) yanlış cevap verdiği, ikisinin (%6.6) ise soruyu boş bıraktığı görülmektedir. Beşinci soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde 'gece olduğunda', 'güneş battığı zaman', 'gün batınca', 'akşamüstü', 'akşama', 'hava kararınca', '5'te', 'pazar toplandığında', 'bir gün batımında', '5 gibi akşam' cevaplarını verdikleri, kısmi doğru cevap veren öğrencilerin 'öğlen', 'öğle vakti', 'öğle geçerken', 'her şey bittikten sonra', 'öğleye doğru' cevaplarını verdikleri, yanlış cevap veren öğrencilerin, 'bilmiyorum', 'iki saat önce', 'hafta içi', 'kasaba çarşısını dolaşırdık', 'pazara ikindi sonra dönüyorlarmış', 'beş dakika sonra çünkü işleri hemen bitiyor' cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Aynı soruya otuz normal gelişim gösteren öğrenciden yirmi birinin (%70) soruya tam doğru cevap verdiği, sekizinin (%26.6) kısmi doğru cevap verdiği ve birinin (%3.3) yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Beşinci soruya cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde tam doğru cevap veren öğrencilerin 'dağın gölgesi ortalığı kapladıktan sonra', 'akşam', 'güneş batarken', 'gün batımı olmadan', 'dağın gölgesi ortalığı kaplamaya başlayınca', 'gün batımına yakın', 'gün batımında', 'gün batımına yakın', 'dağın gölgesi ortalığı kaplamaya başlayınca, gün batımına yakın', 'dağın gölgesi ortalığı kaplamadan önce', 'akşam üstü', 'gün batımı bitince' cevaplarını verdikleri, kısmi doğru cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde 'tavukları sattıktan sonra', 'tavukları satınca', 'tavukları satınca çarşıya giderlermiş', 'çocuk ve babası tavukları satınca Pazar yerini ve kasaba çarşısını dolaşırlarmış' cevaplarını verdikleri, yanlış cevap veren öğrencinin 'vitrine bakarlarmış' cevabını verdiği görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %50'si beşinci soruyu tam doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin %70'i aynı soruyu tam doğru cevaplamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %23.3'ü beşinci soruyu kısmi doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden %26.6'si aynı soruyu kısmi doğru yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %20'si beşinci soruyu

yanlış yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden %3.3'ü aynı soruyu yanlış yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %6.6'sı beşinci soruyu boş bırakırken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden aynı soruyu boş bırakan olmamıştır.

#### 4.2. İlkokul Dördüncü Sınıf Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Derinlemesine Anlama Düzeyini Belirleyen Sorular İle İlgili Bulgular

Tablo 4.2.1 'Pazar Yeri' Öyküsünde 'Siz Nasıl Bir Köyde Yaşamak İsterdiniz/Neden?' Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 6. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Tam Doğru   | 13                                   | %43   | 19                                 | %63.3 |
| Kısmi Doğru | 13                                   | %43   | 11                                 | %36.6 |
| Yanlış      | 1                                    | %3.3  | 0                                  | %0    |
| Boş         | 3                                    | %10   | 0                                  | %0    |

Tablo 4.2.1'da 'Pazar Yeri' öyküsünde 'Siz nasıl bir köyde yaşamak isterdiniz/Neden?' sorusu ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde otuz hafif düzey zihin engelli öğrenciden on üçünün (%43.3) soruya tam doğru cevap verdiği, on üçünün (%43.3) kısmi doğru cevap verdiği, birinin (%3.3) yanlış cevap verdiği, üçünün (%10) ise soruyu boş bıraktığı görülmektedir. Altıncı soruya cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde, tam doğru cevap veren öğrencilerin 'inekleri, koyunları olan bir köyde olmak isterdim, hayvanları seviyorum, tavuk olsun isterdim', 'hayvanlı ve ağaçlı, orman isterdim, çünkü köyleri çok severdim', 'evet çünkü tavuklardan yumurta toplanacak', 'nenemle beraber olmak isterdim, kaktüslü olan iki katlı ev olsun, çünkü köyde kaktüsler var bir keresinde görmüştüm', 'çiçekli köyde yaşamak isterim çok güzel kokulu olduğu için', 'koyun olan, inek, civciv, tavuk ağaçlar olan, çünkü onları besleyeceğim', 'çilek, ağaçların büyümesi, çiçekler ağaçlar güzel olduğu için', 'güzel süslü köyde yaşamayı, çünkü köy güzel görünür', 'yemyeşillik bir köyde yaşamak isterdim çünkü doğal bir hava katardı', 'huzurlu arkadaşlarımdan olduğu, ağaçların

olduğu, elma topladığım, kuzenimin çilek tarlası olan köyde yaşamak isterdim çünkü canım istedi’, ‘güzel köyde yaşamak, tarla olan, hayvan olan, bir şeyler satmak için’ ‘çimenlik, çiçekli olmasını isterdim, çünkü yeşillik ve çimen içinde çok güzel olurdu’, ‘cevaplarını verdikleri, kısmi doğru cevap verenlerin, ‘bahçeli laleler, her yer çiçek olmasını isterdim’, ‘ormanlık yerlerde yaşamak isterdim’, ‘iyi insanların olduğu köyde’, ‘tertemiz, güzel sebzeleri olsun’, ‘bir güzel köyde yaşamak isterdim arkadaşlarıma güzel davranmak için’, ‘dürüst iyi insanların olduğu köyde’, ‘tarla ve sebzeler olan köyde’, ‘bahçeli, sebzeleri köpekleri olan köyde’, ‘çiçek olan, koyun olan ve aslan olan geniş bir köyde’, ‘ben hava güzel olsun sonra köy de tertemiz olsun isterdim’, ‘eski bir köyde’ cevaplarını verdikleri, yanlış cevap veren öğrencinin ‘babamla yaz aylarında pazara gidermiş’ cevabını verdiği görülmektedir.

Otuz normal gelişim gösteren öğrenciden on dokuzunun (%63.3) soruya tam doğru cevap verdiği, on birinin (%36.6) kısmi doğru cevap verdiği ve yanlış cevap veren ve soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Altıncı soruya cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde, tam doğru cevap veren öğrencilerin ‘güzel, kavgasız ve gürültünün olmadığı yerde, çünkü huzurlu bir köy istiyorum’, ‘şirin mi şirin bir köyde çünkü orası orman alanı’, ‘tertemiz havası olan, yeşillikleri olan, temiz bir doğa olmasını isterim çünkü daha güzel kokar ve temiz olur’, ‘masmavi bir gölü olan cıvılcıvıl çiçekli yemyeşil bir köy, çünkü araba kornalarından uzak’, ‘insanların, hayvanların, bitkilerin olduğu bir köyde yaşamak isterdim nedeni köyde daha eğlenceli olur’, ‘ yeşil, cıvılcıvıl bir köyde çünkü temiz bir köy sağlıklı yaşam’, ‘her yer ağaç olan bir köyde çünkü her yer araba dumanı kokuyor’, ‘büyük bir evim ve tarlam olmasını isterim, orası daha doğal’, ‘parklı bir köy çünkü herkes oynar’, ‘yemyeşil yapay olmayan bir köyde çünkü yapay sevmem’, ‘dut ağaçlı, vişne ağaçlı, temiz oksijenli bir köyde çünkü köyü çok seviyorum’, ‘bir sürü hayvanın olduğu bir köyde, çünkü her gün onları severdim’, ‘bir sürü hayvanı olan, yemyeşil ağaçlı bir köyde yaşamak isterdim çünkü, o güzel havayı içime çekerdim’, ‘büyük bir evde iki tarla bir çiftlik, köy daha sakin ve sessiz olduğu için’, ‘çiçekli, böcekli, huzur dolu, sakin sessiz dört bir yanı ağaçlarla kaplı olan minik bir kulübede yaşamak isterdim çünkü şehirdeki fabrika dumanları bizlere çok zarar veriyor’, ‘sakin, ağaçlarla kaplı bir yerde yaşamak isterim, çünkü şehir dumanları bize çok zarar veriyor’, ‘insan dolu

çiçeklerin, böceklerin olduğu bir köyde yaşarım çünkü havası güzel olduğu için’, ‘yepyeşil bir köyde, sessiz sakin olduğu için’, ‘hayır çünkü köyde böcekler vardır, ben böceklerden çok korkarım’ cevaplarını verdikleri, kısmi doğru cevap veren öğrencilerin ‘güzel ve temiz, saygılı olmasını isterim’, ‘yeşil ağaçlı, güzel meyveli, gürül gürül akan bir dereli köyde yaşamak isterdim’, ‘bol ağaçlı, çok doğal olmasını isterim’, ‘yeşillik ve sakin olan köyde yaşamak isterim’, ‘her yer yemyeşil, ağaç dolu güzel bir köyde yaşamak isterdim’, ‘tavuk, peynir v.b. keçi, inek, kuzu v.b. böyle yerde yaşamak isterdim’, ‘tavuk, koyun, inek, keçi, organik yumurta, sebze ve yeşil bir yerde yaşamak isterim’, ‘hayvanların olduğu bir yerde’, ‘her tarafı güzel çimler, çiçeklerle kocaman bir bahçesi olan bir köyde yaşamak isterdim’, ‘sakin ve huzurlu bir köyde’, ‘yeşili fazla, insanları sevecen, yardımsever olan bir köyde yaşamak isterim’ cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ancak %43.3’ü altıncı soruyu tam doğru yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin yarısından fazlası %63.3’ü aynı soruyu tam doğru yanıtlamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %43.3’ü altıncı soruyu kısmi doğru cevaplarırken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin %36.6’si aynı soruya kısmi doğru yanıt vermiştir. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %3’ü altıncı soruyu yanlış yanıtlarken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden aynı soruya yanlış yanıt veren olmamıştır. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden %10’u altıncı soruyu boş bırakırken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden soruyu boş bırakan olmamıştır.

Tablo 4.2.2: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde Metnin Ana Fikri İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 7. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
|             | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Tam Doğru   | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |
| Kısmi Doğru | 0                                    | %33.3 | 0                                  | %0    |
| Yanlış      | 22                                   | %73   | 30                                 | %100  |
| Boş         | 8                                    | %26.6 | 0                                  | %0    |

Tablo 4.2.2’de ‘Pazar Yeri’ öyküsünde ‘Metnin ana fikri nedir?’ sorusu ile ilgili ile ilgili öğrenci cevapları incelendiğinde otuz hafif düzey zihin engelli öğrenciden yirmi ikisinin (%73.3) soruyu yanlış cevapladığı sekiz (%26.6) öğrencinin ise soruyu boş bıraktığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunda otuz öğrenciden hiçbirinin metnin ana fikrini yazamadığı görülmektedir. Soruyu yanlış cevaplayan öğrenci cevapları incelendiğinde metnin ana fikri yerine metnin konusunu ve metnin başlığını yazdıkları, metnin herhangi bir yerinden anlamlı ya da rastgele bir kaç sözcüğü alarak cevapladıkları görülmektedir. Yedinci soruya cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde yanlış cevap verenlerden metnin konusunu ya da başlığını yazanların ‘Pazar’, ‘Pazar yeri’, ‘babası çocuğa Pazar yerini öğretiyor’, ‘pazarda satılanlar’, ‘pazarda çalışmalar’, ‘pazara gitmek hikayesi’, ‘pazarda satılanlar’, ‘pazardaki insanlar’, ‘oğluyla birlikte Pazar yerine gidermiş ve getirdiği malları satarmış’, ‘Pazar yerinin nasıl bir yer olduğu’ cevaplarını verdikleri, metnin herhangi bir bölümünden bir kaç sözcük yazanların ‘yiyecekleri, köyleri’, ‘baba ve çocuk’ cevaplarını verdikleri, metnin herhangi bir yerinden rasgele bir kaç sözcük yazanların, ‘ babası bir şeyler sattıkları için’, ‘çocuğun başına’, ‘patates satarmış’, ‘ekeceğim, biçeceğim’ cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Yine aynı soruya otuz normal gelişim gösteren öğrenciden otuzunun %100 soruya yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Yedinci soruya cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde yanlış cevap veren öğrencilerin metnin ana fikri yerine metnin konusunu ve başlığını yazdıkları bir öğrencinin ise metnin bir bölümünden rastgele bir cümle alıp yazdığı görülmektedir.

Metnin konusu ve başlığını yazan öğrencilerin, ‘pazarda ne sattıkları’, ‘çocuk ve babası emek verip tavuk sattığını ve pazar yerini anlatıyor’, ‘Pazar yeri’, ‘Pazar yerinin güzelliği’, ‘pazarın güzelliklerini’, ‘Çocuğun babası ile birlikte pazara gitmesi’, ‘pazarcıların yaşadıkları zorluklar’, ‘pazarlık nasıl bir şeydir ve Pazar yerinde satılan şeyler’, ‘Pazar yeri ama biraz da dayanışma’, ‘bir pazarda nelerin görülebileceği’, ‘Pazar yeri ve neler satıldığı’, ‘pazarda bir gün geçirmenin böyle olduğu’, ‘pazarın, köyün doğal güzelliğini anlatmak’, ‘Pazar yerinin nasıl bir yer olduğu ve neler satıldığı’, ‘çocuk ve babasının pazarda yaşadığı maceralar’, ‘köyün, kırların kokusu, pazarda ne yapıldığı’, ‘yardımseverlik, çalışmak ve para kazanmak’ ‘Pazar yeri ve domates, biber pazar ürünlerini anlatmak’, ‘çocuğun hayatı’, ‘baba ve çocuğun serüvenleri’ ‘köydeki yaşam alanını anlatıyor’, ‘yaşadığı alanı anlatıyor’ cevaplarını verdikleri, metinden rastgele bir cümle yazan öğrencinin ise ‘pazarda çalışmak istediği için’, cevabını verdiği görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunda kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren akranlarının hiçbirinin (%0) metnin ana fikri ile ilgili soruya doğru cevap veremediği ve metnin ana fikrini belirleyemedikleri görülmektedir.

Tablo 4.2.3: ‘Pazar Yeri’ Öyküsünde ‘Bir Gününüzün Köyde Geçtiğini Düşünün, Neler Yaptınız?’ Sorusu İle İlgili Öğrenci Cevapları

| 8. Soru     | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       |
|-------------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|
| Cevaplar    | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde |
| Tam Doğru   | 23                                   | %76.6 | 25                                 | %83.3 |
| Kısmi Doğru | 5                                    | %16.6 | 5                                  | %16.6 |
| Yanlış      | 2                                    | %6.6  | 0                                  | %10   |
| Boş         | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    |

Tablo 4.2.3’de ‘Pazar Yeri’ öyküsünde ‘Bir gününüzün köyde geçtiğini düşünün neler yaptınız?’ sorusuna cevap veren öğrencilerin cevapları incelendiğinde otuz hafif düzey zihin engelli öğrenciden yirmi üçünün (%76.6) soruya

tam doğru cevap verdiği, beşinin (%16.6) kısmi doğru cevap verdiği, ikisinin (%6.6) yanlış cevap verdiği, soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Sekizinci soruya cevap veren öğrenci cevapları incelendiğinde soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin, ‘hayvanları beslerdim, hediye verirdim, misafirleri gezdirirdim’, ‘önce oyun oynardım, anneme yardım ederdim, araba yıkarım, gezerdim, dedemi görmeye giderdim, köpeği severdim’, ‘inekleri, kuzuları otlatırdım, tavukları severdim’, ‘dolaşırdım, başkalarıyla oynardım, köpeğimi gezdirirdim, hayvanları beslerdim, bisiklet sürerdim’, ‘sebze toplardım, top oynardım, köpekle oynardım’, ‘arkadaşlarla tanışırđım, arkadaş olurđım, adlarını öğrenirdim’, ‘yemek yapardım, işi arardım, burada herkese yardım ederdim’, ‘bisiklet sürerdim, köydeki arkadaşlarımla saklambaç oynardım, camide namaz kılardım, bitkiler toplardım, bağa giderdim’, ‘gezerdim, oynardım, parka giderdim, hayvanlara bakardım’, ‘oyun oynardım, pazara giderdim, parka giderdim, maçlara giderdim, internet kafeye giderdim’, ‘camiye , okula giderdim, oyun oynardım, dağa çıkardım’, ‘tablet oynardım, kardeşimle oynardım, annemden patates yapmasını isterdim, topla oynardım, çizgi film izlerdim’, ‘köyde hayvanları beslerdim, ormanda meyve sebze toplardım’, ‘oyun oynardım, arkadaşlarımla gezerdim’, ‘piknik yapardım, oyun oynardım, gökyüzündeki bulutlara bakardım, bahçeleri sulardım’, ‘top oynardım, tavuklarla oynardım, ineklerle oynardım, arkadaşlarımla oyun oynardım, amcamla, babamla tarlaya giderim, çeşmede oynardım’, ‘camide namaz kılardım, gezerdim, kardeşlerimi selamlarım’, ‘oynardım, ip sallanırım, kitap okurdum’, ‘inekleri sağır, yumurta toplar, ip atlardım’, ‘çiçekleri, çimenleri severdim, bulutlara bakardım ve oyun oynardım, hikaye okur, kedileri beslerdim, yabancı otlar temizlerdim’, ‘tavuklardan yumurta toplardım, kabak, domates, balkabağı yetiştirirdim’, ‘gezerdim, camiye giderdim’ cevaplarını verdikleri, soruya kısmi doğru cevap verenlerin, ‘gezerdim’, ‘hayvan severim’, ‘top oynardım’, ‘arabayla gezerdim’ cevaplarını verdikleri, yanlış cevap veren öğrencinin ise ‘ evde kaldığım günler köye tatile kalmak için giderdik’ cevabını verdiği görülmektedir.

Aynı soruya otuz normal gelişim gösteren öğrenciden yirmi beşinin (%83.3) tam doğru cevap verdiği, beşinin (%16.6) ise kısmi doğru cevap verdiği, yanlış cevap veren ve soruyu boş bırakan öğrencinin olmadığı görülmektedir. Soruya tam doğru cevap veren öğrencilerin, ‘anneanneme yardım ederdim, tarlada çalışırdım, çok iyi bir gün geçirirdim’, ‘ iki ağacın arasına hamak kurardım ve piknik yapar evime dönerdim’,

‘piknik yapardım ve kitap okurdum’, ‘hamak kurup, sallanıp doğal yaşırdım’, ‘oyun oynardım, doğaya çıkardım, eve gidip yemek yerdim’, ‘orada yaşamak isterdim, keçileri koyunları beslerdim’, ‘ağaçların, çiçeklerin arasına örtümü serip kitap okurum ve bir yandan çayımı içerdim’, ‘ilk başta köylülerle tanışır, kendime bir arkadaş bulurdum, sonra hayvanlara bakmaya giderdim, sonra onlara yem verip onları beslerdim, sonra inekleri sağıp onların sütünden içerdim’, ‘yeşilliklerde koşardım, o güzel havayı içime çekerdim’, ‘ dut, vişne toplardım, anneme babama yardım ederdim’, ‘önce tanıdıklarımla kucaklaşıp, sonra her yeri gezerdim’, ‘arkadaşlarımla bisiklet sürer oyun oynardım’, ‘gezer, etrafa bakardım, köy nasıl bir yer diye anneme sorardım’, ‘bilye oynardım, ağaçlara çıkardım, ormana giderdim, taze yiyeceklerden yerdim’, önce tavukların kümesine gidip bir tane yumurta almak isterdim, sonra da bir eşeğe binip gezmek isterdim’, ‘biraz oyun oynar biraz gezerdim’, ‘oyun oynardım, o köyü gezerdim’, ‘köydeki hayvanları besler, köydeki arkadaşlarla oynar, kendime küçük bir tarla yapar, karpuz domates ve fasulye ekerdim, akşam olunca çok güzel bir yemek yerdim’, ‘inek, kuzu, eşek v.b. sağmak isterdim’, ‘hayvanlarla ilgilenip ata binerim, arkadaş bulup oyun oynarım, babamgille sebze meyve satarım’, ‘tavuklardan yumurta alırdım, eşeğe binerdim ve köyde çocuklarla oyun oynardım’, ‘oyun oynayıp gezerdim’, ‘eşeğe binerdim, eşekten düşer herkesi üzerdim’, ‘oynardım, eğlenirdim, hayvanlardan erzak toplardım’, ‘ kümese gider, yumurta alıp anneme götürürdüm sonra arkadaşlarımla oyun oynardım’ cevaplarını verdikleri, kısmi cevap veren öğrencilerin ise ‘ateri oynardım’, ‘arkadaşlara yardım ederdim’, ‘kuzenimgille oyun oynardım’, ‘evden dışarı çıkmazdım’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerden sekizinci soruyu tam doğru yanıtlayan öğrenciler %76.6 iken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerin %83.3’ü aynı soruyu doğru yanıtlamıştır. Sekizinci soruyu kısmen doğru yanıtlayanların oranı kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerde de akranları normal gelişim gösteren öğrencilerde de %16.6 düzeyindedir. Kaynaştırma sınıfındaki hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %6.6’sı sekizinci soruyu boş bırakırken akranları normal gelişim gösteren öğrencilerden soruyu boş bırakan olmamıştır.



4.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrencilerin Ve Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki Fark İle İlgili Bulgular

Tablo 4.3.1 Her İki Gruptan Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Tam Doğru Cevapların Frekans ve Yüzdelерinin Karşılaştırılması

| Sorular | Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrenciler |       | Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler |       | Fark  |
|---------|--------------------------------------|-------|------------------------------------|-------|-------|
|         | Frekans                              | Yüzde | Frekans                            | Yüzde | Yüzde |
| 1       | 30                                   | %100  | 30                                 | %100  | %0    |
| 2       | 9                                    | %30   | 26                                 | %86.6 | %56.6 |
| 3       | 8                                    | %26   | 28                                 | %93   | %67   |
| 4       | 18                                   | %60   | 19                                 | %63.3 | %3.3  |
| 5       | 15                                   | %50   | 21                                 | %71   | %21   |
| 6       | 13                                   | %43.3 | 19                                 | %63.3 | %20   |
| 7       | 0                                    | %0    | 0                                  | %0    | %0    |
| 8       | 23                                   | %76.6 | 25                                 | %83.3 | %6.7  |

Tablo 4.3.1’de her iki gruptan öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdikleri tam doğru cevapların frekans ve yüzdelерine bakıldığında basit anlama düzeyini belirleyen kısa cevaplı olan soruya hem hafif düzey zihin engelli öğrencilerin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin tamamının (%100) tam doğru cevap verdiği aralarında değişimin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin basit anlama düzeyini belirleyen ve sınıflama, sıralama ve gruplama gerektiren ikinci soruya verdikleri tam doğru cevap frekans ve yüzdelерine bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin %86.6’sının, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %30’unun tam doğru cevap verdikleri ve aralarında normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine değişim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin basit anlama düzeyini belirleyen üçüncü soruya verdikleri tam doğru cevap frekans ve yüzdelерine bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin %96’sının, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %26’sının tam doğru cevap verdikleri ve aralarında normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine bir değişimin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin basit anlama düzeyini belirleyen ve

pazarda nelerin satıldığını sıralamayı ve gruplamayı gerektiren dördüncü soruya verdikleri tam doğru cevaplar incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin %63'ünün, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %60'nın tam doğru cevap verdiği ve aralarındaki değişimin normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine olmasına karşın çok fazla olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin basit anlama düzeyini belirleyen zaman sorusu ile ilgili verdikleri tam doğru cevaplar incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin %71'inin, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %50'sinin tam doğru cevap verdiği ve aralarında normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine bir değişimin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derinlemesine anlama düzeyini belirleyen kendi fikirlerine ve ön bilgilerine dayalı yorum yapmayı ve neden-sonuç kurmayı gerektiren altıncı soruya verdikleri tam doğru cevaplar incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin %63.3'ünün, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %43.3'ünün tam doğru cevap verdiği ve aralarındaki değişimin normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derinlemesine anlama düzeyini belirleyen, metindeki bilgiler ile ön bilgilerini kullanarak çıkarım yapmayı ve ana fikir belirlemeyi gerektiren altıncı soruya verdikleri tam doğru cevaplar incelendiğinde her iki gruptan da öğrencilerin hiçbirinin (%0) soruya tam doğru cevap veremediği ve aralarında değişimin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin derinlemesine anlama düzeyini belirleyen ve öğrencilerin metindeki bilgiler ve deneyimlerinden hareketle yorum yapmasını gerektiren sekizinci soruya verdikleri tam doğru cevaplara bakıldığında normal gelişim gösteren öğrencilerin %83.3'ünün, hafif düzey zihin engelli öğrencilerin %76.6'sının tam doğru cevap verdiği ve aralarındaki değişimin fazla olmamakla birlikte normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V: TARTIŞMA

İlkokul kaynaştırma (bütünleştirme) sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren son sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaçları kaynak taraması ve bulgular ışığında tartışılmıştır.

Araştırmanın bulgularından hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili basit anlama düzeyini ölçen, cevabı tek sözcükten oluşan birinci soruyu normal gelişim gösteren akranları gibi doğru cevapladığı ve metni basit anlama düzeylerinin akranları ile benzer olduğu belirlenmiştir. Buna göre; hafif düzey zihin engelli öğrencilerin metin ile ilgili sorulan basit düzey anlama sorularını cevaplamada akranlarına göre sorun yaşamadıkları söylenebilir. Bu sonuç, diğer araştırmalarda, zihin engelli öğrencilerin metindeki basit anlama sorularını cevaplayabildiği (Aker, 2009), ‘kim, nerede, ne, nasıl’ sorularından kısa cevaplı olanlara cevap verdikleri (Erdem, 2010), zihin engelli öğrencilerin kısa cevaplı sorularda, cevaplarının akranları gibi olduğu (Coşkun, Gür, Aykutlu, 2014), bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Kalkan (2009) hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin metindeki bilgi birimlerini anlamada metindeki bilgiden sonuç çıkarmaya göre daha başarılı olduklarını ve Doğanay Bilgi (2014) bilgi düzeyinde soruları yanıtlamada daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Her ne kadar neden her iki grubun da metinleri yüzeysel olarak anlamaları benzer oldukları araştırılmamış olmakla birlikte yüzeysel anlama soruları, cevabı metin içinde olan, (Akyol, 1997) yalnızca hatırlama yolu ile çok az zihinsel çaba harcayarak cevaplanabilecek sorular olması ve araştırmacının deneyimine göre araştırmada sorulan tek cevaplı sorunun aynı zamanda metnin başlığı olması ve metin boyunca ‘Pazar Yeri’ sözcük grubunun sık sık tekrar edilmesinin bu benzerliğin sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Türkçe Dersi 1-5 Öğretim Programı (2009) öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama gibi basit anlama etkinliklerinin yanı sıra eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi üst bilişsel okuma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Buna ilişkin olarak metin içi anlam kurma becerisinin yanında metin dışı ve metinler arası okuma

etkinlikleriyle anlam kurma becerisinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Ancak yapılan araştırmalar, Türkçe ders kitaplarındaki ve diğer yazılı kaynaklardaki anlama sorularının (Kutlu, 1999; Ülper ve Yalınkılıç, 2011; Akyol, 1997, Akyol, 2014), gerek sınıf öğretmenlerinin (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013; Ateş, Güray, Döğmeci, Gürsoy, 2016) gerek Türkçe dersi öğretmenlerinin (Kuzu, 2013,) sınıf içinde sordukları okuduğunu anlama sorularının ve sınavlarda sordukları okuduğunu anlama sorularının (Kocaarslan ve Yamaç, 2018) dahi ağırlıklı olarak cevabı metin içinde olan kısa cevaplı, düşük düzey düşünme biçimi gerektiren, bilgi ve hatırlamayı ölçen yüzeysel anlama soruları olduğunu göstermektedir. Bu durum hafif düzey zihin engelli öğrencilerle de programda belirtilen amaçlar doğrultusunda öğretim etkinliklerine yer verme yerine kısa cevaplı sorulara yer veren öğretim etkinliklerinin yapıldığını düşündürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilgi düzeyindeki soruları cevaplamada daha başarılı oldukları söylenebilir. Hafif düzey zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin kısa cevaplı okuduğunu anlama sorularını cevaplamayla ilgili öğretimin, programda uyarılma ve öğretimde düzenleme yapmadan da kazanılabileceği, özel eğitim öğretmenince destek hizmet sağlanmasına gereksinimleri olmadığı söylenebilir.

Hafif düzey zihin engelli öğrencilerin metin ile ilgili basit anlama sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde cevabı metinde olan pazarda nelerin satıldığını sıralamayı veya gruplamayı gerektiren ikinci soru ile çocukla babasının pazara gitmediği günler neler yaptığını sıralamayı gerektiren üçüncü soruya çok azının tam doğru cevap verdiği görülmektedir. Bu iki sorunun cevabının metinde olmasına ve zihinsel olarak hatırlamayı gerektiren basit anlamayı ölçmesine rağmen birden fazla bilgiyi, ayrıntıyı hatırlamayı, sıralamayı ve gruplamayı gerektirmesi nedeniyle zihin engelli öğrenciler tarafından cevaplanamadığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Yurdakul'un (2014) yaptığı araştırmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, metindeki olayların sırasını karıştırdıkları ve metni özetlemede zorlandıklarını ifade ettiği araştırma bulgularıyla örtüşür niteliktedir. Ayrıca, araştırmanın bu bulgusu Baydık'ın (2012) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili araştırmasındaki, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinlerdeki genel bilgiyi ve detayları hatırlamada güçlük çektikleri bulgusunu da doğrular niteliktedir. Araştırmamızın sonuçlarını destekler

nitelikte bir diğerk araştırma Dündar (2006) tarafından yapılan orta düzey zihin engelli öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin değerlendirildiği araştırmadır. Dündar'ın (2006) araştırmasında öğrencilerin en kolay cevapladıkları sorunun kahraman sorusu olduğu ve 'Olay nedir?', 'Ne Olmuş?' gibi sorulara genel, ayrıntısız cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma bulgularında görüldüğü üzere hafif düzey zihin engelli öğrencilerin basit anlama sorularından zaman sorusunu cevaplamada yarısının başarısız olduğu görülmektedir. Bu bulgu Dündar'ın (2006) araştırmasında orta düzey zihin engelli öğrencilerin yanıtlamada en zorlandıkları sorulardan birinin zaman soruları olması bulgusuyla örtüşür niteliktedir. Araştırmacının deneyimine göre zaman bilgisi soyut bilgi olmasının yanında bu metinde metindeki bilgiden çıkarım yapmayı da gerektirdiğinden öğrencilerin soruyu cevaplamakta zorlandıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı ile ilişkili olarak hafif düzey zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının, metin ile ilgili derinlemesine anlamayı ölçen sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Buna göre çıkarım yapma becerisi gerektiren 'metnin ana fikri nedir?' sorusuna hafif düzey zihin engelli öğrencilerin hiçbirinin doğru cevap vermediği ve çoğunun metnin ana fikri yerine konusunu ya da başlığını yazdığı görülmektedir. Yine aynı soruya normal gelişim gösteren akranlarından da hiçbirinin doğru cevap veremediği ve ana fikir yerine metnin konusunu ya da başlığını yazdığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerden üçü anlam olarak ana fikir sayılabilecek cümleleri konu cümlesi şeklinde yazmışlardır. Bu durum hem hafif düzey zihin engelli öğrencilerin hem normal gelişim gösteren akranlarının metnin ana fikrini belirleyemediği, belirlemeye yaklaşanların ise ana fikir cümlesi yazımını, yargı belirtmesi gerektiğini bilmediğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusunda her iki grubun da ana fikri belirleyememiş olması başka araştırmalardaki gerek sınıf öğretmenlerinin (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013), gerek Türkçe dersi öğretmenlerinin (Kuzu, 2013), üst düzey düşünme becerileri gerektiren amaçları öğrencilere kazandırmadıkları bulgularıyla da örtüşür niteliktedir. Özbay ve Özdemir'e göre (2012) bir metinde üstünde durulan konu hakkında okuyucunun mevcut bilgisi yetersiz ya da yoksa bu durum doğru ve geçerli bir çıkarım yapmayı etkilemektedir ancak araştırmacının deneyimine göre öğrencilerin çoğunun derinlemesine anlamayı belirlemeyi amaçlayan

diğer iki soruyu doğru cevaplamış olmaları ön bilgi eksikliğinin olmadığını göstermektedir. Bu durum ana fikir belirleme öğretimi strateji ve yöntemlerinin yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ana fikir bulma ve yazma becerilerini inceleyen ve benzer nitelikte bulgulara ulaşan başka araştırma sonuçlarında da Türkçe Dersi Öğretim Programında (2009) yer alan bu becerileri öğretmeye zaman açısından yetersiz kalındığı, bazı becerilerin öğretimine sıra gelmediği, öğretmenlerin anlama öğretimi açısından zamanı etkili kullanmadıkları, ana fikrin nasıl belirleneceğine dair strateji öğretimi yapmadıkları ve öğretmenlerin böyle bir davranışı beklemedikleri için öğrencilerin de ana fikir yazımını oluşturmamaları ve öğrencilerin ana fikri nasıl ifade edeceklerini bilmedikleri ile ilgili sonuçlar mevcuttur (Çetinkaya, Ateş, Yıldırım, 2103; Ateş, Güray, Döğmeci, Gürsoy, 2016; Ateş, Yıldırım, 2013. Öğrencilerin ‘Metnin ana fikri nedir?’ sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunun metnin ana fikrini bulmak için kendilerine ‘Yazar-metin bize ne anlatıyor?’ sorusunu sorarak cevap vermiş oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle normal gelişim gösteren öğrencilerin ana fikri bulmak için strateji kullandıkları, ancak kullandıkları stratejinin metnin konusu karşıladığı söylenebilir. Bu durum ana fikir bulmayı gerektiren stratejilerin yanlış ya da eksik öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Bu bulgu diğer araştırmalardaki, öğrencilerin ana fikir konu ayrımını tam yapamadıkları (Çetinkaya, Ateş, Yıldırım, 2013) öğretmenlerin ana fikrin ne olduğuna, metin tür ve yapılarına göre ana fikrin nasıl belirleneceğine, hangi ipuçlarından nasıl yararlanılabileceğine dair bir öğretim yapmadıkları (Ateş, Yıldırım, 2014) araştırmalarındaki bulgularıyla örtüşmektedir. Zihin engelli öğrencilerin ana fikir bulma becerilerini belirleyen benzer araştırma sonuçları zihin engelli öğrencilerin ana fikir bulmada zorlandıkları, okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kuramadıkları (Cora İnce, 2007; Erdem, 2010; Işıkdoğan, Kargın, 2010) metindeki bilgiyi anlamada sonuç çıkarmadan daha iyi oldukları, ana fikir belirlemede yetersiz oldukları (Doğanay Bilgi, 2009; Kalkan, 2009) bulguları araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmayı destekler nitelikte bir başka bulgu, Kudret ve Baydık’ın (2016), dördüncü sınıfa devam eden normal gelişim gösteren ancak başarılı ve başarısız okuyucu olarak kabul edilen öğrencilerle yaptıkları ve her iki grubun da en çok zorlandıkları konunun ana düşünceyi belirleme, ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirleme, çıkarım yapmayı

gerektiren soruları yanıtlama, olduğu belirtilmiştir. Alan yazına göre çıkarım yapmanın koşulu ön bilgi ve deneyimlerin varlığıdır (Özbay ve Özdemir, 2012; Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010, Akyol, 2014). Araştırmacının deneyimine göre bu araştırmaya katılan hafif düzey zihin engelli engelli öğrencilerin metnin konusu ile ilgili ön bilgi ve deneyimleri mevcuttur. Araştırmanın derinlemesine anlamayı belirleyen diğer iki soruya cevap verebilmiş olmaları bu durumun göstergesidir. Ancak konu ile ilgili ön bilgileri olduğu ve okuma ortamına ön bilgilerini getirebilmiş oldukları halde metin ile ön bilgilerini ilişkilendirememişlerdir. Her ne kadar zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlamada sınırlılıkları olduğu bilinse de yeterli ve etkili öğretim düzenlemeleri yapıldığında çıkarım yapma becerisinde ilerleme sağlayacakları düşünülmektedir. Nitekim zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretimini konu alan araştırmalar (Güzel, 1998, aktaran: Kalkan, 2009; Duman, 2006; Cora İnce, 2007; Güldenoğlu, 2008; Doğanay Bilgi, 2009; Güler, Özmen, 2010; Kargın, Işıkdogan, 2010; Güldenoğlu, Kargın, 2012) doğrudan öğretim yapıldığında, bilişsel strateji öğretimi yapıldığında, okuduğunu anlama teknikleri öğretildiğinde metin ile ilgili önemli bilgileri belirleyebilmeyi ve metnin ana fikrini bulmayı öğrendiklerini göstermektedir. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin bundan sonraki eğitim öğretim hayatlarında öğrenmek için okuma yapacakları düşünüldüğünde bu konuda başarılı olabilmeleri öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretimine ağırlık vermeleri ile mümkün görünmektedir. Ancak bu çalışmaya dahil olan zihin engelli öğrenciler ve normal gelişim gösteren akranları ile yapılmadığından ana fikir bulmayı ve yazmayı öğrenemedikleri düşünülmektedir. Bu durum Ateş ve Yıldırım'ın (2014), sınıf öğretmenlerinin sistematik bir strateji öğretim sürecini anlama öğretiminde kullanmadıkları bulgularını doğrular niteliktedir.

Yine araştırmanı ikinci alt amacı ile ilişkili olarak zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlarının metin ile ilgili derinlemesine anlama düzeyini ölçen sorulardan yorum yapmayı gerektiren sekizinci soruda beklenenden daha başarılı oldukları ancak 'neden' açıklamayı gerektiren altıncı soruda istenilen düzeyde cevap veremedikleri görülmektedir. Öğrencilerin yoruma dayalı derinlemesine anlama sorularına verdikleri doğru cevaplar incelendiğinde iki grup arasında benzer oranda

doğru cevabın olduğu görülmektedir. Bu durum, her iki grup açısından da, metin yapısının hikaye edici metin olması nedeniyle bu türe aşına olduklarını, metinde geçen sözcüklerin öğrencilerin sözcük dağarcığında var olduğunu, metnin konusunun köyde geçiyor olduğundan öğrencilerin soruları kendi yaşantıları ile benzerlik kurarak, köy yaşantısı ile ilgili ön bilgilerini ve deneyimlerini okuma ortamına getirerek cevaplamış olduklarını göstermektedir. Bu bulgu diğer araştırmalardaki (Kılıç, 2002; Ülper, 2010; Yıldırım, Yıldız, Ateş, Rasinski, 2010; Kudret ve Baydık, 2016; Kargın, Güldenoğlu, Ergül, 2016), öğrencilerde sahip olduklarında, okuduğunu anlamasını etkileyen özellikler olarak sıralanan, sözcük dağarcığı, ön bilgi, metin yapısı ve şema kavramlarını doğrular niteliktedir. Araştırmacının deneyimine göre araştırmanın bu bulgusu, zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama öğretimi için seçilecek metinlerin, öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler içeren, yakın çevresinden tanıdık gelen konu ve kavramları içermesinin başarıyı arttırabileceğini göstermektedir. Nitekim Rosenblatt (1978; aktaran: Ateş ve Yıldırım, 2014), okuyucunun okuma ortamına getirdiği sosyal, kişisel, kültürel yapının anlama öğretiminde etkili olduğunu belirtmiştir. Yine Akyol'a (2014) göre de anlamada kişisel yaşantı etkisi, sosyo-kültürel faktörler, şemaların harekete geçirilmesinde önemlidir. Bireyin kültürüne uygun okuma metinleri sunulması anlama düzeyini yükseltir. Araştırmacının deneyimine göre de okuduğunu anlama çalışmaları sırasında öğrencilerin yaşadığı çevre ve kültürleri ile ilişkili metinlerin seçilmesi okuduğunu anlamada önemli bir yere sahip olan deneyim ve ön bilgi eksikliği sorununu azaltacaktır.

Yine araştırmanın ikinci alt amacıyla ilişkili olarak öğrencilerin yoruma dayalı altıncı sorunun 'nasıl' bölümünü istenilen düzeyde cevaplamış olmalarına rağmen sorunun 'neden' bölümüne çok az öğrencinin cevap verebildiği bu nedenle tam doğru cevap verme oranının istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri kurmada yetersiz olduğunu göstermektedir. Zihin engelli öğrencilerin ve zayıf okuyucuların neden-sonuç ilişkilerini kurmada zorlandıklarını gösteren bir çok araştırma sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. (Erdem, 2010; Güldenoğlu, 2009; Baydık, 2011; Güldenoğlu ve Kargın 2012; Kudret ve Baydık, 2016). Nitekim normal gelişim gösteren öğrenciler ile ilgili yapılan araştırma sonuçları da öğrencilerin analiz- sentez becerilerinin yetersiz olduğunu ve



okuduklarında neden- sonuç ilişkilerini belirlemede yetersiz olduklarını göstermektedir (Özder, Konedrali ve Doğan, 2012; Kocaarslan, 2013; Köksal ve Ünal, 2008; Çifçi ve Temizyürek, 2008).



## BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER

Kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzey zihin engelli tanıılı dördüncü sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde sonuç ve öneriler detaylı biçimde sunulmaktadır.

### 6.1. SONUÇ

1. İlkokul dördüncü sınıfta kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin metindeki basit anlama sorularını cevaplama düzeyleri ile ilgili sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:
  - a. Hafif düzey zihin engelli tanıılı ve kaynaştırma sınıflarında eğitim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlama becerisi ile ilgili basit anlama sorularından kısa cevaplı soruları cevaplama başarıları oldukları ve zorlanmadıkları belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunun okuduğunu anlama becerisi ile ilgili basit anlama sorularından metindeki bilgileri sıralamayı ve gruplamayı gerektiren ve metindeki olayların sırasını belirtmeyi gerektiren basit anlama sorularını cevaplama zorlandıkları belirlenmiştir.
  - b. Normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunun ise okuduğunu anlama becerisi ile ilgili basit anlama sorularından hem kısa cevaplı olan soruda hem de metindeki bilgileri sıralama, sınıflama, gruplama gerektiren uzun cevaplı sorularda başarılı oldukları ancak sıralama, sınıflama ve gruplama gerektiren soruları cevaplama zorlandıkları belirlenmiştir.
2. İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin metindeki derinlemesine anlama sorularını cevaplama düzeyleri ile ilgili sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:
  - a. Hafif düzey zihin engelli tanıılı ve kaynaştırma sınıflarında eğitim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğu metin ile ilgili derinlemesine anlamayı belirleyen yorum yapmayı gerektiren sorulara doğru cevap vermiş ancak doğru cevap verenlerin yarısı bu sorulardaki ‘neden’

açıklamayı gerektiren bölümü cevaplamada zorlanmışlardır. Okuduğunu anlama ile ilgili derinlemesine anlamayı belirleyen sorulara verilen cevaplarla ilgili diğer bir sonuç hafif düzey zihin engelli öğrencilerin sınıf öğrencilerinden hiçbirinin metindeki bilgilerden sonuç çıkarmayı gerektiren derinlemesine anlamayı belirleyen, metnin ana fikrini belirleyememiş olmasıdır. Bu durum üst düzey düşünme becerileri ve süreçlerinin zayıf olduğunu göstermektedir.

- b. Normal gelişim gösteren dördüncü sınıf öğrencileri metin ile ilgili derinlemesine anlamayı belirleyen soruları doğru cevaplamışlar ancak bu sorulardan ‘neden’ açıklamayı gerektiren bölümü cevaplamakta zorluk yaşamışlardır. Bu durum her iki grubun da neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinde zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili derinlemesine anlama becerisini belirleyen diğer bir sonuç metnin ana fikrini öğrencilerden hiçbirinin belirleyememesi çıkarım yapma ve üst düzey düşünme becerileri bakımından da zayıf olduklarını göstermektedir.
3. İlkokul dördüncü sınıf kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklılığı ile ilgili sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:
    - a. Kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin metindeki basit anlama düzeyini belirleyen sorulardan kısa cevaplı olan soruları cevaplamada benzer oranda başarılı olmuşlar ancak sınıflama, sıralama, gruplama ve zaman sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde hafif düzey zihin engelli öğrencilerin bu soruları cevaplamada zorlandıkları ve normal gelişim gösteren öğrencilerin lehine bir değişimin olduğu görülmektedir.
    - b. Kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzey zihin engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin metindeki derinlemesine anlamayı belirleyen sorulardan cevabı metin içinde olmayan öğrencilerin deneyim ve ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaları gereken soruyu cevaplamada benzer oranda başarı gösterdikleri, neden-sonuç ilişkisi

belirlemeyi gerektiren soruda normal gelişim gösteren öğrencilerin daha başarılı oldukları, metinden hareketle çıkarım yapma ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren metnin ana fikrini belirlemede her iki grubun da benzer oranda başarısız olduğu ve zorluk yaşadığı görülmektedir.

4. Tüm bu sonuçlar okuduğunu anlamayı öğrenmede zihinsel yetenek kadar öğretimin de önemli bir değişken olabileceğini göstermektedir.

## 6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde aştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak uygulamaya yönelik öneriler maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

1. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin metindeki bilgiyi sıralama, sınıflama, gruptama, neden-sonuç ilişkisi kurma, metindeki bilgiden sonuç çıkarma becerilerinin düşük olduğu görüldüğünden bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uzun dönemli amaçları arasında metindeki bilgiyi sıralama, sınıflama, gruptama, neden-sonuç ilişkilerini kurma, metindeki bilgilerden sonuç çıkarma gibi okuduğunu anlama becerileri amaçları yer almalıdır.
2. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili basit düzey anlama becerilerinin düşük olduğu görüldüğünden metindeki ana olayları ve detayları hatırlama, gruptama, sıralama, sınıflama, becerilerini geliştirmek amacıyla kavram haritaları, şematik düzenleyiciler, beyin fırtınası gibi uygun stratejiler kullanılmalıdır.
3. Her iki grubun da basit düzey anlama sorusu olan metindeki zaman sorusunu cevaplamada istenen düzeyde başarılı olamadıkları görüldüğünden, öğretmenler öğrencilere genel olarak zaman ifadelerini ve metindeki zaman sorularını nasıl cevaplayacaklarını uygun yöntem ve tekniklerle kazandırmalıdır.
4. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili derinlemesine anlama sorularını cevaplarken geçmiş yaşantı ve deneyimlerini kullanabildiği ancak

metinle ilişkilendiremedikleri görüldüğünden, öğrencilere geçmiş bilgilerini yeni durumlara, yeni öğrenilenlere aktarma ve yeni bilgilerle ilişkilendirme becerisi kazandırılmalıdır. Geçmiş bilgiyi kullanma becerisi Türkçe dersinin yanı sıra diğer derslerdeki etkinliklerle de desteklenerek öğrencilerin bu beceriyi genellemesi kolaylaştırılmalıdır.

5. Okuduğunu anlama becerisi çalışılacak metinler anlam kurmayı zenginleştirecek şekilde organize edilmelidir. Metinler seçilirken ya da oluşturulurken öğrencilerin yaşadığı çevre ve öğrencilerin aşına oldukları konular ile ilişkili metinlerle başlanmasının okuduğunu anlamada çok önemli bir yere sahip olan deneyim ve ön bilgi eksikliği ve sorunlarını azaltacağı düşünülmektedir. Metinlerde günlük yaşamdan kesitlerin olması ve sosyo-kültürel bağlama uygun metinlerin oluşturulmasının anlama düzeyini arttıracakı düşünülmektedir.
6. Zihin engelli öğrencilere, kaynaştırma düzenlemesinin gereği olarak okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili eğitim almış özel eğitim öğretmenleri tarafından destek eğitim sağlanmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun okuma materyalleri oluşturularak destek eğitim odasında sistematik olarak yapılacak okuma çalışmalarıyla kelime hazinesi ve anlama becerileri geliştirilebilir.
7. Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlamayla ilgili düzeyleri belirlenerek düzeylerine göre sıralanmış okuduğunu anlama ile ilgili amaçlar belirlenmeli ve kazandırılmalıdır.

### ***İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler***

Bu bölümde aştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak ileri araştırmalara yönelik öneriler maddeler halinde yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla öyküleyici yapıda anı metni kullanılmıştır, bundan sonra yapılacak araştırmalarda öyküleyici yapıda farklı metin türleri kullanılarak sonuçların genellenebilirliği araştırılabilir.

2. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek maksadıyla öyküleyici yapıda bir metin kullanılmıştır, her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bilgi verici metinlerle de çalışılabilir.



## KAYNAKLAR

- Acat, B. M. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G., Gürgür, H. ve Kış, A. (2003). Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (2), 39-53.
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akyol, H. (1997). Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması. *Eğitim Ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *Tübar*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (12. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi Yayınevi.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi Yayınevi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Ne Tür Sorular Soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal Becerilerin Zihinsel Engelli Öğrencilere Doğrudan

- Öğretim Yaklaşımıyla Öğretimi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-19.
- Arabacı, İ. E. (2009). *Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ataman, A. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (9.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S. ve Akyol, H. (2013). Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisine Yönelik Uygulamaları: Strateji Öğretimi ve Anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 237-257.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen Ve Öğrenci Sorularının Gerektirdikleri Zihinsel Süreçler Açısından Karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Başal, M. (2000). Zihin Engelli Çocukların Türkçedeki Ad Çekim Eklerini Kullanımları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 47-61.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Bay, Y. (2008). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kurumsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baydık, B. ve Kudret, Z. B. (2012). Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine Ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Baykoç, N. (2010). *Özel Eğitim* (1.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bedel, A. (2003). *İlköğretim 1. Devre Programlarındaki Okuma-Yazma Etkinliklerinde Akranlarından Geri Kalan Çocukların Geri Kalmalarına Neden Olan Faktörler ve Bunu Önlemede Stratejik Yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Bender, N. W. (2012). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*, (Çev. Ed. Hakan Sarı). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Brassel, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension That Works*, Shell Education, CA, USA.
- Bulut, M., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2012), Okuma Eğitimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Cora, İnce, N. (2007). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.

- Coşkun, İ., Gür, T. Ve Aykutlu, H. (2014). Hafif Düzey Zihin Engelli Bireylerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin belirlenmesi ve Yorumlanması Amacıyla Metin Sonrası Çizilen Resimlerin İncelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 17-42.
- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi İle Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma Ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2013). Anlam Kurmanın Zor ve Önemli Bir Becerisi: Ana Fikri Bulma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çifci, İ. ve Sucuğlu, B. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 109-129.
- Çolak, A. (2001). *Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çolak, A. ve Uzuner, Y. (2004). Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Ve Özel Eğitim Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 4(2), 241-270.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu İle Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Demirel, M. (1992). Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Anlama Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 325-326.
- Demirel, Özcan. (1999). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Dena, S., Mirkin, P. K., & Chiang, B. (1982). Identifying Valid Measures Of Reading. *Exceptional Children*, 49(1), 3-45.
- Deniz, S. (2008), *Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deno, Stanley, L., 2003, Developments Curriculum-Based Measurment, *The Journal of Special Education*, 33(3), 184-192.
- Doğan, B. (2013). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri Ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doğanay, Bilgi, A. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, Bilgi, A. ve Güzel, Özmen, R. (2013). Okuma Öğretimi. (Editör: İbrahim H. Diken). *İlköğretimde Kaynaştırma*, Ankara: Pegem Akademi, 363-364.
- Doğanay, Bilgi, A. ve Özmen, R. E. (2014). Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Metin Anlama Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 1-22.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: Meb Yayınevi.
- Duman, N. (2006). Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duman, N. ve Tekinarslan, Çifci, İ. (2007). Hikaye 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.

- Dündar, R. (2006). *Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ege, P. (2011). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. (Ed: Seyhun Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi*, Ankara: Kök Yayıncılık, 171-190.
- Ekşioğlu, S., Demirtaş, Z. ve Demirkol, S. (2018). İlkokul Ve Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 215-236.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı Ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13, 5-13.
- Eripek, S. (1997). Geri Zekalı Çocuklar” ve Uyumsuz Çocuklar. (Ediör Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S.). *Özel Eğitime Giriş* (4. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Eripek, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. (Ed. Ayşegül Ataman), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 107-122.
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC’ si*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, K. N. ve Akyol, H. (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 16-29.

- Fuchs, L., Dena, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The Effects Of Frequent Curriculum-Based Measurement And Evaluation On Pedagogy, Student Achievement And Student Awareness Of Learning. *American Educational Research Journal*, 21(2), 449-460.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanan Bilişsel Süreç Yaklaşımına Dayalı Sosyal Beceri Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 32, 16-30.
- Gökçe, Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri Ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Sesbilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma Ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(70), 82-96.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin*

- Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, Ö. ve Özmen, G. Ö. (2010). Kısa Deneysel Analizle Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öykü Anlama Becerisinde Etkili Olan Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 930-954.
- Güneş, F. (1997). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2014), *Türkçe Öğretimi Yaklaşımları ve Modeller*, (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi,
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, Özmen, R. (1999). Öykü Yapısı Ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 105-119.
- Güzel, Özmen, R. (2001). Okuma Becerisi. (Ed: Ayşegül Ataman). *Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Howard, V. F., Williams, B. ve Lepper, C. E. (2011). *Özel Gereksinimi Olan Küçük Çocuklar* (Çeviri Editörü: Gönül Akçamete). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Işıkdogan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikaye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1489-1531.
- İşcan Çetrez G. ve Coşkun İ, (2016). Okuma Stratejilerinin Hafif Derecedeki Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına Ve Anlama Düzeyine

- Etkisi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 11(3), 821-846.
- İşler, Kardaş, N. ve Şahin, A. E. (2016). Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu Ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi İle Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalkan, S. (2009). *Özel Eğitim Sınıfları İle Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabay, A. ve Kayıran, Kuşdemir, B. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme Engelli Öğrenciler Ve Normal İşiten Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri İle Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner Yıldız (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Ergül, C. (2016). Dinlediğini Anlama Becerisinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Yordayıcılığının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kartal, E. ve Özteke, Çağlar, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(11), 372-380.
- Kayhan, E. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi, Görsel Algı Ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelley, B., Hosp J. L. ve. Howell K. W. (2008). Curriculum-Based Evaluation and Math An Overview. *Assessment for Effective Intervention* , 33(4), 250-256.
- Kılıç, A. (2002). Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 53-61.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Güçlüklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma (Classroom Teachers' Opinions On Reading Comprehension Difficulties İn Turkish Lesson: A Qualitative Research). *International Journal of Social Sciences*, 6(8), 373-393.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Sınavlarında Sordukları Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinler Arası Okumanın Anlamaya Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 154-169.
- Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı Ve başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama Ve Özetleme Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Kurnaz, A. (2016). İlk okuma Yazma Öğretiminin Temelleri, (Ed: Hasan Avcıoğlu), *Özel Eğitimde Okuma-Yazma Öğretimi*, Ankara: Eğiten Kitap, 35-72.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Ve Bilim*, 23(1111), 14-21.
- Kuzu, Sarar, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama Ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Lapp, D. ve Fisher, D. (2009). *Essential Reading on Comprehension*, International Reading Association Inc., Newark, DE, USA.
- Martson, D.B. (1989). *A Curriculum-Based Measurement Approach of Assessing*



- Academic Performance: What is it and Why Do it. In Curriculum-Based Measurement: Assessing Special Children.* M.Shinn (Ed.), (pp. 18-78). New York: Guilford.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* 21.7.2012 Tarih ve 28360 Sayılı Resmi Gazete.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma- Yazma Öğretimi,* (3.Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Akademik Başarısıyla Türkçe’de Okuduğunu Anlama ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Fen-Teknoloji Ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özbay, M., Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-18.
- Özder, H., Konedrali, G. ve Doğan, H. (2012). İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26.
- Özokçu, O. (2013). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Ed: İbrahim H. Diken). *İlköğretimde Kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi, 56-87.
- Özyürek, M. (2012). *Özel Eğitimde Ölçümleme ve Değerlendirme,* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sarı, H. (2005). *Özel Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemlerinin Etkin Kullanımı.*

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sarı, H. (2009). Ağır ve Çok Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılması İçin Stratejiler. (Ed. Ayşegül Ataman). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (9. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 309-322.
- Sarı, H. ve İlik, Ş.Ş. (2016), *Öğretmenler-Uzmanlar- Aileler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme*, (2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sarı, H. ve Pürsün, T. (2016). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma Etkili Bütünleştirme*, Ankara: Atlas Yayınevi.
- Sarı, H. (2018). *Özel Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (baskıda), Ankara: Nobel yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli, S. (2006). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi. *Tübar*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin Öğretmenlerinden Beklentileri, *Millî Eğitim*, 187, 52-75.
- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (3.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tokta, C. M. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen*

- Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topbaş, S. (2011). Sesbilgisel Gelişim. (Editör: Seyhun Topbaş). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, 75-88.
- Turan, E. (1998). *Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Gücüne Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uçar, K. Ö. (2001). *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2011). Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel Ve Nitel Görümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3).
- Yıldırım, Ö. (2012) *Okuduğunu Anlama Başarılarıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeye Belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye Karşılaştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu Ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(4), 1461-1478.

- Yılmaz, M. (2000). *İlköğretim Okulları Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yılmaz, M. (2005). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede Ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri İle Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:179, 51-65.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design And Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yurdakul, İ. H. (2014). *İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar İle Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(1), 124-

134.

**İnternetten yararlanılan Kaynaklar**

Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16. <http://sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/viewFile/179/183> (Erişim tarihi: 20 Ekim 2018).



## **EKLER LİSTESİ**

1. Valilik Onayı
  2. ‘Pazar Yeri’ Okuduğunu Anlama Metni
  3. Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı
  4. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi
  5. Metin İnceleme Formu
  6. Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme Formu
  7. Uygulama Planı
  8. Türkçe Dersi Eğitim Öğretim Programında İlkokul 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları
- 

## Ekler

### Ek 1 Valilik Onayı



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.6300111  
Konu :Araştırma İzni

04.05.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 25/04/2017 tarihli ve 48178250-300-E.5581 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Aylin ATASOY'un "İlkokulda Öğrenim Gören Hafif Düzey Zihin Engelli Öğrencilerin Okuma ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu araştırmanızı uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; ekli listedeki okul müdürlüklerinin 4. sınıfında eğitim gören ve kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile ilgili okulların özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Katılımcı Bilgi Formu (3 Sayfa)
- 2-Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi (1 Sayfa)
- 3-Okul Listesi (3 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı ile Ayrılır.  
05 Mayıs 2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü  
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.)  
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210  
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 96d6-57fe-36e0-9984-be5f kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2. Okuduğunu Anlama Metni

### PAZAR YERİ

Babamla birlikte yaz aylarında, her hafta, pazar yerine giderdik. Yumurta, tavuk, yoğurt satar, evimize gerekli öteberiyi alırdık. O gün alaca karanlıkta uyanır, çorbamızı içerdik. Annem pazarda satacağımız tavukları ayaklarından birbirine bağlar, yumurtaların arasına kırılmasınlar diye saman koyardı. Hepsini bir bir özenle yerleştirirdi sepete. Çorbamızı içer içmez yola ç›kar, kasabaya giden ana yola kadar yürürdük. Bir süre sonra otobüs gelirdi; içi dışı insan, keçi, tavuk, küfe yüklü. Biner, tıngır mıngır gelirdik pazar yerine.

Pazar yerine gitmediğimiz günlerde babam mercimek yolardı tarlada. Ben de ona yardımcı olurdum. Babamla tarlada çalışmak yorucu olmasına karşın çok güzel bir şeydi. Toprağı, otları, çiçekleri anlatırdı babam çalışırken. Buğdayı arpadan, arpayı nohuttan, nohutu mercimekten ayırmasını ondan öğrendim.

Babamla her pazar, pazar yerine giderdik demiştim ya, şöyle bir yerdı pazar yeri: Koskoca bir alana satılabilecek her şeyi; satıcıları, alıcıları doldurun, üstüne de kocaman bir güneş koyun! Kırmızı domatesleri, yeşil biberleri, sarı armutları da ortaya yayın! İşte böylesine kalabalık, renkli bir yerdı pazar.

Kamyonlar gelirdi üstü eşya, insan yüklü. Köylüler satacakları ürünleri taşırlardı pazar yerine.

Bir adam ayna, boncuk, tespih satardı. Bir başkası kavun, karpuz, üzüm... Allı güllü basmalar, boyalı şekerler bir köşede; koçlar, koyunlar, kuzular bir başka köşede alıcılarını beklerdi. Bir gürültüdür giderdi pazar yerinde:

“Kesmece bunlar, kesmece!”

“Ne alırsan bir liraaa!”

“Domatese geel!” Ben de katılırdım bağıranlara:



“Tavuk vaar! Yumurta, yoğurt vaar!”

Öğleye doğru gölge bir yer bulur, üzüm, ekmek, domates, peynir yerdik. Bazen de kan kırmızı bir karpuz alırdı babam. Ben daha çok üzümle domatesi severdim.

Tavuklarımızı satınca babamla pazar yerini, kasaba çarşısını dolaşır, vitrinlere bakardık. Alışveriş yapıp yeniden dönerdik pazar yerine. Orada ilginç olaylara da tanık olurum. Bir gün üç beş köylünün birbirlerinin elini tutup olanca güçleriyle salladıklarını görmüştüm. “Baba, bak dövüşüyorlar!” demiştim. “Hayır!” diye karşılık vermişti babam. “Dövüşmüyorlar, pazarlık ediyorlar.” Anlamamıştım bu pazarlığın nasıl olduğunu...

Dağın gölgesi ortalığı kaplamaya başlayınca otobüsümüze biner, gün batımına yakın köyümüzün yol ayrımına gelirdik. Oradan ötesi kolaydı artık, yürürdük. Babam bir türkü tuttururdu. İnce, yanık bir sesi vardı. Nedense hüzün verirdi türküleri bana. Babam, bir de türkülerle anlatırdı çiçekleri, toprağı, dağları. Esen yel, babamın anlattığı o mavi çiçeklerin, mormenekşelerin, sümbüllerin kokusunu getirirdi. Yolumuz buğday tarlalarından geçirdi. Bir deniz gibi dalgalanırdı buğdaylar. Deniz görmemiştım ama deniz, masmavi bir buğday tarlasıdır diye düşünürdüm.

Eve yaklaşınca koşmaya başlardım. Annem kapının önünde bizi beklerdi.

**Ek 3. Pazar Yeri Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı**

| SORULAR                                                        | CEVAPLAR | TDC | KDC | YC | BOŞ |
|----------------------------------------------------------------|----------|-----|-----|----|-----|
| 1.Çocuk ve babası her hafta nereye giderlermiş?                |          |     |     |    |     |
| 2. Çocuk ve babası pazarda neler satarlarmış?                  |          |     |     |    |     |
| 3.Çocukla babası pazara gitmedikleri günlerde ne yaparlarmış ? |          |     |     |    |     |
| 4.Köylüler kamyonla pazar yerine ne taşırlarmış ?              |          |     |     |    |     |
| 5.Çocukla babası pazardan ne zaman ayrılırlarmış?              |          |     |     |    |     |
| 6.Siz nasıl bir köyde yaşamak isterdiniz? Neden?               |          |     |     |    |     |
| 7.Metinin ana fikri nedir?                                     |          |     |     |    |     |
| 8.Bir gününüzün köyde geçtiğini düşünün, neler yapardınız?     |          |     |     |    |     |

#### Ek 4:Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

**Öğrencinin rumuzu:**

**Okulu:**

**Uygulama tarihi:**

**Uygulama Süresi:**

| Sorular                                                        | Cevaplar                                                                                                               | Öğrenci Cevapları | TD-KD-Y-B |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------|
| 1. Çocuk ve babası her hafta nereye giderlermiş?               | Pazar yerine/ pazara.                                                                                                  |                   |           |
| 2. Çocuk ve babası pazarda neler satarlarmış?                  | Yumurta, tavuk, yoğurt satarlarmış.                                                                                    |                   |           |
| 3. Çocukla babası pazara gitmedikleri günlerde ne yaparlarmış? | Babası tarlada mercimek yolar, çocuk da ona yardım edermiş.                                                            |                   |           |
| 4. Köylüler kamyonla pazar yerine ne taşırlarmış?              | Köylüler satacakları ürünleri taşırlarmış./Metindeki pazara taşınan ürünlerden 3 ayrı tür yazma                        |                   |           |
| 5. Çocukla babası pazardan ne zaman ayrılırlarmış?             | Çocukla babası dağın gölgesi ortalığı kaplamaya başlayınca pazardan ayrılırlarmış.                                     |                   |           |
| 6. Siz nasıl bir köyde yaşamak isterdiniz? Neden?              | Nasıl bir köy ifadesine karşıt en az bir özellik yazma ve bu özelliğe uygun bir neden yazma.                           |                   |           |
| 7. Metnin ana fikri nedir?                                     | Ailemizle geçirdiğimiz zamanların kıymetini bilmeliyiz./ Ailemizle geçirdiğimiz vakitler-zamanlar değerli zamanlardır. |                   |           |
| 8. Bir gününüzün köyde geçtiğini düşünün. Neler Yapardınız?    | Köyde yapılabilecek üç etkinlik yazma.                                                                                 |                   |           |

### Ek 5. Metin İnceleme Formu

| Kriterler                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| Metnin dil ve anlatım yönünden 4. sınıf düzeyine uygunluğu             |   |   |   |   |   |
| Metnin dil bilgisi kuralları yönünden 4. sınıf düzeyine uygunluğu      |   |   |   |   |   |
| Metindeki sözcüklerin hece sayısı yönünden 4. sınıf düzeyine uygunluğu |   |   |   |   |   |
| Metindeki sözcük ve cümlelerin uzunluğunun 4. sınıf düzeyine uygunluğu |   |   |   |   |   |
| Metnin içeriğinin 4. sınıf düzeyine uygunluğu                          |   |   |   |   |   |
| Metnin uzunluğunun 4. sınıf düzeyine uygunluğu                         |   |   |   |   |   |
| Metnin öykü türüne uygunluğu                                           |   |   |   |   |   |

**Ek 6. Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme Formu**

| Sorular                                                                                                                      | Evet | Hayır | Öneriler |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|----------|
| 1.Sorular ölçülmesi hedeflenen cevabı ölçecek nitelikte oluşturulmuş mudur?                                                  |      |       |          |
| 2.Metindeki basit anlama düzeyini ölçen soruların cevabı metnin içinde geçmekte midir?                                       |      |       |          |
| 3.Metindeki derinlemesine anlamayı ölçen soruların cevapları metindeki bilgilerin yorumlanması ile elde edilebilmekte midir? |      |       |          |
| 4.Metni anlamaya hizmet edecek tüm öğelere ilişkin sorular bulunmakta mıdır?                                                 |      |       |          |
| 5.Sorular dil bilgisi kurallarına uygun mudur?                                                                               |      |       |          |
| 6.Çıkarılması gereken soru var mıdır? Varsa hangisidir?                                                                      |      |       |          |

### Ek 7. Uygulama Planı

| UYGULAMA BASAMAKLARI                                                   | YAPTI | YAPMADI |
|------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| Öğrenciye yapılacak çalışmayı söyleme                                  |       |         |
| Kuralları açıklanma                                                    |       |         |
| Materyalleri tanıtmı                                                   |       |         |
| Öğrenciden öyküyü sessiz olarak okumasını isteme                       |       |         |
| Öğrenciden öyküyü sesli olarak okumasını isteme                        |       |         |
| Öğrenciye okuduğunu anlama sorularını sırası ile okumasını söyleme     |       |         |
| Öğrenci tepkisiz kaldığında soruyu sorma                               |       |         |
| Öğrencinin cevap vermeye devam etmesini sağlayacak düzenlemeleri yapma |       |         |
| Doğru ve yanlış cevaplarda tepkisiz kalma                              |       |         |
| Öğrenciye kurallara uyduğu için teşekkür etme                          |       |         |

**Ek 8. Türkçe Dersi Eğitim Öğretim Programında İlkokul 4. Sınıf Okuduğunu Anlama Kazanımları**

|     |                                                                                                          |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.  | Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.                                                       |
| 2.  | Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.           |
| 3.  | Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.                          |
| 4.  | Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.                                   |
| 5.  | Okuduklarını zihninde canlandırır.                                                                       |
| 6.  | Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.                                       |
| 7.  | Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.                   |
| 8.  | Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.                                              |
| 9.  | Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur                                                              |
| 10. | Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.                                                                    |
| 11. | Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.                                                              |
| 12. | Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.                                                  |
| 13. | Genel ve özel durum bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.                                              |
| 14. | Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.                                                |
| 15. | Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.                                               |
| 16. | Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.                                                |
| 17. | Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.                                                  |
| 18. | Okuduklarının konusunu belirler.                                                                         |
| 19. | Okuduklarının ana fikrini belirler.                                                                      |
| 20. | Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.                                   |
| 21. | Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.                                                                   |
| 22. | Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.                                             |
| 23. | Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.                                                                    |
| 24. | Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.                                                   |
| 25. | Okuduklarından çıkarımlar yapar.                                                                         |
| 26. | Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.                                 |
| 27. | Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.                 |
| 28. | Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.                                        |
| 29. | Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.                              |
| 30. | Okuduğunu özetler.                                                                                       |
| 31. | Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.                                                               |
| 32. | Yazarın amacını belirler.                                                                                |
| 33. | Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.                                                             |
| 34. | Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.                                                |
| 35. | Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.                                                  |
| 36. | Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.                                                       |
| 37. | Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. |
| 38. | Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.                                               |
| 39. | Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.                                              |
| 40. | Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.                                       |
| 41. | Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.                                                                      |