



**GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARDA ÖYKÜ ANLAMA
BECERİLERİNİ KAZANMADA DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİYLE
SUNULAN HİKÂYE HARİTASININ ETKİLİLİĞİ**

Çiğdem AKDEMİR DOĞANAY

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Çiğdem

Soyadı : AKDEMİR DOĞANAY

Bölümü : Görme Engellilerin Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Görme Engelli Çocuklarda Öykü Anlama Becerilerini Kazanmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Etkililiği

İngilizce Adı : The Effect of Using Story Map with Direct Instruction Education Method to Get Comprehension Abilities for Seeing Handicap Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Çiğdem AKDEMİR DOĞANAY

İmza:

Jüri onay sayfası

Çiğdem AKDEMİR DOĞANAY tarafından hazırlanan “Görme Engelli Çocuklarda Öykü Anlama Becerilerini Kazanmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Etkililiği” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görme Engellilerin Eğitimi Bilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

Görme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN

Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/09/2014

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın planlanması, raporlaştırılması ve uygulaması aşmasında yapıcı eleştirileri, dönütleri ve gayretleriyle bana yol gösteren ve katkıda bulunan, ilgisini benden hiç esirgemeyen çok değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamı uygulama aşamasında çalışmama çok büyük katkı sağlayan hikâyelerini ve yaptığı çalışmaları hiç tereddüt etmeden bana veren, benden esirgemeyen çok kıymetli hocam Prof. Dr. E. Rüya Güzel Özmen'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Lisans döneminde yüksek lisans yapma fikrini bana aşıl原因, destekleyen ve beni bu konuda cesaretlendiren hocam Salih ÇAKMAK'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmamın uygulamasının en büyük bölümünü oluşturan deneklerime, ailelerine, sınıf öğretmenlerine ve Veysel Vardal Görme Engelliler İlkokulu müdürüne teşekkür ederim.

Hayatım boyunca iyi kötü her anımda yanımda olan, bana hep inanan, güvenen ve bunu gösteren, benimle gurur duyduklarını hissettiğim canım annem Selma AKDEMİR ve biricik babam Efrail AKDEMİR'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Evlendiğimizden bu yana her an her zaman beni mutlu eden, maddi, manevi desteğini benden esirgemeyen, beni yüreklendiren, diğer yarım, çok değerli eşim Cemal DOĞANAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığımda aramıza katılan ve uygulama sürecine 1,5 yıl ara vererek eğitimimi yaklaşık 3,5 yılda tamamlamama sebep olan canım yavrum, biricik kızım Zehra DOĞANAY'a sonsuz teşekkür ederim.

GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARDA
ÖYKÜ ANLAMA BECERİLERİNİ KAZANMADA DOĞRUDAN ÖĞRETİM
YÖNTEMİYLE SUNULAN HİKÂYE HARİTASININ ETKİLİLİĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Çiğdem AKDEMİR DOĞANAY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2014

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; hikâye haritasının görme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini belirlemektir. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli ile doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya İstanbul ilinin Sarıyer ilçesinde bulunan Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda eğitimine devam eden, üç görme engelli öğrenci katılmıştır.

Araştırmada öğretim öncesi ve öğretim sonu deneklerin performans düzeylerini ölçmek amacıyla Stein ve Glenn'in hikâye yapısına uygun olarak Güzel (1998) tarafından oluşturulmuş 20 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı ve kayıt çizelgeleri ile toplanmıştır.

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritası kullanımı, başlama düzeyi verileri toplama, öğretim ve izleme oturumlarından oluşan toplam on beş oturumda uygulanmıştır. Sonuç olarak deneklerden hikâye haritasındaki öğelerle ilgili sorulan 8 sorudan en az 6'sına doğru cevap vermesi beklenmiştir.

Araştırma sonucunda görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkili olduğu görülmüştür.

Bilim Kodu:

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, görme engelliler, hikâye haritası, doğrudan öğretim yöntemi.

Sayfa Adedi: 194

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK

THE EFFECT OF USING STORY MAP WITH DIRECT INSTRUCTION EDUCATION
METHOD TO GET COMPREHENSION
ABILITIES FOR SEEING HANDICAP CHILDREN

Master Degree

Çiğdem AKDEMİR DOĞANAY

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2014

ABSRTACT

The aim of this research is to determine the effect on using story map for blind children. The research is realized by using direct instruction and multiple probe desing across subjects that is a model of the single subject desing.

Three blind students, who are in Veysel Vardal Blind Children Primary School in Sarıyer, İstanbul, join in this research.

Güzel (1998) constitutes twenty stories that are appropriate for Stein and Glenn's stories. This stories are used for measuring the participant's performances before and after teaching session in the research. The criterion dependent measurement means, are prepared according to this stories ,are used in this research.

Research datums are collected with register charts, comprehension criterion dependent measurement. Provided with direct instruction method to use story maps, baseline data collection, training and follow-up session, a total of fifteen sessions have been applied.

As a result, it is expected form test subjects to answer at least six questions among eight questions, are asked them.

According to the result of the research, it is trued that using story maps in direct instruction education method are effective in getting comprehension abilities for blind children.

Science Code:

Key Words: comprehension, seeing handicap students, story maps, direct instruction method.

Page Number: 194

Supervisor: Prof. Pınar ŞAFAK

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Hikâye Haritası.

Grafik 1: Hikâye haritası yönteminin görme engelli çocukların okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisine ilişkin tepki yüzdeleri.

Grafik 2: Birinci deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyi.

Grafik 3: İkinci deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyi.

Grafik 4: Üçüncü deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyi.

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Varsayımlar	9
1.6. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Görme Engelli Öğrencilerde Okuma ve Yazma.....	10
2.2. Görme Engelli Öğrencilerde Okuduğunu ve Anlama.....	11
2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	12
2.4. Hikâye Haritası.....	13
2.5. Okuduğunu Anlama Öğretimi.....	17
2.5.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi.....	20
2.6. Hikâye Haritasının Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Uygulanması.....	23
2.7. Hikâye Haritası ile İlgili Araştırmalar.....	26
2.7.1. Hikâye Haritasıyla İlgili Türkiye'deki Araştırmalar.....	26
2.7.2. Hikâye Haritasıyla İlgili Dünyadaki Araştırmalar.....	29

3. YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırmanın Modeli.....	32
3.1.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli.....	32
3.1.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Kullanılması.....	33
3.2. Denekler ve Seçimi.....	33
3.2.1. Denekler.....	33
3.2.2. Deneklerin Seçimi.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Hikâyeler.....	36
3.3.2. Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi.....	38
3.3.3. Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi.....	39
3.4. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Hikâye Haritası Öğretim Materyali Geliştirilmesi.....	39
3.4.1. Hikâye Haritalarının Hazırlanması.....	39
3.4.2. Ortam.....	42
3.4.3. Ön Uygulama Çalışması.....	42
3.5. Deney Süreci.....	44
3.5.1. Başlama Düzeyi Oturumları.....	45
3.5.2. Öğretim Öncesi Yoklama Oturumları.....	45
3.5.3. Öğretim Öncesi Yoklama Oturumları.....	45
3.5.3.1. Model Olma Aşaması Öğretim Süreci.....	46
3.5.3.1.1. <i>Hikâye Haritasını ve Hikâyedeki</i> <i>Öğeleri Tanıtma.....</i>	46
3.5.3.2. Rehberli Uygulama Aşaması Öğretim Süreci.....	49
3.5.3.3. Bağımsız (Rehbersiz) Aşaması Öğretim Süreci.....	50
3.5.4. İzleme	51
3.5.5. Verilerin Toplanması ve Puanlanması.....	52
3.6. Verilerin Analizi.....	53
3.6.1. Güvenirlik Analizleri.....	54
3.6.1.1. Uygulama Güvenirliği.....	54

3.6.1.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik.....	55
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
4.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye haritasının Görme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.2. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye haritasının Görme Engelli Çocukların Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamalarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
4.2.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritası Kullanımının Birinci Deneğin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	59
4.2.2. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritası Kullanımının İkinci Deneğin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular.....	61
4.2.3. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritası Kullanımının Üçüncü Deneğin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
4.3. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritası Kullanımının Görme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerini Sürdüremelerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1.Sonuç.....	69
5.2.Öneriler.....	77
5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	77
5.2.2. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	78
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	89

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okumanın günlük hayatımızdaki yeri oldukça önemlidir ve okul hayatının büyük bir kısmını kapsamaktadır. Okuma bilgi edinme ve öğrenmenin dayandırıldığı en önemli etkinliktir (Korkmaz ve diğerleri, 2008). Okuma, yazılı ya da basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması sonucunda gerçekleşir (Güzel, 1998). Cunningham ve diğerleri (1995)'ne göre okuma; önceki bildiklerimizi hatırlama, yeni öğrenilenle eski bilgiler arasında bağlantı kurma, bilgileri organize etme, okuduğumuz materyalden anladıklarımızla ilgili hayal kurma, okurken bir sonraki bilgi hakkında tahminde bulunma, bilgiyi izleme, sonuçlar hakkında çıkarım yapmayı amaçlayan genelleme, edinilen bilgilerin kullanılması anlamına gelen uygulama, yargıya varma yani değerlendirme süreçlerinden meydana gelmektedir (akt: Korkmaz ve diğerleri, 2008).

İlköğretimin ilk yıllarında amaç 'okumayı öğretmek', ilerleyen yıllarda da 'öğrenmek için okumak'tır (Güzel-Özmen, 2011). Okuma yazma öğrenmeye başladıktan sonra okuduğumuzu anlamamız ve bu şekilde öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmemiz beklenir (Saraç, 2010). Bu sebeple okunan bir metnin anlaşılması da en az okuma kadar önemli ve gereklidir. Okuduğunu anlama ise, okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembollerden oluşan kelimelere anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşir (Güzel, 1998).

Okuduğunu anlama insan hayatında önemli rol oynamaktadır. Anlama olmadan okumanın da bir manası olmaz. İnsan anlamak için okur. Okuma ancak anlama olduğunda değerlidir. Okunan materyalin anlaşılmaması durumunda okunan hatırlanmamakta ve anlam kazanmamaktadır (Gelen, 2003). Okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembollerden oluşan kelimelere anlam yüklemesi ile okuduğunu anlama eylemi gerçekleşir (Güler ve Güzel-Özmen, 2010).

Okuduğunu anlamak, metni bir bütün halinde kavramak; yani metni değerlendirebilmek ve onu yorumlayabilmektir (Palavuzlar, 2009). Okuduğumuzu

anlamak düşünce gücümüzün gelişmesine, akademik başarılarımızın artmasına (Sert, 2010), daha önce öğrendiğimiz bilgilerle yenileri karşılaştırarak daha sonraki bilgilere yönelik fikir yürütmemize sebep olur. Keşan ve diğerleri (2008)'ne göre konuşma ve yazma ağırlıklı olan sayısal derslerde dahi başarı, Türkçe dil yeterlilikleri, okuma ve okuduğunu anlama becerileri başarısına paralel şekilde gerçekleşmektedir. Sözlü ifade ve okuduğunu anlama becerileri gelişmiş olan öğrenciler tüm derslerde başarı göstermektedir.

Öğrenme öğretme sürecinde okuma, daha ziyade okuduğunu anlama büyük bir öneme sahiptir. Okuduğunu anlama becerisinde sınırlılığı olan öğrencilerin öğrenmeleri, okuduğunu anlama becerisinde sınırlılığı olmayan öğrencilere göre daha zor olmaktadır. Okuduğunu anlama becerisi okumaya bağlı süreçlerde bazen sonucu belirleyen tek etken olabilmektedir (Özçelik, 1987). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi ve akademik başarılarını artırması bakımından okuduğunu anlama becerisi çok önemlidir (Sert, 2010). Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin akademik performanslarını oldukça fazla etkiler. Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrencilerin, farklı ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarından okuduklarını anlayabilmeleri ve derslerde başarılı performans sergileyebilmeleri beklenemez. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinde görülen bir gecikme öğrencilerin tüm akademik yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Güzel, 1998). Yapılan araştırmalar okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında doğru orantıda yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Keşan ve diğerleri, 2008; Özkök-Kayhan, 2010; Özçelik, 2011).

Keşan ve diğerleri (2008) matematiksel okuma, anlama ve anlatma sürecindeki eksiklikleri ortaya koymayı ve bu durumun ortaya çıkardığı olumsuzlukların nedenini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya süper lise, normal lise, Anadolu lisesi ve Anadolu Teknik Meslek Liselerinden toplam 289 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Matematik-Türkçe derslerine yönelik beşli likert tipi anket çalışmasıyla toplanmıştır. Sonuç olarak, doğru okuyan, okuduğunu anlayan ve doğru yorumlar yapabilen, sözlü ve yazılı anlatım becerisi gelişmiş öğrencilerin tüm derslerde başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkök-Kayhan (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ilköğretim birinci kademe sınıflarında eğitim gören çocuklarda anlama becerisi ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca ilgili değişkenler anne eğitim düzeyi, sınıf düzeyi açısından ve özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar açısından da incelenmiştir. Araştırma grubunu ilköğretim ikinci kademe eğitim gören 301 öğrenci, karşılaştırma grubunu özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 40 öğrenci

oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı, kısa süreli bellek ve okuma hızı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ve sınıf düzeyi artıkça başarı da artmıştır. Ayrıca karşılaştırma grubu bu değişkenler açısından araştırma grubundan oldukça farklılık göstermiştir. Bu araştırmadan da anlaşılıyor ki okuduğunu anlayan öğrenciler bilgilerini kısa süreli bellekte daha başarılı bir şekilde depolayabilmektedir. Bu sayede de öğrencilerin önemli bilgileri ayırt ederek uzun süreli belleğe aktarmaları da daha olanaklı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin de arttığını söylemek mümkündür. Özkök-Kayhan (2010)'ın araştırması sonucunda da okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, öğrencilerin okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama seviyesi de artmıştır.

Özçelik (2011) de okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisini incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma grubu Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2009'a katılan öğrencilerin içinden rastgele seçilen 1964 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle SBS'de yer alan alt testlerin soru yapıları incelenmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin diğer derslerdeki başarısını etkilediğini göstermek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi tekniğiyle model oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda, okuduğunu anlama becerisinin sadece Türkçe dersindeki başarıyı değil; matematik dersindeki problem çözme becerisindeki, fen ve teknolojileri dersinde bilimsel süreç becerilerindeki, sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme becerilerindeki başarılarını da büyük ölçüde etkilediği görülmüştür.

Okuduğunu anlamayı etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler okuyucu ile ilgili faktörler ve metin ile ilgili faktörler olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Okuyucu ile ilgili faktörler: okuyucunun kelime hazinesi, metne ilgisi, metinle ilgili ön bilgisi, okuma amacı ve metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonudur. Metinle ilgili faktörler ise: metnin türü, anlatım düzeni, yapısı, dil ve üslubu ve fiziksel nitelikleridir (Coşkun, 2002; Doğanay-Bilgi ve Güzel-Özmen, 2010). Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri incelemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (S. Ateş, 2006; M. Ateş, 2008; Güneyli, 2003; Kalkan ve Güzel-Özmen 2013; Karakuş-Tayşi, 2007; Kurt, 2008; Saraç, 2010; Sert, 2010; Şahinli, 2008; Palavuzlar, 2009). Okuyucu faktörü okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu gibi okunan metinler de okuduğunu anlama becerileri üzerinde oldukça etkilidir.

Okuduğunu anlamayı etkileyen metinle ilgili faktörler açısından Türkçe ders kitapları incelendiğinde metin yapılarının öğrencilerin yaşlarına, gelişim düzeylerine ve engel durumlarına uygun olmadığı görülmektedir. Kurt (2008)'un araştırması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Kurt (2008) ders kitaplarında yer alan ve yeniden yapılandırılmış metinlerin az gören, kör ve gören öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde ne kadar etkili olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 208 görme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda kör, az gören ve gören öğrencilerin yeniden yapılandırılmış metinlerde okuduğunu anlama sorularına daha fazla doğru cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Yeniden yapılandırılmış metinlerin ders kitaplarındaki metinlere göre en çok az gören öğrencilerde etkili olduğu; gören ve kör öğrencilerde ise eşit düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Kurt (2008)'un araştırmasında da görüldüğü gibi ders kitaplarındaki metinler yapılandırıldığında okuduğunu anlama soruları görme engelli öğrenciler tarafından daha başarılı olarak cevaplandırılmaktadır. Ayrıca Güzel (1998)'in belirttiği gibi Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin düzenli bir yapıda olmaması, metne ait okuduğunu anlama sorularının metindeki önemli bilgi birimlerinin bir kısmını ölçmeye yönelik olması öğrencilerin metni bir bütün halinde anlamalarını, dolayısıyla da başarılarını etkilemektedir. Okunan metnin anlaşılması metni anlamayı sağlayacak bilgi birimleri ve bu bilgi birimleri arasındaki ilişkinin kurulmasıyla gerçekleşir. Bu ilişki kurularak okuduğunu anlamının gerçekleşmesini sağlayan en önemli tekniklerden biri hikâye haritasıdır (Stein ve Glenn, 1979).

Hikâye haritası, çocuğun metin yapısının farkında olmasını sağlayan bir stratejidir. Bu stratejinin öğretiminin yapılması, öğrencilerin metinlerdeki bilgi birimleri arasındaki bağı kurmalarını sağlamaktadır (Burgul-Öztoprak, 2006). Metin yapısının düzenli bir yapıda olmaması başarıyı etkilediğinden dolayı öğrencilerin okuduğu öyküyü anlamaları ancak iyi yapılandırılmış metinlerle gerçekleşir (Stein ve Glenn, 1979). Yalnızca gören çocuklar değil Kurt'un araştırmasında da görüldüğü gibi görme engelli çocuklar da metinler yapılandırıldığında okuduğunu anlama becerisinde daha fazla başarı göstermektedir.

Görme engelliler gören akranları gibi görsel okuma değil dokunsal okuma yaparlar. Görsel okuma ile dokunsal okuma birbirinden çok farklıdır. Dokunsal okuma yavaş, yorucu ve çok fazla bilişsel çaba gerektiren bir beceridir (Carreiras ve Alvares, 1999). Gören öğrenciler göz hareketleri ile bazı kelimeleri atlayabilir ancak görme engelli

öğrenciler için aynı durum söz konusu değildir; çünkü onların parmakları çizgi üzerindeki karakterlerin hepsini taramak zorundadır (Simon ve Huertas, 1998). Basılı yazı okumanın aksine braille yazı okuma anında değil sıralıdır. Her Braille hücresi bir kere de algılanır, ve seçici olmaktan çok kapsamlıdır. Braille yazı parmakla okunduğu için bir satırdaki karakterlerin hepsine tek tek dokunmak gerekir. (akt: Veispak, Boets ve Ghesquiere, 2012). Bu da oldukça uzun bir zamanı almaktadır. Geçmiş çalışmalar göstermiştir ki görme engelli öğrencilerin okuma hızları normal öğrencilerle karşılaştırıldığında düşüktür (Gompel vd. 2004). Okuma, okunan şeyin anlaşılması kadar sayfalardan görsel bilginin elde edilmesi yeteneğine bağlıdır (akt: Mohammed, Omar 2014). Okuma motor koordinasyon, motivasyon ve bilişsel yetenek gibi görsel ve görsel olmayan karmaşık becerileri içerir. Wetzel ve Knowlton (2000) okuma becerisinin öncelikle okuma stratejisine karar verme ve sonra da okuma hızı olduğunu bulmuşlardır. Aslan-Aydoğan (2003)'ün araştırmasında da görme engelli öğrencilerin büyük bölümü okumalarını yavaş ve uzun sürede gerçekleştirmiştir. Aynı şekilde basılı yazıyı okuyan gören okuyucularla Braille okuyucuların okuma hızlarının karşılaştırıldığı araştırmalarda, hızlı bir Braille okuyucunun basılı bir yazıyı okuyan bazı gören okuyuculardan daha yavaş olduğu bulunmuştur (akt: Laroche, Boule ve Wttich, 2012). Okuyucu okunanları hatırlama ve akılda tutma ile uğraşırken okuma hızı yavaşlar. Bununla birlikte önerilmektedir ki, eğer görme engelli öğrenciler kelime tanımak için daha fazla çaba ve zamana ihtiyaç duyuyorsa, onların bilgiyi işleme kapasiteleri düşer ve okuduklarını anlamaları etkilenir (Mohammed ve Omar, 2014).

Dokunsal hafıza görsel hafızaya göre daha az kapasiteye sahiptir, bu nedenle dokunsal okumalarda okunan daha çabuk unutulur (akt: Kurt, 2008). Dolayısıyla görme engelliler okuduğunu anlama becerilerinde de güçlükler yaşayabilmekte, akademik anlamda gören akranlarının hızında ilerleyememektedirler (Aslan-Aydoğan, 2003). Bu durum da görme engelli öğrencilerle okuduğunu anlama çalışmaları yapmayı gerekli kılmaktadır. Zira Aslan-Aydoğan (2003)'ün çalışması da bu durumu ortaya koymaktadır.

Aslan-Aydoğan (2003) tarafından ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitimine alınan görme engelli öğrencilerin eğitim ortamlarındaki durumlarını saptamak üzere betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya Ankara ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında kaynaştırma öğrencisi olan 11 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda deneklerin beşinin başarı düzeyinin sınıf ortalamasının üzerinde, ikisinin sınıf ortalamasında, dördünün sınıf ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 8

öğrencinin gören akranlarından daha yavaş ve uzun sürede okuduğu, 6 öğrencinin okuduğunu anlayabildiği, 5'inin anlayamadığı görülmüştür. Bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi görme engelli çocuklar gören akranlarına göre daha yavaş okumakta ve büyük kısmı okuduğunu anlamada zorluk yaşamaktadır.

Alan yazın tarandığında Aslan-Aydoğan (2003) görme engelli öğrencilerin akranlarıyla eğitim aldığı ortamda okuma ve okuduğunu anlama seviyelerini incelemiştir. Bunun yanında Kurt (2008)'un görme engelli öğrencilerle yeniden yapılandırılmış metinler aracılığıyla yaptığı okuduğunu anlama araştırması dışında da görme engellilerle yapılan herhangi bir okuduğunu anlama çalışmasına rastlanamamıştır. Bu sebepten dolayı bu çalışmada görme engelli çocukların okuduğunu anlamalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritası deneklerin okuduğunu anlama becerilerinde etkili midir?
2. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritası deneklerin okuduğunu anlama becerilerinde her bir hikâye unsurunu anlamada etkili midir?
3. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerindeki etkisi 10-15 gün sonra da sürmekte midir?
4. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerindeki etkisine ilişkin deneklerin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Görme engelli öğrenciler okuma eylemini dokunsal olarak gerçekleştirir. Dokunsal okuma görsel okumaya göre daha yavaş ve yorucudur (Carreiras ve Alvares, 1999). Dokunsal hafıza görsel hafızaya göre daha az kapasiteye sahiptir, bu nedenle dokunsal okumalarda okunan daha çabuk unutulur (akt: Kurt, 2008). Bu durum görme engelli öğrencilerde okuduğunu anlamayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle görme engellilerin okuduğunu anlamada ek desteğe ihtiyaçları olmaktadır.

Türkiye’de ilköğretim okullarında Türkçe dersine yönelik okuduğunu anlama çalışmaları çoğunlukla geleneksel yöntemle yapılmaktadır (Duman, 2006). Görme engelliler okullarında da aynı durum söz konusudur. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 14.05.2009 tarih ve 69 sayılı kararı ile 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflara ait Türkçe Dersi Öğretim Programının 1, 2, 4 ve 5. sınıflara ait bölümleri değiştirilerek yeniden Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu programda 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf kazanımlarının ‘Okuma’ öğrenme alanının okuduğunu anlama bölümlerinde ‘hikâye unsurlarının (ana karakter, yer, olay, zaman)’ hikâye haritası ile öğretilebileceği belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın kararıyla hikâye haritasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Gören öğrenciler için hikâye haritası hazırlanması ve uygulanması görme engelli öğrencilere nazaran daha kolaydır. Çünkü gören öğrencilere dağıtılan A4 kâğıdındaki bir hikâye haritasının doldurulması öğretmenlerinin yönergeleriyle kolayca yapılabilir. Ancak görme engelli öğrenciler göremedikleri için şemaya, grafiğe kısacası şekle dayalı çalışmalardan yararlanamamaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisi kazandırmak amacıyla yapılan bir hikâye haritası çalışması görme engelli öğrencilere görsel olarak sunulamamaktadır. Ancak dokunsal olarak sunulduğunda hikâye haritası ile öğretim yapılabilir ve gören öğrencilerin yararlandığı bu şematik kaynaktan görme engelli öğrenciler de yararlanabilir. Bir grafik düzenleyici olan hikâye haritasının önemli bilgileri ayırt etme, şematik olarak öğretme, dolayısıyla daha çok akılda kalıcılığı sağlama özelliklerine sahip olmasından dolayı görme engellilerin okuduğu hikâyeyi anlamaları için oldukça büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dokunsal olarak hazırlanan hikâye haritası ile gerçekleştirilen okuduğunu anlama çalışmalarının, alanda çalışan öğretmenlere ve görme engelli öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerle bu araştırmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye’de ve dünyada hikâye haritası yöntemiyle bugüne dek birçok alanda, birçok kişi çalışmıştır (Davis, 1984; Idol, 1987; Idol ve Croll,1987; Griffey, Zigmond ve Leinhard, 1988; Davis ve McPherson 1989; McPherson, 1989; Davis ve Dimino, 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Vallecorsa ve deBettencourt, 1997: akt; Güldenoğlu, 2008; Güzel, 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Katayama ve Robinson, 2000; Boulineau, Tori, Fore III ve Burke, 2004; Bozkurt, 2005; Burgul-ztoprak 2006; Duman, 2006; Duman ve Tekinarslan, 2007; Yılmaz, 2008; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargin, 2010). Çalışmalarda genellikle hikâye haritalarının farklı engel grubundaki öğrencilerde etkililiğine bakılmıştır. Ancak görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde doğrudan ğretim yöntemi ile gerçekleştirilen hikâye haritasının etkililiğinin konu edildiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırmanın alana sağlayacağı katkının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın uygulaması İstanbul ili sınırlarında yer alan bir görme engelliler ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

2. Bu çalışmanın denek sayısı görme engelliler okulu ilköğretim birinci kademesine devam eden 3 görme engelli ğrenci ile sınırlıdır.

3. Araştırma okuduğunu anlama becerisini öğretmek ve değerlendirmek için kullanılan 20 hikâye ile sınırlıdır.

4. Araştırma 12 haftalık uygulama süreci ile sınırlıdır.

5. Görme engellilere yönelik okuma hızını lme standardı olmadığından dolayı okuma hızı ğretmen görüşüne göre belirlenmiştir.

6. Araştırmada, ğrencilerin sınıf öğretmeninin farklı bir ile görevli olarak gitmesi, öğrencilerin yatılı olması ve araştırma sonucu hakkında öğrencilerin ya da ailelerinin fikirlerine danışılmasının uygun olmayacağından sosyal geçerlilik verileri toplanamamıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katıldıkları ve çalışmalarını istekli sürdürdükleri varsayılmıştır.

2. Araştırma sonuçlarının öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Görme Engelli: Her türlü tedbire rağmen en iyi gören gözünün merkezi görme gücü 2/20 veya daha az olan eğitim ve öğretimde görme gücünden faydalanamayacak kadar görme özrü bulunan kişilerdir (akt: Gökçe, 2010).

Kör: Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere kör denir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği).

Az Gören (Eğitsel Tanımı): Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanan ve görsel olarak daha iyi işlevde bulunmak için çevresel uyarlamalara gereksinim duyan, optik ve optik olmayan araçlardan yararlanması gereken bireydir (Tuncer, 2005)

Okuduğunu anlama: “Okuduğunu anlama, okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembollerden oluşan kelimelere anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşir.” (Güzel, 1998).

Hikâye Haritası: Hikâye yapısı elemanlarının ve bu elemanların birbirleriyle ilişkilerinin grafik şeklinde sunumudur (Bozkurt, 2005).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Görme Engelli Öğrencilerde Okuma ve Yazma

Görme yetersizliği yasal ve eğitsel tanım olmak üzere iki şekilde tanımlanmaktadır. Yasal tanımda kör, gerekli tüm düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören gözdeki görme keskinliği 1/10 ya da daha az ve görme açısı 20 derecenin altında olan kişilere *kör* denir. *Az gören* ise görme keskinliği 2/7 ve 2/10 arasında olan kişiler olarak ifade edilmektedir. Eğitsel tanıma göre *kör*, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişi, *az gören* ise görme duyusunu öğrenme maksadıyla kullanan kişidir.

Görme engelli öğrencilerden az görenler, okuyacakları materyali görme dereceleri ve durumlarına bağlı olarak büyütülmüş punto şeklinde görsel olarak, körler ise Braille, yani kabartma yazı şeklinde dokunsal olarak okurlar. Braille yazı altı noktanın çeşitli kombinasyonlarıyla meydana gelen harflerden oluşmaktadır. Kabartma yazı basılı yazıya göre daha yavaş yazılmaktadır. Kör öğrenciler kabartma yazıyla okuma yazma becerilerini gerçekleştirmektedirler. Körler kabartma yazı yazarken kâğıt kalem yerine, tablet, çivi kalem ve Bristol (kalın) kâğıt kullanırlar. Basılı yazıda öğrenciler ellerine kalemi alarak kâğıda yazıyı yazmaya başlarlar. Braille yazı sağdan sola doğru yazılıp soldan sağa doğru okunmaktadır. Çünkü görme engelli öğrencilerin kullandıkları yazı yazma tabletinin arasına yerleştirdikleri kâğıtta, yazı yazarken oluşan kubbelerin altta kalması gerekmektedir. Zira yazma işi sona erdikten sonra tablettten kâğıt çıkarıldığında ve ters çevrildiğinde bu kubbeler üste gelir. Böylece sağdan sola doğru ters olarak yazılan yazı, soldan sağa doğru düz olarak okunacak duruma gelmektedir. Yani yazarken sağ tarafta 1., 2., 3. noktalar ve sol tarafta 4., 5., 6. noktalar bulunur. Yazma işlemi bitip kâğıt tablettten çıkarılarak ters çevrildiğinde, okuma durumunda da 1., 2., 3. noktalar sol tarafa ve 4., 5., 6. noktalar sağ tarafa gelir (Şafak, 2012). Tüm bu süreç oldukça uzun bir zaman almaktadır.

Kör öğrenciler okuma yazma becerilerini braille (dokunsal) olarak gerçekleştirmektedir. Araştırmadaki denekler de braille olarak okuma yazma becerilerini gerçekleştirmiştir. Dokunsal okuma yavaş, yorucu ve çok fazla bilişsel çaba gerektiren bir

beceridir (Carreiras ve Alvares, 1999). Gören öğrenciler göz hareketleri ile bazı kelimeleri atlayabilir ancak görme engelli öğrenciler için aynı durum söz konusu değildir; çünkü onların parmakları çizgi üzerindeki karakterlerin hepsini taramak zorundadır (Simon ve Huertas, 1998). Tüm bu sebeplerden dolayı görme engelli öğrencilerde okuma ve yazma işlemi zor bir süreçtir ve uzun zaman almaktadır.

2.2. Görme Engelli Öğrencilerde Okuduğunu Anlama

Okuma, yazılı ya da basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması sonucunda gerçekleşen eylemdir (Güzel, 1998). Gören öğrencilerle görme engelli öğrencilerin okuma materyalleri de okuma şekli de birbirinden oldukça farklıdır. Gören öğrenciler okudukları metinlerdeki bilgiyi görsel odaklanma sayesinde elde eder ve her odaklanmada en az on beş karakteri görürler. Böylece sözcükler göze çarpar ve tek tek seslere dönüştürmeye gerek kalmadan kendiliğinden akıcı ve hızlı okuma gerçekleşir (Akoğlu ve Turan, 2012; Şafak, 2012). Körler ise dokunsal odaklanma ile okunacak materyali okurlar. Görsel odaklanma ile dokunsal odaklanma birbirinden çok farklıdır. Görmede bütünden detaya, dokunmada detaydan bütüne doğru bir algılama vardır (Kara, 2011). Dokunsal okuma yavaş, yorucu ve çok fazla bilişsel çaba gerektiren bir beceridir (Carreiras ve Alvares, 1999). Çünkü öğrenciler okuyacağı materyaldeki bilgiyi görsel olarak değil, parmaklarıyla dokunup algılayarak öğrenir. Dokunsal odaklanmada parmaklar, eller ve kollar aynı anda bir koordinasyon içinde çalışır. Dokunsal yani braille olarak okunan metinde ellerin hareketinin devamlılığı ile parmakların uyguladığı keşfetme eylemiyle okunan bilgi elde edilir ve ellerin hareketsiz olduğu durumlarda odaklanma gerçekleştirilemez (Kurt, 2008). Üstelik gören öğrenciler göz hareketleri ile bazı kelimeleri atlayabilir ancak görme engelli öğrenciler için aynı durum söz konusu değildir; çünkü onların parmakları çizgi üzerindeki karakterlerin hepsini taramak zorundadır (Simon ve Huertas, 1998). Braille okuma hızı ortalaması basılı yazıyı okuma hızı ortalamasından daha yavaştır (Kilpatrick, 1985). Kabartma yazıda kâğıtta bulunan her sembole tek tek dokunulması gerektiği için görme engellilerde okuma hızı oldukça düşmektedir (Şafak, 2012).

Görme engelliler görsel okuma yerine dokunsal okuma yaptıklarından odaklanma gören akranlarına göre daha az olabilmekte, bu da öğrenmelerini etkileyebilmektedir

(Tanrıkulu, 2010). Dokunsal hafıza görsel hafızaya göre daha az kapasiteye sahiptir, bu nedenle dokunsal okumalarda okunan daha çabuk unutulur (akt: Kurt, 2008). Dolayısıyla görme engelliler okuduğunu anlama becerilerinde de güçlükler yaşayabilmekte, akademik anlamda gören akranlarının hızında ilerleyememektedirler (Aslan-Aydoğan, 2003).

Okuduğunu anlamada gözlerin rolü vardır (Yılmaz, 2008). Fakat kör bireylerin görme duyusunu kullanmaları oldukça sınırlıdır ya da görme engelliler görme duyusunu hiç kullanamamaktadırlar. Bu nedenle görme engelliler öğrenmeyi gerçekleştirmek için dokunma, işitme, koklama ve tat alma duyularını kullanmaktadır. Görme engelli çocuklar kavramları edinirken diğer duyularına bağımlı olduklarından dezavantajlı olabilmektedirler (Ataman ve diğerleri, 2003). Bu da onların bilişsel yeteneklerinde gecikmelere, soyut düşünmelerinde başarısızlıklara ve diğer duyularını kullanmaya ağırlık vermelerine sebep olabilmektedir (Kurt, 2008).

2.3. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri çok çeşitlidir: Beklenti oluşturma stratejisi, şema oluşturma stratejisi, altını çizme stratejisi, metnin kenarına not alma stratejisi, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma stratejisi, okunan metni tekrar etme stratejisi, anlamlandırma stratejisi, tekrarlı okuma stratejisi, hikâye haritası, karşılıklı öğretim stratejisi, İsoat (İzle, sor, oku, anlat, tekrarla) stratejisi, stratejik not alma, GSOYBY (gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme), ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim (K-W-L), ITS (işbirlikli tartışma sorgulama) stratejisi, TİÖD (tahmin, inceleme, özetleme, örgütleme, değerlendirme) stratejisi, eklemleme stratejisi, özetleme stratejisi (İnce, 2012). Bu tekniklerden tekrarlı okuma stratejisinin (Yılmaz, 2006), karşılıklı öğretim stratejisinin (Güldenoğlu, 2008; Güldenoğlu ve Kargın, 2012) etkili olduğu araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinden hikâye haritası yöntemi kullanılmıştır.

2.4. Hikâye Haritası

Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının ya da tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (akt: Çifci-Tekinarslan ve Duman, 2007). Başka bir tanıma göre hikâye haritası, şema tekniğinin hikâyeye uyarlanmasıdır. Şemalar, bilginin zihindeki imgelerinin bir bütünlük içinde organize edilmesini sağlayan bilgi formlarıdır (Ülgen, 2001). Hikâye haritasında bilgi görsel olarak harita şeklinde sunulduğundan okuduğunu anlamada bu haritaların etkisinin büyük olacağı düşünülmektedir.

Hikâye haritası bir grafik düzenleyicidir. Grafik düzenleyiciler, bir metinde yer alan kavram, fikir ve araçların nasıl organize edildiğini, birbirleriyle nasıl ilişki kurulduğunu görsel olarak sunar (Tuncer ve Kahveci, 2009). Hikâyeler belli bir şematik yapıya dayandırılmakta ve hikâyeleri belli kalıplar oluşturmaktadır. Bu şemayı ortaya koymak için hikâye yapılarının geliştirildiği ve bu yapıların hikâye haritası, hikâye unsurları olarak adlandırıldığı görülmektedir (Çoban ve Tabak, 2011).

Şematik düzenleyiciler öğrenmede büyük role sahiptir. Carnine ve Kinder (1985), öğrencilerin kurgusal ve bilgi verici metinleri anlamalarında şema tabanlı öğrenme ile üretici öğrenme stratejilerine dayalı öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Bu araştırmada öğretmenler, şema tabanlı öğrenme stratejisinin uygulandığı gruba, ana karakterin kim olduğu, kahramanın ne yapmaya çalıştığı, bu sırada neler olduğu ve öykünün sonunda ne olduğu sorularını sırasıyla sormuştur. Önceki çalışmalara oranla öğrencilere daha kapsamlı eğitim verilmiştir. Toplamda iki hafta ve on oturum süren öğretimin her oturumunda üç öykü kullanılmıştır. Öğretmenler her oturumda önce kendileri birinci öyküyü sesli olarak okumuş, sonra öykü yapısı ile ilgili soruları sormuştur. Daha sonra öğrenciler ikinci öyküyü sesli olarak okurken, öğretmen öykü yapısı ile ilgili soruları sormuştur. Son olarak öğretmen öğrencilerin öyküyü özetlemesini istemiştir. Öğrenciler üçüncü öyküyü sessiz olarak okumuşlar, öğretmen öğrencilerden öyküyü okurken öykü yapısı ile ilgili soruları kendilerine sormalarını istemiştir. Tüm öğrenciler okumayı bitirince öğretmen, sorular sorarak öğrencileri değerlendirmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin performanslarında istatistiksel ve eğitimsel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuş, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştiği ve bu becerilerin kalıcılığının sağlandığı görülmüştür.

Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisini incelemek amacıyla Tuncer

(2009) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın deneklerini öğrenme için birincil olarak dokunma ve işitme duyularını kullanan üç görme engelli oluşturmaktadır. Araştırmacı öğretimde kullanmak üzere kabartma problem şemaları geliştirmiştir. Sonuçlar görme engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performansları üzerinde şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin etkili olduğunu göstermiştir.

Güzel-Özmen (2011), yaptığı bir araştırma ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerden karşılaştırma metinlerinde yer alan kavramların benzerliklerini ve farklılıklarını hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin okuma öncesi sunulması ve şematik düzenleyiciyi okuma sonrasında öğrencilerin doldurması ile sunumunun etkililiklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü uygulamalar modeli ile gerçekleştirilmiştir. Ankara'da bir özel eğitim sınıfında eğitim gören beş hafif derecede zihinsel engelli araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından yapılandırılmış karşılaştırma metni kullanılmıştır ve kayıt çizelgeleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda dört öğrencide metinde karşılaştırılan kavramların hem farklılıklarını hem de benzerliklerini hatırlamada okuma sonrası şematik düzenleyiciyi doldurmanın etkili olduğu belirlenmiştir. Bir öğrencinin de benzerlikleri hatırlamada şematik düzenleyicinin okuma öncesinde sunumunun, farklılıkları hatırlamada ise her iki sunum şeklinin de etkili olduğu görülmüştür. Yapılan bu araştırmalarda da görüldüğü gibi şema ile öğretim engelli çocukların öğrenmeleri üzerinde oldukça etkilidir. Hikâye haritası da bir şematik düzenleyicidir.

Hikâye haritasında amaç, öğrencinin okuduğu hikâyede yer alan önemli öğelerin öğrenciye görsel olarak sunulması ve bu sunum sonrasında öğrencinin önemli öğeleri tekrar hatırlaması ve hikâyeyi organize biçimde özetlemesidir (Güldenoğlu, 2008). Hikâye haritasında hikâyedeki öğelerle hikâye arasında ilişki kurulmaktadır (Burgul-Öztoprak, 2006). Hikâye haritası öğrencilere hikâyeyi nasıl anlayacağını parçadan bütüne olacak şekilde öğretir. Böylelikle öğrencilerin beyinlerinde oluşturdukları şema ile hikâyeyi anlamalarının kolaylaşacağı ve anlamının akılda kalıcı hale geleceği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama, dikkati yoğunlaştırmayı, öğrenilen bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi anlamına gelen yeniden yapılandırmayı, okunan metindeki anlamları zihinde canlandırmayı, olaylar, sebepler, sonuçlar vb. hakkında çıkarımlarda bulunmayı ve metnin odak noktalarını bulmayı gerektirir (Palavuzlar, 2009). Hikâye haritası tekniği önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencilerin dikkatini yönlentmelerinde, etkili

katılımlarını sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli belleklerine yerleştirmede, ön bilgilerini aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmalarında büyük fayda sağlamaktadır (Duman, 2006). Hikâye haritasıyla yapılan çalışma sonrasında öğrenciler hikâye haritası olmadan da hikâyeyi özetleyebilmekte ve önemli noktalarını belirtebilmektedirler. Bu çalışmanın kalıcılığı ve sürekliliği sağlandığında ve genelleme çalışmaları yapıldığında sadece görme engelli çocuklar değil tüm çocuklar okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme gösterecek, bu da onların okuduğunu anlatma, özetleme, yorum yapma becerilerini geliştirecektir. Böylelikle metinle ilgili faktörlerin olumsuz yönleri de ortadan kaldırılabilecektir.

Erginer (1999), Bolu ili ve ilçelerindeki 3., 4. ve 5. sınıflardan 146 öğrenciyle okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilme derecesini bulmak amacıyla yaptığı araştırmanın verilerini araştırmacının kendisinin geliştirdiği 'Okuduğunu Anlama Testi' ile soru cevap şeklinde toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin olayın zamanını bulma, ana fikrini bulma, olayın nerede geçtiğini bulma becerisinde başarısız oldukları, yardımcı fikirleri bulma becerilerinde başarılı oldukları, olaydaki kahramanların sayısını bulma, amacı bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma becerilerinde de orta düzeyde başarılı oldukları saptanmıştır. Erginer'in ulaştığı bulgulara da bakarak görülüyor ki öğrenciler, hikâye haritası elemanlarının bazılarını bulmakta zorluk yaşamakta ya da zor bulmaktadır. Bu nedenle hikâye haritasının öğrencilere görsel olarak bu elemanları bulmalarına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü psikologlar bilginin görsel ve sözel olarak kodlandığında anımsamaya büyük katkı sağladığı düşüncesindedirler (Senemoğlu, 2003).

Resim, grafik ya da haritanın kullanıldığı çoklu ortamlar öğrenme ortamını geleneksellikten kurtarmakta, öğrenmeyi arttırmaktadır ve öğrenmelerin çoğu, görsel betimlemeler yoluyla gerçekleşmektedir (Ateş, 2006). Akyol (2006), yapılan araştırmaların çocuklara zihinsel imajlar oluşturma teknikleri kazandırıldığında anlamanın geliştiğini gösterdiğini belirtmektedir. Grafik, tablolar ve diyagramlar, öğrenmeye yardımcı materyallerdir ve bu görseller sözel ve görsel bilgi olarak, her ikisi birden uzun süreli bellekte depolanmış olan kesin bilgiyi göstermektedirler (Miller ve Burton, 1994). Hikâye haritası da bu amaca hizmet etmektedir. Ayrıca hikâye haritasının bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü hikâye haritası bilgileri organize ederek önemli bilgileri ayırt etmeyi sağlamaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi dokunsal hafıza görsel hafızaya göre daha az kapasiteye sahiptir. Bu nedenle dokunsal okumalarda okunan daha çabuk unutulur (akt: Kurt, 2008). Hikâye haritasının görme engelli öğrencilerin önemli bilgileri diğer bilgilerden şema ile ayırıştırarak daha iyi kavramasını sağlayacağı, böylece dokunsal okumanın unutmaya gibi dezavantajlarını daha aza indirgeyeceği düşünülmektedir.

Hikâye haritaları farklı kişiler tarafından geliştirildiğinden çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Stein ve Glenn, 1979; Pearson, 1982; Akyol, 1999; Boulineau, Fore III ve Burke, 2004). Doğal olarak hikâye haritalarındaki unsurlar da farklılık göstermektedir. Pearson (1982)'in kullandığı hikâye haritası sahne, problem, amaç, hareket ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Akyol (1999)'un hikâye haritasında; sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki bölümleri yer almaktadır.

Boulineau, Fore III ve Burke (2004)'ün hikâye haritası ise; yer/zaman, ana karakter, problem, çözüm, sonuç, tepki ve tema bölümlerinden oluşmaktadır. Bu hikâye haritalarında kullanılan unsurların bir kısmı benzerlik gösterse de farklı yaş ve gelişim düzeylerine uygunlukları açısından farklılıklar göstermektedirler. Bu araştırmada Stein ve Glenn (1979)'in hikâye haritası tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle hikâye haritasının görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Stein ve Glenn (1979)'in hikâye haritasında bulunan unsurlar: dekor, başlatıcı olay, içsel cevap, içsel plan, girişim, sonuç ve tepki'dir. Dekor, karakterlerin ya da mekânların durumunun ya da alışkanlık haline gelmiş etkinliklerinin tanımlandığı bölümdür. Başlatıcı olay, içsel cevaba yol açan doğal olaydır. İçsel cevap, başlatıcı olayın ardından karakterde oluşan ruhsal durumdur. İçsel plan, başlatıcı olay karşısında karakterin gerçekleştirmek istediği amaçtır. Girişim, karakterin bir amaca ulaşmak amacıyla gösterdiği gözlenebilen eylem ifadeleridir. Sonuç, karakterin yaptığı girişim sonucu hedefine ulaşıp ulaşmadığı ya da karakterin girişiminin sonucunda olayda meydana gelen değişikliktir. Tepki ise karakterin bir sonuca nasıl tepki verdiği ya da öyküde yer alan ikinci bir karakteri nasıl etkilediğidir (Akça, 2004).

2.5. Okuduğunu Anlama Öğretimi

Okuduğunu anlama becerisi çeşitli yöntemlerle desteklenebilir. Bunlardan işbirlikçi öğrenme yöntemi, temelinde sosyal etkileşim olan, küçük gruplar halinde birlikte çalışan ve birlikte çalıştıkları takdirde ödüllendirilen bir öğretim yöntemidir (Baykara, 2000). Buluş yoluyla öğrenme yöntemi, bir sorunun çözümü aranırken başta soruna varsayımsal bir çözüm öngörüp, arama işleminde bundan yönlendirici olarak yararlanma esasına dayanan modeldir. Aracı yoluyla öğretim yöntemi, öğretmenin kontrolü altında öğrenme sorumluluğunun öğrenciye bırakıldığı modeldir. Metin tabanlı öğretim modeli, sorular ve tartışmalar yardımıyla belli bir metnin anlaşılmasını hedefleyen modeldir. Açıklayıcı öğretim yöntemi, öğretim hedefinin geleneksel yöntemle aynı olduğu, başlangıçta öğretmenin model olarak sorumluluğu üzerine alıp daha sonra sorumluluğu öğrenciye yüklediği modeldir. Birleştirilmiş öğretim yöntemi, metin tabanlı ve açıklayıcı öğretimin en güçlü yanlarını içeren, beceri ve strateji öğretiminin yapıldığı ancak öğretimin okunan metinle sıkı sıkıya bağlantılı olduğu modeldir. Doğrudan öğretim yöntemi ise öğretilecek beceriyi analiz etme, ipuçlarını düzenleme ve sistematik olarak geri çekme, öğrencinin tam katılımını ve öğretmenin dönütler vermesini kapsayan yöntemdir (Özyılmaz, 2010).

Türkiye’de ilköğretim okullarında Türkçe dersine yönelik okuduğunu anlama çalışmaları çoğunlukla geleneksel yöntemle yapılmaktadır (Duman, 2006). Geleneksel yöntemle yapılan uygulamalarda, metinler okutulup genellikle bilgi düzeyinde olan anlama soruları sorulmakta ve okunan metin öğrencilere anlatılmaktadır (Güzel, 1998). Öğrencilerin sorulara cevap verebilmesi için öğretim yapılmamaktadır (Ün-Açıkgöz ve Güngör, 2005). Geleneksel yöntem, öğretmeni aktif, öğrenciyi pasif kılarak öğrencinin gerçek öğrenmesini engellemektedir (Duruhan, 2004).

Görme engelli öğrencilere saati söyleme, temel çarpma ve uzunluk ölçüsü öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 1995-1996 öğretim yılında Göreneller Görme Engelliler İlkokulu 2. sınıfa devam eden dört görme engelli öğrenci katılmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden dönüşümlü sağaltımlar deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri ölçüt bağımlı ölçü araçları ile toplanmıştır. Araştırmada geleneksel yöntem ile doğrudan öğretim yöntemi dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür (Polat, 1996).

Bakken, Mastropieri ve Scruggs (1997) öğrenme güçlüğü gösteren 54 sekizinci sınıf öğrencisi ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada farklı okuduğunu anlama stratejilerinin etkilerine bakılmıştır. Fen ve Sosyal Bilgiler metinleri üzerinde metin-yapı tabanlı strateji, paragraf düzenlemesi ve geleneksel yöntemin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Metin-yapı tabanlı stratejide okuma parçaları üç bölümde (ana fikir, listeleme ve düzenleme) öğretilmiştir. Paragraf düzenlemede de aynı şekilde öğretim yapılmıştır. Geleneksel yöntemde ise metni okuma ve okuduğu metinle ilgili soruları cevaplama öğretilmiştir. Öğretimlerden sonra öğrencilere testler verilmiş ve çözmeleri beklenmiştir. Araştırma sonucunda metin-yapı tabanlı strateji ve paragraf düzenlemesinin bilgiyi geri çağırma (hatırlama) etkili olduğu, geleneksel yöntemin ise daha az etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bir başka araştırmada da (Ün-Açıkgöz ve Güngör, 2005) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini incelenmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deney deseni ile gerçekleştirilen araştırmada deney grubunda “Birlikte Öğrenme” tekniği, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlamaları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlamadaki cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı saptanmıştır. Bu çalışmada da geleneksel yöntemin işbirlikçi öğrenme yöntemine göre daha başarısız olduğu görülmektedir.

Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini inceleyen bir araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Hatay Antakya merkez ilçede bulunan iki ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama (BFOA)’ stratejisi ile kontrol grubunda da geleneksel yöntem ile öğretim yapılmıştır. Sonuç olarak, BFOA stratejisinin Türkçe dersindeki bilişsel farkındalık düzeylerini artırmada, kalıcılığını sağlamada etkili olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ortaya çıkmıştır (Gelen, 2003).

Pilten (2007), ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada ön test–son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki Emin Sağlamer

İlköğretim Okulu'nun 5.sınıf öğrencileri deney ve kontrol grubu olarak katılmıştır. Deney grubuna ana fikir bulma stratejileri öğretimi; kontrol grubuna ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda metnin ana fikrini bulma, konusunu bulma, okuduğunu anlama becerilerinde ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan grupta büyük bir gelişme olduğu gözlenmiştir.

Doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı karşılıklı öğretim tekniğine göre sunulan öğretimin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiği ve sürekliliğini belirlemek amacıyla Güldenoğlu (2008) tarafından bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın deneklerini genel eğitim sınıflarında okuyan üç özel gereksinimli öğrenci oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda deneklerin metni özetleme becerisinin öğretiminde karşılıklı öğretimin etkili olduğu ve deneklerin edindikleri becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları tespit edilmiştir.

Bir başka araştırma Şimşek (2009) tarafından zihinsel engelli öğrencilerin yapabildikleri dikkate alınarak hazırlanan ve geleneksel yöntemle hazırlanan öğretim planlarının öğrencilerin amaçları gerçekleştirmelerine yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tek denekli deneysel desenlerden iki AB deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları 2007-2008 öğretim yılında Yenimahalle GOP İlköğretim Okulu Özel Eğitim sınıfına devam eden 6 öğrencidir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, 'Verilen Bir Sayıdan Başlayarak Sayma, Toplama Ve Saat Okuma Ölçekleri' geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Sonuçlar, matematikte "Yapabildikleri Dikkate Alınarak Hazırlanan Öğretim Planı" ile yapılan öğretim tüm öğrencilerde, " Geleneksel Yöntemle Hazırlanan Öğretim Planı" ile yapılan öğretimin ise sadece iki öğrencide amaçların gerçekleşmesine sebep olduğunu göstermiştir.

Polat (1996), Bakken, Mastropieri ve Scruggs (1997), Güngör-Kılıç (2004), Ün-Açıkgöz ve Güngör (2005), Gelen (2003), Pilten (2007) Güldenoğlu (2008), Şimşek (2009)'in çalışmalarında da görüldüğü gibi geleneksel yöntemle öğretim yapıldığında okuduğunu anlama çalışmaları başarıya ulaşamamaktadır. Çünkü geleneksel yöntemle yapılan okuduğunu anlama çalışmalarında okunan metni anlamayı sağlayan bilgi birimleri ve bu bilgi birimleri arasındaki ilişkiler her zaman kurulamamaktadır. Bunun yanında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin düzenli bir yapıda olmaması, metne ait okuduğunu anlama sorularının metindeki önemli bilgi birimlerinin bir kısmını ölçmeye yönelik olması öğrencilerin metni bir bütün halinde anlamalarını, dolayısıyla da

başarılarını etkilemektedir (Güzel-Özmen, 1999). Herhangi bir engele sahip olmayan çocuklarda hal böyle olduğunda görme engelli öğrencilerin geleneksel yöntemle yapılandırılmamış ders kitaplarındaki metindeki önemli bilgi birimlerinin bir kısmını ölçen sorulara cevap vererek okuduğunu anladıklarının varsayılması olanaksızdır.

Engelli öğrencilere verilen eğitimin bireye özgü olması gerekmektedir. Bireye özgü yapılan öğretimler öğrencinin öğretilcek konuya dair bilgi ve beceri düzeyini, konuya ilişkin ön deneyimlerini ve ona hangi araç ve yöntemlerin uygun olduğunu ortaya çıkaran öğretimdir (Özyürek, 1981). Buna dayanarak engellilerin eğitimlerinde onlara özgü yöntemleri saymak da mümkündür. Örneğin, bireyselleştirilmiş öğretim (Yıldızeli, 2000; Altunay-Tazebaş, 2000; Tuncer, 1994), basamaklandırılmış öğretim (Gınalı-Göriş, 2006; Demir, 2008), karşılıklı öğretim (Güldenoğlu, 2008) vb. Bu yöntemlerin daha çok engelli bireylerin matematik ve fen bilgisi gibi sayısal alanlarda kullanıldığı görülmektedir. Fakat grupta ya da bireysel olarak yapılan okuduğunu anlama beceri öğretiminde daha çok doğrudan öğretim yöntemi tercih edilmektedir.

Engelli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak okuduğunu anlama öğretiminin doğrudan öğretim yöntemi ile yapıldığında başarıya ulaştığı görülmektedir (Güzel, 1998; Kahveci, 2004; Güldenoğlu, 2008; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Güldenoğlu ve Kargın, 2012). Birleştirilmiş öğretim tekniğinin (Güler, 2008; Bozpolat, 2012), işbirlikçi öğretim tekniğinin (Güngör-Kılıç, 2004; Ün-Açıkgöz ve Güngör, 2005; Cora-İnce, 2007; Bozpolat, 2012), metin tabanlı öğretim modelinin (Bakken, Mastropieri ve Scruggs, 1997) etkili olduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hikâye anlama öğretiminin yapıldığı ve olumlu sonuçlarla neticelenen çalışmalar (Carnine ve Kinder, 1985; Idol, 1987; Güzel, 1998; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargın, 2010) doğrudan öğretim yönteminin okuduğunu anlama öğretiminde ne denli etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu araştırmada da okuduğunu anlama öğretimini gerçekleştirmek için doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır.

2.5.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi, Engelmann'ın çalışmalarını temel alarak Siegfried Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından geliştirilmiş olan bir yöntemdir.

Yöntemin dayandığı kuramsal temel, Engelmann ve Carnine tarafından 1981’de yazılmış ve 1991 yılında yeniden yayınlanmıştır. Öğretmen merkezli olan bu yöntem özellikle engelli çocukların eğitimi için geliştirilmiştir ve öğretmenin öğrettiği kadarını öğrencilerin öğrenebileceğini savunmaktadır. Daha çok bilişsel becerileri öğretmeyi hedefleyen doğrudan öğretim yöntemi, öğretimi aşamalandırarak öğrenciyi en hızlı yoldan bağımsızlığa ulaştırmayı amaçlamaktadır (Tuncer ve Altunay, 2004).

Doğrudan öğretim yöntemi, ‘Açık Anlatım Yöntemi’ olarak da bilinir. Doğrudan öğretim yönteminde öğrencinin performans düzeyine göre öğretim amaçları belirlenir ve amaçlar doğrultusunda öğretim yapılır. Doğrudan öğretim yöntemi model olma, rehberli uygulama ve rehbersiz (bağımsız) uygulama olarak üç aşamada uygulanır (Güzel, 1998). Doğrudan öğretim yöntemiyle öğretim, öğretmenin açıklamaları, zihinsel olarak model olması ya da sesli düşünme ile öğrencilere stratejinin nasıl kullanılacağını göstermesiyle başlamaktadır (Özyılmaz, 2010). Doğrudan öğretim yönteminde başlangıçta tüm sorumluluk öğretmendedir. Öğretmen önce öğretimi yapılacak olan beceri ile ilgili stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir ya da anlatır (Güzel, 1998). Öğrenciler metin üzerinde pratik yaparken öğretmen öğrencilerin gelişimini gözlemleyerek, gerekli durumlarda ek açıklamalar yapmakta ya da öğrencilere model olmaktadır (Özyılmaz, 2010). Sorumluluğun yavaş yavaş öğrenciye geçtiği aşama rehberli uygulama aşamasıdır. Sorumluluk öğrenciye geçtiğinde de öğrenci öğretimi yapılacak olan beceriyi kendi başına uygular. Doğrudan öğretim yönteminde amaç, öğretimi yapılacak olan becerideki ipuçlarını aşamalı olarak geri çekmek ve öğrenciyi bağımsız hale getirmektir. Öğretmen ipuçlarını azaltıp çoğaltacağını ve konuyu tekrarlayıp tekrarlamayacağını sürekli değerlendirmeler yaparak belirler (Güzel, 1998). Öğrenciler bağımsızlığa ulaştıkça öğretim ve dönütler azalmaktadır (Özyılmaz, 2010).

Doğrudan öğretim yönteminin ilk aşaması olan model olma aşamasında öğretmen kazandırılması hedeflenen beceriyi anlatır ve tek tek becerinin basamaklarını nasıl gerçekleştirileceğini gösterir (Duman, 2006). Öğretmenin, becerinin kazandırılması için öğrenciye çok sayıda model olması gerekmektedir. Öğretmenin öğrenciye ne miktarda model olacağı öğrenci ile yapacağı tekrarlar neticesinde belli olur. Rehberli uygulama aşamasında beceriyi gerçekleştirmede zorlanan öğrenciler için model olma aşamasına geri dönülerek daha fazla sayıda tekrar yapılır (Güzel, 1998).

Rehberli uygulama aşamasında ipuçları aşamalı olarak geri çekilerek öğrenme sorumluluğu öğrenciye bırakılır. Bu aşamada öğrenci bir önceki aşamada öğrenmesi

istenen beceriyi öğretmenin ipuçlarını aşamalı olarak geri çekmesi ile uygular. Bu aşamada öğretmen öğrencinin bağımsızlaşmasını sağlamak için öğrenciye rehberlik eder. Kontrol gittikçe öğrenciye geçmeye başlar ve öğretmen öğrenciye dönütler verir (Güzel, 1998). Öğrenci öğrenmesi beklenen beceriyi ne kadar çok tekrar ederse, becerinin kalıcılığı o kadar fazla olur (Dağseven-Emecen, 2008).

Rehbersiz yani bağımsız uygulama aşaması ise öğrenciden beceriyi kendi başına yapması beklenen aşamadır. Rehbersiz uygulamada öğrenciden, öğretmenin hiçbir ipucu olmadan hikâyeyi okuyup anlaması beklenir. Bu aşamada öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen becerinin önceki aşamalarla aynı zorluk düzeyinde olması gerekmektedir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim yöntemi çok farklı konularda özel eğitim alanında kullanılmaktadır. Sosyal beceri (Çakır, 2006; Özokçu, 2008; Dağseven-Emecen, 2008, 2011; Türer, 2010; Alptekin, 2010, 2012;), Matematik (Polat, 1996; Karakoç, 2002; Bayram, 2008; Kahyaoğlu, 2010;), Fen bilgisi (İlik, 2009), Hayat Bilgisi (Vayıç, 2008), Coğrafya (Tanrikulu, 2010), kavram öğretimi (Ekergil, 2000; Çelik, 2007), beceri öğretimi (Gültekin-Seylan, 2010), dil öğretimi (Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal, 1998) konularında doğrudan öğretim yönteminin etkiliğini araştırmak üzere yapılan çalışmalarda doğrudan öğretimin etkili olduğu sonucu bulunmuştur.

Doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen birçok okuduğunu anlama çalışması vardır. Bu çalışmalar engelli olan ve herhangi bir engelle sahip olmayan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Engelli öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde doğrudan öğretim yönteminin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Az gören öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan zihin haritası oluşturma öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2003-2004 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta eğitim gören 3 az gören öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla özet çıkarma ve anlama soruları ölçü aracı oluşturulmuştur. Tek denekli desenlerden denekler arası çoklu başlama deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda az gören öğrencilere doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan zihin haritası oluşturma öğretim materyaliyle yapılan öğretimin oldukça etkili olduğu görülmüştür (Kahveci, 2004).

Güldenoğlu ve Kargın (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli

öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkililiğini ve sürekliliğini incelemek amaçlanmıştır. Üç hafif derecede zihinsel engelli öğrencinin katıldığı araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Sesli Okuma Testi ile toplanmış ve sonuç olarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan karşılıklı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Güzel (1998) ve Işıkdoğan ve Kargın (2010)'ın zihinsel engelli öğrencilerle yaptıkları araştırmalar da doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalardan da görüldüğü gibi doğrudan öğretim yöntemi engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde oldukça etkilidir. Bu nedenle bu araştırmada da görme engelli öğrencilerin hikâye haritası ile okuduğunu anlama öğretimi doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

2.6. Hikâye Haritasının Doğrudan Öğretim Yaklaşımıyla Uygulanması

Hikâye haritası doğrudan öğretim yöntemiyle dört aşamada uygulanır. Bunlar: model olma aşaması, rehberlik aşaması, test etme (değerlendirme) aşaması, süreklilik aşamasıdır (Çifci-Tekinarslan ve Duman, 2007). Model olma aşamasında öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra öğretmenle birlikte hikâye haritasını doldururlar. Daha sonra hikâyenin öğelerine yönelik sorulan sorulara cevap verirler. Rehberlik aşamasında öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritasını bağımsız olarak doldururlar. Ardından öğretmen kendi cevaplarını açıklar, öğrenciler kendi hikâye haritalarında değişiklikler yaparak hikâyenin öğelerine yönelik sorulan sorulara cevap verirler. Üçüncü aşama olan test etme/değerlendirme aşamasında öğrenciler hikâyeyi okur ve hikâye haritasını doldururlar, sonuçları öğretmenleriyle değerlendirirler. Asıl amaç olan süreklilik aşamasında öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritası olmaksızın hikâye ile ilgili sorulan sorulara cevap verirler. Hedef aradan zaman geçse de öğrencilerin hikâye ile ilgili sorulan sorulara en az % 80 oranında doğru cevap verebilmesidir.

Hikâye haritasıyla görme engelli öğrencilerin metnin odak noktalarını bulacağı düşünülmektedir. Ayrıca önemli bilgileri ayırt edip kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe daha kolay aktararak okuduğunu anlama becerisini kazanacağı düşünülmektedir. Bu

nedenle bu araştırmada hikâye haritasının görme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerilerini kazanmada etkisine bakmak amaçlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.05.2009 tarih ve 69 sayılı kararı ile 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflara ait Türkçe Dersi Öğretim Programının 1, 2, 4 ve 5. sınıflara ait bölümleri değiştirilerek yeniden Türkçe Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur. Oluşturulan bu programda 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf kazanımlarının 'Okuma' öğrenme alanının okuduğunu anlama bölümlerinde 'hikâye unsurlarının (ana karakter, yer, olay, zaman)' hikâye haritası ile öğretilbileceği belirtilmiştir. 'Okuduklarında "hikâye unsurları"'nı belirler.' kazanımında yer alan hikâye haritası etkinliğinde hikâye unsurlarından yalnızca ana karakter, yer, zaman ve olay elemanlarına yer verilmiştir.

Görme engelli öğrenciler, okumaları için hazırlanmış olan materyali tamamen göremeyebilir. Bu durum, görme engelli öğrencilerin görsel olarak hazırlanmış materyalleri görenler gibi okuyamayacağını göstermektedir. Aynı zamanda görme engellilerin öğrenim hayatını da görenler için hazırlanmış materyalleri okuyarak sürdüremeyeceği anlamına gelmektedir (Şafak, 2012).

Okuma yazma becerilerinde esas olan, hızlı ve çabuk okumak ve yazmaktır. Basılı yazıyı okurken göz, aynı anda birkaç sembolü görebildiğinden ve gözün sıçrayarak okuma eylemini gerçekleştirmesinden dolayı okuma hızı artmaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi kabartma yazıda kâğıtta bulunan her sembole tek tek dokunulması gerektiği için görme engellilerde okuma hızı oldukça düşmektedir (Şafak, 2012). Kabartma yazı kullanılırken oluşan zaman kaybı, kabartma yazıyı okuma ve yazmanın zor ve yavaş olması, görme engelli öğrencilerin eğitim ve öğretimdeki hızını gören öğrencilere nazaran düşürmektedir (Şafak, 2012).

Görme engellilerin bilişsel yeteneklerindeki gecikmeler, gören akranlarına göre akademik anlamda geride kalmalarına sebep olabilmektedir. Görme engelli öğrenciler akranlarına göre bilgi transferlerini gerçekleştirmede, çevreden bilgi almada, sınıf içinde öğrenmede güçlükler yaşamaktadır. İletişim kurmalarında yaşanan güçlükler öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilmektedir (Tanrıkulu, 2010).

Görme engelli olma bireyi fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkiler. Özer (2001) görme engelini, "Bir çocuğun eğitimsel başarısını olumsuz yönde etkileyen ve düzeltilemeyen bir görme kaybı" olarak tanımlamaktadır. Uygun öğrenme olanaklarının da yeterince sağlanamaması çocuğun akademik başarısını olumsuz etkilediği için bu durum onun gelişim bakımından gören yaşıtlarından geri kalmasına neden olur (Gökçe, 2010).

Görme engelliler okuma yaparken gören akranlarına göre daha çabuk yorulabilmekte ve onlarla daha fazla okuma-yazma çalışması yapmak gerekebilmektedir (Ataman ve diğerleri, 2003) Görme engelli bireyler, görme duyusu aracılığı ile birçok kavramın organize edilip bütünleştirilmesinde dokunma duyusuna bağımlıdırlar. Bu durum bilgileri kazanmalarında sınırlanmalara yol açmaktadır. Az da olsa görme kalıntıları bulunan görme engelliler, görsel uyaranları yorumlamada hiç görmeyenlere göre daha avantajlıdır. Hiç görmeyenlerde ise kavramların yerleşmesi, somut, canlı ve uygulamaya dönük yaşantıların sağlanması ile gerçekleşebilir (Arogni, 1992).

Calp (2009), ilköğretim ikinci kademedeki görme engelli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını öz-değerlendirme yoluyla belirlemek ve bu alanların görme derecesi, cinsiyet ve matematik başarısıyla ilişkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çoklu Zekâ Envanteri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya 2007-2008 eğitim öğretim yılında Denizli, Erzurum ve Gaziantep'teki görme engelliler okullarında öğrenim gören 65 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda görme engelli öğrencilerin en güçlü oldukları zekâ alanının sosyal zekâ, en zayıf oldukları zekâ alanının ise görsel-uzaysal zekâ olduğu ortaya çıkmıştır. Dokunsal uzaysal algı yeterliliği ise Braille okuma ile yüksek oranda ilişkilidir. Braille karakterlerde noktaların uzaysal pozisyonu, ilişkiyi doğru tanımlamada önemli bir rol oynar (Veispak, Boets ve Ghesquiere, 2013). Bu da okuma dolayısıyla okuduğunu anlama için oldukça önemlidir.

Metinle ilgili faktörlerden bazıları görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerinde zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir: Metnin uzaması, metnin içinde yer alan resimlerin görme engelli öğrenciler için bir anlam ifade etmemesi, metnin yapılandırılmadan görme engelli öğrencilere sunulması (Kurt, 2008) gibi. Bu durum öğrencilerin metni anlamalarında zorluk yaşatabilmekte, dikkatlerini dağıtabilmekte, unutmalarına sebep olabilmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama öğretimi, öğrencilerin yaşlarına, özelliklerine ve gelişim seviyelerine uygun, doğru öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmelidir. Anlama olmadığında öğrenme gerçekleşmeyecektir, bilgiler yanlış ya da eksik yorumlanabilecektir.

2.7. Hikâye Haritası ile İlgili Araştırmalar

Hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini etkileyip etkilemediği Türkiye’de ve dünyada çeşitli çalışmalarla incelenmiştir (Güzel, 1998; Duman, 2006; Duman ve Tekinarslan, 2007; Bozkurt, 2005; Burgul-Öztoprak, 2006; Yılmaz, 2008; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; İdol, 1987; İdol ve Croll 1987; Griffey ve diğerleri, 1988; Davis ve McPherson, 1989; Dimino, 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994). Çalışmaların tümünün sonuçlarının olumlu olduğu görülmüştür. Hikâye haritasının öğrencilerde önemli bilgileri ayırt etme, bilgileri sentezleyerek yeni bilgilere ulaşma yeteneklerini geliştirme, bilgileri organize etme, okuduğunu anlama ve okuduğu metinle ilgili soruları cevaplama becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

2.7.1. Hikâye Haritasıyla İlgili Türkiye’deki Araştırmalar

Türkiye’deki çalışmalardan Güzel (1998), alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına yol açıp açmadığını araştırmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden çoklu yoklama deseni ile yapılan araştırmaya özel eğitim sınıflarına devam eden dört zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öykü okuma ve anlama becerisini geliştirmek amacı ile doğrudan öğretim yöntemine göre bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan tek olaylı öyküler Stein ve Glenn (1979)’in öykü yapısına göre geliştirilmiştir ve doğrudan öğretim yöntemi ile uygulanmıştır. Öğretim, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalardan oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda doğrudan öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, zihinsel engelli öğrencilerde öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur.

Akça (2002), kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası tekniği ile sunulan öğretimin etkililiğini saptamayı amaçlamıştır. Ön test son test kontrol grubu yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmaya 2. ve 3. sınıfa devam eden 7’si deney, 7’si kontrol grubu olmak üzere toplam 14 hafif derecede zihinsel engelli öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür.

Başka bir çalışmada da hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırılmıştır. Deneysel bir çalışma olarak plânlanan bu çalışma ‘son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 katılımcı ile yapılmıştır. Katılımcılar 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında Bolu ili sınırları içinde bulunan iki ilköğretim okulunun 8. sınıf öğrencileridir. Önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretilmiştir. Çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Analiz sonucunda deney grubuna uygulanan hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre okuduğunu anlama düzeyine daha fazla etkisinin olduğu saptanmıştır (Bozkurt, 2005).

Duman ve Tekinarslan (2007)’ın gerçekleştirdiği bir çalışmada ise hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan, yaşları 11, 12, 13 olan iki erkek bir kız, toplam üç eğitilebilir zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Öğrenciler doğru okuma, söylenenleri bakmadan yazma, yazılı ve sözlü talimatları yerine getirebilme özelliklerine sahiptir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 15 hikâye hazırlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi her öğrenci için 10 oturumda uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Hikâye öğretiminde hikâye haritasının orta öğretim 9. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerine etkisini saptamayı amaçlayan bir başka çalışmada da son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışma, 2005–2006 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilindeki bir lisenin 9. sınıf öğrencilerinden 30’u deney, 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Üç olay, üç durum öyküsü, deney grubu öğrencileri ile üç hafta sürecinde öykü haritası kullanılarak, kontrol grubu öğrencileri ile geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiş ve dördüncü hafta son test olarak

bir olay, bir durum öyküsü okuduğunu anlama soruları öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Öykü Değerlendirme Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öykü haritası kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin genel olarak öykü öğelerini bulabilme ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber öykü haritası kullanımının anlatılan olay ya da durumun; geçtiği yer, zaman, kahramanlar vb. öğelerinin bulunması üzerine, geleneksel yöntemle göre önemli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (Burgul-Öztoprak, 2006).

Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okuduğunu anlama gücü olan bir öğrencinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkisi incelenmiştir. Tek denekli deneysel desenle gerçekleştirilen araştırma, ilköğretim 7. sınıftan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler ‘Hata Analizi Envanteri’ ile toplanmıştır. Hikâye haritası yöntemiyle 2,5 ay devam eden öğretimin sonucunda öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu görülmüştür.

Bir başka araştırmada ise, hafif derecede zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritası tekniğinin etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde bir ilköğretim okulu özel bir özel eğitim merkezine devam eden ve araştırma için gerekli olan ön koşul becerilerini karşılayan hafif derecede zihin engelli 14 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmada veri toplamak amacıyla Sesli Okuma Testi ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hikâye haritası tekniği ile verilen öğretimin, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Işıkdoğan ve Kargın, 2010).

İlköğretim beşinci sınıf düzeyinde İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizi ve yazımına etkisine bakılan bir araştırmada araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 40 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda bulunan öğrencilere hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla; 11 hafta süresince, İkili Kodlama Kuramı destekli bir hikâye haritası öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal öğretim süreci devam etmiştir. Araştırmanın verileri; öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritalarından, hikâye edici metinlerden, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan ‘Hikâye Haritası Analizi Dereceli Puanlama Anahtarı’ ve ‘Hikâye Edici Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı’ ile toplanmıştır. Verilerin

analizi sonucu edinilen bulgular incelendiğinde; deney grubunun hem hikâye haritası oluşturma beceri düzeyinde, hem de hikâye edici metin yazma beceri düzeyinde artış olduğu görülmüştür. (Kuruyer, 2010).

Bozpolat (2012) da ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİOK) ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ayrıca ders öğretmeni ile uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı da amaçlayan araştırmanın deneklerini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 36 deney ve 30 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 66 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formları ile nitel verileri gözlem ve görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri, kalıcılık testi puanları, Türkçe dersine yönelik tutum puanları kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmalarda da görüldüğü gibi görme engellilerle yapılmış hikâye haritası araştırmasına rastlanmamıştır.

2.7.2. Hikâye Haritasıyla İlgili Dünyadaki Araştırmalar

Dünyada hikâye haritasıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, hikâye haritası yöntemiyle yapılan ilk çalışma özelliği taşıyan İdol (1987)'un araştırmasının katılımcılarını başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilere hikâye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikâye haritası kullanılmış sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca devam ettiği gözlenmiştir (İdol, 1987).

Bir başka çalışma İdol ve Croll (1987) tarafından öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Hikâyeyi anlama becerileri üzerine hikâye haritası yönteminin etkilerini ortaya çıkarmak için yapılan çalışma tamamen öğrenme güçlüğü olan

öğrenciler üzerinde yapılan ilk çalışma özelliği taşımakla beraber, çalışmanın sonucunda beş öğrencinin dördünde hikâye haritası yönteminin olumlu etkileri olduğu bulunmuştur.

Griffey ve diğerleri (1988), 2. 3. 4. ve 5. Sınıflarda eğitim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmalarda, bu öğrencilerden hikâye haritası tekniğiyle hikâyenin elemanlarını bulmaları istenmiştir. Sonraki zamanlarda hikâye haritasını kullanmadan hikâyenin elemanlarını bulmaları istenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin hikâye haritası olmadan da öğrendiklerini başarıyla uygulayabildikleri görülmüştür.

Davis ve McPherson (1989) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü gösteren 5 öğrenciden, verilen hikâyeyi okumaları ve daha sonra da okudukları hikâyelerle ilgili hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiştir. Daha sonra hikâye haritası verilirse de öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerindeki artışın devam ettiği belirlenmiştir (akt; Duman, 2006).

Öğrenme güçlüğü tanısı almış 2. sınıfa devam eden 6 öğrenci üzerinde tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama modeliyle bir araştırma yapılmıştır. Okumada başarısız olan 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmesinde hikâye haritası yönteminin etkililiğine bakılmıştır. Çalışmanın sonunda hikâye haritası yöntemiyle öğretim yapılan öğrencilerin geleneksel yöntemlere göre öğretim yapılan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu başarı hikâyeyi okurken hikâye elemanlarını ortaya çıkarmada ve konuyla ilgili soruları cevaplamada ortaya çıkarmıştır (Dimino ve diğerleri, 1990).

Hikâye haritası tekniğinin anlama üzerindeki etkisini araştırmak için bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 1.sınıf öğrencileri üç gruba ayrılmış, birinci grup, hikâyeden yararlanarak hikâyedeki temel bileşenleri bulmayı amaçlamış, ikinci grup bu amaçla beraber hikâye haritası öğeleri ile tekrar hikâye yazmayı amaçlamıştır. Üçüncü grup da iki grubu karşılaştırmayı amaçlayan kontrol grubudur. Hikâye haritası tekniği kullanılarak yapılan öğretim sonrasında, hikâyenin önemli öğelerini bulmada ve bunlarla ilgili sorulara cevap vermede uygulama öğrencilerin performanslarında daha öncesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Baumann ve Bergeron, 1993).

Stringfield, Luscre ve Gast tarafından 2011 yılında bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya ilköğretim çağındaki üç otistik öğrenci katılmıştır. Öğrencilere dil sanatları eğitimi sırasında bir grafik düzenleyici olan hikâye haritası öğretilmiştir. Hikâye

haritasının etkisi öğrenciler arasında çoklu-temel tasarım kapsamında değerlendirilmiştir. Hikâye haritasının etkisi çok hızlı görülmüş ve çalışma boyunca sürmüştür. Çalışmanın sonunda hikâye haritasının otizmlili çocuklar ve öğretmenleri için kullanışlı bir grafik düzenleyici olduğu görülmüştür.

Gardill ve Jitendra (1999), öğrenme güçlüğü (LD) tanısı almış altı ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama performansları üzerinde hikâye haritasının etkisini incelemiştir. Doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen uygulamanın sonuçları hikâye haritasının öğrencilerin dilbilgisi ve okuduğunu anlama performanslarında artış olduğunu göstermiştir. Öğrenciler için yeni bir strateji olan hikâye haritası, öğrencilerin okuduklarını ve hikâye elemanlarını hatırlamada olumlu bir etki göstermiştir.

1994 yılında Davis tarafından yapılan bir çalışmada hikâye haritası ile doğrudan okuma etkinliklerinin grup modeli kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 90 üçüncü, 90 da beşinci sınıf öğrenci katılmış ve yansız atama ile deney kontrol grupları oluşturulmuştur. Yapılan iki uygulama sonucunda iki grubun okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre her iki sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama becerisinde hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin daha etkili bulunduğu saptanmıştır (akt; Güldenoğlu, 2008).

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde hikâye haritası yönteminin engelli olan ya da olmayan her sınıf düzeyindeki çocukların okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

Hikâye haritası yönteminin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, öğrencinin dikkatini yöneltme, etkin katılımını sağlama, bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma, ön bilgileri harekete geçirme, kullanma ve ileriye yönelik tahminlerde bulunmaya önemli derecede katkı sağladığı belirtilmektedir (Akyol, 1999). Bu sebeple hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki bu olumlu etkileri düşünülürse görme engelli çocuklarda okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası yönteminin etkili olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada görme engeli olan çocuklarda okuduğunu anlama becerilerinde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan hikâye haritasının etkililiğinin araştırılmasına yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı görme engelli çocukların doğrudan öğretim yöntemi ile okuduğunu anlama becerini kazanmada hikâye haritasının etkili olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın modeli tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modelidir.

3.1.1. Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli

Denekler arası çoklu yoklama modeli, ‘bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla denekte değerlendirmeye dayalı bir modeldir’ (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Çoklu yoklama desenini kullanmanın avantajı, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının farklı denekler üzerindeki etkililiğini araştırdığından bulguların farklı deneklere genellemesine olanak sağlamasıdır. Çoklu yoklama deseni çoklu başlama desenindeki sürekli başlama düzeyi verisi toplama zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır.

Çoklu yoklama modelinde ilk olarak tüm deneklerden birer oturumda yoklama verisi alınır. Daha sonra birinci denekten başlama düzeyi verisi alınır. Birinci denekte başlama düzeyi verileri ardı ardına en az üç oturum kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Bağımsız değişken belirlenen ölçüt düzeye ulaşıncaya ve kararlılık sağlanıncaya ikinci denekten başlama düzeyi verileri toplanır ve üçüncü denekten yoklama verisi alınır. İkinci denekte başlama düzeyi verileri ardı ardına en az üç oturum kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Bağımsız değişken belirlenen ölçüt düzeye ulaşıncaya ve kararlılık sağlanıncaya üçüncü denekten başlama düzeyi verileri toplanır. Üçüncü denekte başlama düzeyi verileri ardı ardına en az üç oturum kararlılık gösterdikten sonra bağımsız değişken uygulanır. Üçüncü denekte bağımsız değişken belirlenen ölçüt düzeye ulaşıncaya ve kararlılık sağlanıncaya uygulama aşaması sonlandırılır (Kırcaali-İftar ve

Tekin, 1997). Araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin ön koşul becerileri sağlamalarıyla bağımsızlık ise, deneklerle bireysel olarak ayrı gün ve saatlerde yapılan sağaltım çalışmalarlarıyla sağlanmıştır.

3.1.2. Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseninin Araştırmada Kullanılması

Bu araştırmada öğrencilerin başlama düzeyi hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü araçları ile belirlenmiştir. Üst üste alınan başlama düzeyi verileri aynı gün farklı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada önce bütün deneklerden birer yoklama verisi alınmıştır. Daha sonra birinci denekten başlama düzeyi verileri alınmaya başlanmıştır. Birinci denekte başlama düzeyi verileri ardından en az üç oturum kararlılık gösterdikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Birinci denenin öğretim sonu verileri bağımsız uygulama aşamasında toplanmıştır. Birinci denek belirlenen ölçüte (toplam 8 anlama sorusundan en az 6'sına doğru cevap vermesi) ulaştıktan sonra ikinci denekten başlama düzeyi verileri toplanmış, üçüncü denekten yoklama verisi alınmıştır. Aynı süreç ikinci ve üçüncü denek için tekrar edilmiştir.

Araştırmada deneklerle araştırmacı çalışmıştır. Araştırmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin ön koşul becerileri sağlamalarıyla bağımsızlık ise, deneklerle bireysel olarak ayrı gün ve saatlerde yapılan sağaltım çalışmalarlarıyla sağlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni görme engelli üç öğrencinin okuduğunu anlama düzeyidir. Bağımsız değişkeni ise doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritası öğretimidir.

3.2. Denekler ve Seçimi

3.2.1. Denekler

Araştırmanın denekleri sağlık raporlarında görme engeli tanısı almış, 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim görmektedir. Öğrenciler,

- Tıbbi raporuna göre görme oranı en fazla % 10 olan ve kabartma yazıyı göremeyen,
- Okuma yazma becerilerini kabartma yazıyla gerçekleştirebilen,

- Ortalama 150 kelimelik hikâyeleri hecelemeden okuyabilen,
- Sınıf ortalaması dikkate alındığında öğretmen görüşüne göre akıcı okuyabilen,
- Sınıf öğretmenin belirlediği okuma düzeyinde seçilen metnin en az % 80'ini doğru olarak okuyabilen,
- Metinde yer alan bilgi birimleriyle ilgi sorulan sekiz sorudan en fazla üçüne doğru cevap veren,
- Sorulan sorulara verdiği cevapları 20x5 cm boyutundaki kâğıtlara kabartma tablette yazarak hikâye haritasındaki aynı boyutlardaki uygun bölümlere yapıştırmak için kâğıt yapıştırma becerisini bağımsız olarak gerçekleştirebilen,
- Görme engelinden başka bir engeli olmayan,
- Davranış problemi olmayan,
- İkinci sınıf seviyesindeki öğrencilerden seçilmiştir.

Denekleri yukarıdaki önkoşul becerilerine sahip olan beş öğrenciden üçü oluşturmuştur.

3.2.2. Deneklerin Seçimi

Araştırmanın denekleri Öğretmen Görüşme Formu (EK-6) ile ve doğrudan gözlemlerle belirlenmiştir. Denekler belirlenirken öncelikle öğrencilerin sınıflarındaki genel durumlarını belirlemek ve öğretmenlerin, öğrencilerinin anlama güçlükleri hakkındaki görüşlerini, okuduğunu anlamada kullandıkları yöntemleri ve stratejileri öğrenmek ve ön koşulları gerçekleştiren öğrencileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Öğretmen Görüşme Formu (EK-6) oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formu, sınıftaki öğrenci sayısı, hangi öğrencilerin tıbbi raporuna göre en fazla % 10 gördüğü, uygulama aşaması için kâğıt yapıştırma becerisine sahip olup olmadıkları, sınıfta ek engelli ve ilaç kullanan öğrenci olup olmadığına yönelik soruları içermektedir. Formda okuma ve okuduğunu anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin olup olmadığına yönelik sorular da yer almaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenin sınıfta okuduğunu anlama öğretimi için hangi yöntemleri kullandığı, bu yöntemlerin etkili olup olmadığı, hikâye haritasını kullanıp kullanmadığı ve okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciler için yardım almaya ihtiyaçları olup olmadığına ilişkin sorular oluşturulmuştur.

Öğretmen görüşme formu deneklerin sınıf öğretmenleri ile bire bir görüşme yapılarak doldurulmuştur. Sınıf öğretmenine formda bulunan sorular sorulmuş ve öğretmenin verdiği cevaplar Öğretmen Görüşme Formu (EK-6)'na kaydedilmiştir. Görüşme formu uygulanması sonucunda tıbbi raporuna göre en fazla % 10 gören, başka engeli ve davranış problemi olmayan, okuma yazma becerilerini kabartma yazıyla gerçekleştiren ve Türkçe ders kitaplarından metinlerin en az % 80'ini hecelemeden doğru ve akıcı bir şekilde okuyan öğrenciler belirlenmiştir. Sınıftaki 15 öğrenciden 11'inin yukarıda belirtilen ölçütleri, öğretmen görüşüne göre karşıladığı belirlenmiştir.

Görüşme sonucuna göre belirlenen olası çalışma grubuyla ilgili doğrudan gözlemlere yer verilmiştir. Araştırmanın önkoşulu olarak seçilen deneklerin 2. sınıf düzeyinde okuması gerektiğinden belirlenen bu 11 öğrencinin kaçınıcı sınıf düzeyinde okuyabildiğini belirlemek ve okudukları metnin % 80'ini hecelemeden okuyabildiğini kontrol etmek için çalışmalar yapılmıştır. Bunun için Türkçe ders kitaplarından seçilerek kabartma yazı ile hazırlanan metinler okutturulmuştur. Bunun sonucunda 5 öğrencinin seçilen metnin en az % 80'ini hecelemeden doğru ve akıcı bir şekilde okuduğu ve 2. sınıf düzeyinde metinleri okuyabildiği tespit edilmiştir.

Aynı zamanda seçilecek deneklerin okuduğunu anlamaları ile ilgili sorulan sekiz sorudan en fazla üçüne doğru cevap vermeleri beklenmiştir. Metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitabındaki okuma parçası sorularına paralel olarak oluşturulmuştur. Her okudukları metnin sonunda anlama soruları sorulmuştur. Bunun sonucunda 2. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama sorularından sekiz sorudan en fazla üçüne doğru cevap veren 5 öğrenci belirlenmiştir.

Bu çalışma için deneklerin bağımsız olarak yapıştırma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle seçilen 5 öğrencinin yapıştırma becerisi olup olmadığına ilişkin doğrudan gözlemlere yer verilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen kâğıtları sınırlı alanlara yapıştırmaları istenmiştir. Öğrencilerden 5'inin de yapıştırma becerisinin olmadığı görülmüş, bunun üzerine 5'ine de yapıştırma becerisini öğretimi yapılmıştır. Ancak araştırmaya 5 öğrenciden 3'ü alınmıştır.

Birinci denek 8 yaşında tıbbi raporuna göre % 5 görmesi olan, okuma ve yazma becerilerinde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan ve gerekli önkoşul becerilerini sağlayan bir kız öğrencidir. Sadece ilkokula devam eden bu denek ayrıca bir özel eğitim kurumuna gitmemektedir. Görme engelli akranları ile aynı zamanda okuma yazmayı öğrenmiş, okuma hızı ve akıcılığı sınıf seviyesinde olan bir öğrencidir. Başka herhangi bir

engeli, davranış problemi, sosyal ya da iletişim sorunu bulunmamaktadır. Bağımsız hareket becerileri oldukça iyi olan bir öğrencidir.

İkinci denek 8 yaşında tıbbi raporuna göre % 10 görmesi olan, okuma ve yazma becerilerinde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan ve gerekli önkoşul becerilerini sağlayan bir erkek öğrencidir. Sadece ilkokula devam eden bu denek ayrıca bir özel eğitim kurumuna gitmemektedir. Görme engelli akranları ile aynı zamanda okuma yazmayı öğrenmiş, okuma hızı ve akıcılığı sınıf seviyesinde olan oldukça hareketli bir öğrencidir. Bağımsız hareket becerileri oldukça iyi olan bu deneğin başka herhangi bir engeli, davranış problemi, sosyal ya da iletişim sorunu bulunmamaktadır.

Üçüncü denek 8 yaşında tıbbi raporuna göre % 10 görmesi olan, okuma ve yazma becerilerinde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan ve gerekli önkoşul becerilerini sağlayan, bağımsız hareket becerileri oldukça iyi olan bir kız öğrencidir. Denek, ilkokul ile birlikte ayrıca bir özel eğitim kurumuna devam etmektedir. Görme engelli akranları ile aynı zamanda okuma yazmayı öğrenmiş, okuma hızı ve akıcılığı sınıf seviyesinde olan bir öğrencidir. Başka herhangi bir engeli, davranış problemi, sosyal ya da iletişim sorunu bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amacı görme engelli çocukların doğrudan öğretim yöntemi ile okuduğunu anlama becerini kazanmada hikâye haritasının etkili olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla tezin amacının gerçekleşip gerçekleşmediğine bakmak için öncelikle hikâyeler (EK-1) seçilmiş ve her hikâyeye göre yeniden düzenlenen Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı (EK-2) geliştirilmiştir. Ayrıca uygulama güvenilirliğini belirlemek için Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (EK-9) geliştirilmiştir. Bu bölümde bu araçların geliştirilmesine yer verilmiştir.

3.3.1. Hikâyeler

Araştırmada öğretim öncesi, öğretim sonunda, yoklama değerlendirmelerinde ve öğretimden 10-15 gün sonra izleme verilerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere Güzel (1998) tarafından Stein ve Glenn (1979)'in hikâye yapısına uygun olarak hazırlanan 42

hikâyeden 20 hikâye rastgele seçilmiştir. Bu Hikâyeler gerekli izin alınarak araştırmada kullanılmıştır. Hikâyelerin ikisi yoklama verilerinin toplanmasında, beşi başlama düzeyi ve izleme verilerinin toplanmasında, on beşi ise öğretim oturumlarında kullanılmak üzere seçilmiştir (EK-1). Hikâyeler Braille yazı ile kabartmaya çevrilmiştir.

Araştırmada birinci denekte uygulama için model olma aşamasında üç hikâye ve iki yedek hikâye, rehberli uygulama aşamasında üç hikâye, bağımsızlık aşamasında üç hikâye ve iki yedek hikâye olmak üzere toplam on üç hikâye kullanmıştır. Bağımsızlık aşamasında veriler ardı ardına üç oturumda kararlılık gösterdikten sonra ikinci denekle uygulamaya başlanmış ve üçüncü denekten de başlama düzeyi verileri toplanmıştır. İkinci denekte uygulama için model olma aşamasında üç hikâye ve bir yedek hikâye, rehberli uygulama aşamasında üç hikâye ve bağımsızlık aşamasında üç hikâye olmak üzere toplam on hikâye kullanmıştır. Bağımsızlık aşamasında veriler ardı ardına üç oturumda kararlılık gösterdikten sonra üçüncü denekle uygulamaya başlanmıştır. Üçüncü denekte uygulama için model olma aşamasında üç hikâye ve bir yedek hikâye, rehberli uygulama aşamasında üç hikâye, bağımsızlık aşamasında üç hikâye ve bir yedek hikâye olmak üzere toplam on hikâye kullanmıştır. Bağımsızlık aşamasında veriler ardı ardına üç oturumda kararlılık gösterdikten sonra uygulama aşaması sonlandırılmıştır. Deneklerin öğretim sonunda kazandığı hikâye haritasıyla okuduğunu anlama becerisinin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla, birinci denekten öğretimden 12 gün sonra, ikinci denekten 7 gün sonra, üçüncü denekten izleme verilerini toplamadan önce deneğin şehir dışına çıkması sebebiyle öğretimin bittiği gün izleme verileri toplanmıştır. İzleme verilerini toplamak için başlama düzeyinde kullanılan üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmıştır.

Her bir hikâyede, hikâyede bulunan kişilerle ve olayın geçtiği yer ve zamanla ilgili bilgilerden oluşan *dekor* bölümüne, karakteri etkileyen, içsel cevaba yol açan *başlatıcı olaya*, başlatıcı olaydan sonra karakterde oluşan ruhsal durum olan *içsel cevaba*, başlatıcı olay karşısında karakterin gerçekleştirmek istediği amaç olan *içsel plana* yer verilmektedir. Ayrıca karakterin bir amaca ulaşmak maksadıyla gösterdiği eylemler olan *girişime*, girişiminin sonucunda olayda meydana gelen değişiklik olan *sonuç* bölümüne ve karakterin bir sonuca verdiği tepkiyi anlatan *tepki* bölümlerine yer verilmektedir (Güzel, 1998).

Hikâyelerin içeriği ilkökul birinci sınıf ve ikinci sınıf Hayat Bilgisi ders amaçlarına göre ana fikirler oluşturulmuş ve bu ana fikirlere dayanarak hikâye içerikleri, hikâye yapısı unsurlarına göre düzenlenmiş ve tek olaylı hikâyeler oluşturulmuştur. Mecazlı söyleyişlere

yer verilmeyen hikâyelerde basit söz dizimleri kullanılmış ve hikâye uzunlukları 100 (+/- 10) kelime ile anlatımı da üçüncü şahıslarla sınırlandırılmıştır.

Hikâyeler, içerik bütünlüğü, söz dizimi, cümle uzunlukları, imla kuralları, noktalama işaretlerinin incelenmesi için Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Türkçe Bölümü öğretim üyelerinden oluşan üç kişilik yargıcılar grubuna verilmiştir ve bu grubun değerlendirmesiyle son şeklini almıştır (Güzel, 1998).

Hikâyelerin konuları paylaşma, kardeş sevgisi, kişisel temizliğin, düzenliliğin, çevre temizliğinin önemi, yaşlılara yardım etmenin öneminden vb. oluşmaktadır.

Araştırma için seçilen hikâyeler şu şekilde kullanılmıştır: Başlama düzeyi ve izlemde Metin'in Ağzındaki Mikroplar, Canım Kardeşim, Burcu'nun Rüyası asıl hikâyeler, Dağınk Oda ve Piknik Yerindeki Çöplük ise yedek hikâyeler olarak kullanılmıştır. Yoklamada İki Kardeş ve Kayıp Cüzdan hikâyeleri kullanılmıştır. Uygulamanın model olma aşamasında Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Paylaşılan Beslenme, Canım Okulum hikâyeleri asıl hikâyeler, Hasta Anneanne ve Bahar Yağmuru yedek hikâyeler olarak kullanılmıştır. Rehberli uygulama aşamasında Fıstıklı Kurabiyeler, Kayıp Cüzdan, Evi Su Bastı asıl hikâyeler, İki Kardeş ve Misafir yedek hikâyeler olarak kullanılmıştır. Bağımsız uygulama aşamasında ise Pahalı Giysiler, Paylaşılan Çiçek ve Yaşlı Teyzenin Torbaları asıl hikâyeler, Bir Akşam Yemeği ve Balığın Ölümü de yedek hikâyeler olarak kullanılmıştır.

3.3.2. Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma verilerinin toplanması ve kaydedilmesi için hikâyelere göre okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü araçları geliştirilmiştir (EK-2).

Okuduğunu Anlama Ölçüt Bağımlı Ölçü Araçları Stein ve Glenn (1979)'in hikâye yapısı unsurlarına göre oluşturulmuştur. Buna göre sırayla olayın geçtiği yer ve zaman (dekor), ana karakter, hikâyedeki başlatıcı olay, başlatıcı olaya verilen içsel cevap, problemi çözmek için yapılan girişim, girişimin sonucu ve hikâyede bulunan kişilerin olayla ilgili tepkisine yer verilmiştir. Her öykü içeriğine göre bu sıra ile bildirimler yazılmıştır ve her bildirim için ölçüt % 100 olarak belirlenmiştir. Her öyküye 8 bildirim oluşturulmuş ve bu bildirimlere yönelik kısa cevaplı sorular hazırlanmıştır (EK-3). Sorular

her bir hikâye elemanını ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Sırasıyla hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiği, ana karakteri, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğu, başlatıcı olay/problem karşısında ana karakterin ne düşündüğü/hissettiği, ana karakterin problemi nasıl çözdüğü, hikâyenin sonunda ne olduğu ve hikâyenin sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiği sorulmuştur. Başlama düzeyi, öğretimden 10-15 gün sonra izleme, yoklama ve uygulama değerlendirmelerinde kullanılacak hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçları, Stein ve Glenn (1979)'in hikâye yapısı unsurlarına göre hazırlanan 20 hikâye ve bu hikâyelere göre oluşturulmuş ölçüt bağımlı ölçü araçları uygulanmıştır (EK-1).

3.3.3. Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgelerinin Geliştirilmesi

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan öykü anlama öğretimi görme engelli öğrencilere uygulandığında deneklerin okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü araçlarındaki sorulara verdiği cevapların kaydedilmesi için kayıt çizelgeleri geliştirilmiştir (EK-4). Okuduğunu anlama ölçü araçları kayıt çizelgesinin en başında öğrencinin adı, soyadı, hikâyenin adı ve tarih yer almaktadır. 9 satır ve 2 sütundan oluşan tablonun sol tarafında okunan hikâye sonrasında sorulacak olan 8 sorunun bildirimleri, sağ tarafında ise denegin verdiği doğru ya da yanlış tepkileri kaydetmek için sonuç sütunu bulunmaktadır (EK-4).

3.4. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Hikâye Haritası Öğretim Materyali Geliştirilmesi

3.4.1. Hikâye Haritalarının Hazırlanması

Araştırmada Stein ve Glenn (1979)'in hikâye haritası kullanılmıştır (Şekil 1). Hikâye haritası 4A boyutunda bristol (kalın) kâğıtlara 20x5 cm boyutlarında hikâye öğelerinin yazılı olduğu kenarları kabartılmış birer satırlık ve birer sütunluk tablolar şeklinde ve her bir tablonun üstünde kabartma olarak hikâye öğelerinin her birinin sırasıyla bulunduğu bir şekilde oluşturulmuştur. Kabartma yazıyla yazılan cevapların çok yer kaplaması nedeniyle tablolar bir sayfaya sığmayacağından ardı ardına üç sayfanın birbirine sol üst köşeden zımbalanmasıyla, deneklerin sayfaları çevirerek kullanacağı şekilde oluşturulmuştur.

Deneklerin hikâye öğeleriyle ilgili sorulan soruların cevaplarını kabartma yazıyla yazmaları için 20x5 cm boyutlarındaki kalın kâğıtlar hazırlanmıştır. Bu kâğıtlar her hikâyede 7 tane olmak üzere uygulamanın model olma aşamasındaki yedekle birlikte 5 hikâyeye için 35, rehberli uygulama aşamasındaki yedekle birlikte 5 hikâyeye için 35 ve bağımsız uygulama aşamasındaki yedekle birlikte 5 hikâyeye için 35 olmak üzere bir denek için toplam 105 tane hazırlanmıştır. Uygulama esnasında herhangi bir nedenle kâğıtların zarar görme ihtimali için ayrıca 25 kâğıt daha hazırlanmıştır. Buna göre üç denek için yedeklerle beraber toplam 390 tane 20x5 cm boyutlarında kalın kâğıt hazırlanmıştır. Hikâyeye elemanlarıyla ilgili sorulan sorulara verilen cevapların, hazırlanan bu kâğıtlara yazılarak hikâyeye haritasına yapıştırılması için çalışılan ortamda kolay kullanılacak bir yapıştırıcı (pirit) bulundurulmuştur.

Ayrıca model olma aşamalarında uygulamacının da hikâyeye elemanlarıyla ilgili sorulara verilen cevabı kabartma yazıyla yazarak model olması için, bristol (kalın) kâğıt tükenmez kalemle çizilmiş çizgilerle, 7 eşit bölüme ayrılmıştır. Uygulamacı, uygulamanın uzun süreye yayılmaması amacıyla yanında kendisinin kullanması için daktilo bulundurmuştur. Deneğe model olurken hikâyeye elemanlarıyla ilgili sorulara verdiği cevapları, bölünmüş kâğıttaki ilk bölümden başlayarak daktiloda sırasıyla yazmış ve makasla keserek hikâyeye haritasında ilgili bölüme yapıştırmıştır. Uygulamacı sadece model olma aşamasında ve rehberli uygulamanın ilk oturumunda denekle beraber kabartma yazı kullandığından her bir denek için 6 oturum olmak üzere toplam 18 oturumda kullanılmak üzere 18 tane bölünmüş A4 bristol (kalın) kâğıt hazırlanmıştır.

Hikâyenin Adı:

Dekor (Yer ve Zaman)

Ana Karakter

Başlatıcı Olay

İçsel Cevap

Girişim

Sonuç

Tepki

Şekil 1: Hikâye Haritası

3.4.2. Ortam

Araştırma deneklerin kendi okullarında yer alan önce kütüphane daha sonra boş bir sınıfta, sınıf öğretmenlerinden, okul müdüründen ve ailelerden gerekli izinler alınarak Pazartesi ve Salı günleri olmak üzere haftada iki gün, 9.30-12.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında okul yönetiminden kaynaklanan yer değişikliği olsa da ortam sürekli aynı olarak oluşturulmuştur. Ortamda bir masa, bir sandalye, araştırmanın aşamasına göre daktilo, tablet, braille kalem, kâğıtlar, yapıştırıcı, makas, pekiştiriciler, hikâye haritaları, hikâyeler ve ölçüt bağımlı ölçü araçları bulundurulmuştur. Araştırmacı deneğin karşısında oturmuştur. Çalışma sırasında ayrıca gözlemciler arası güvenirliliği ve uygulama güvenirliliğini sağlamak amacıyla bir kamera ile çalışma kaydedilmiştir.

3.4.3. Ön Uygulama Çalışması

Hikâyelerin seçiminden, okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü araçlarının geliştirilmesinden, kayıt çizelgeleri ve okuduğunu anlama sorularının geliştirilmesinin ardından asıl deneklerle asıl uygulamaya geçmeden önce belirlenen ön koşullara sahip olan görme engelli bir öğrenci ile ön uygulama çalışması yapılmıştır. Ön uygulama için seçilen denek, İstanbul ili Mecidiyeköy ilçesinde özel bir özel eğitim merkezinde eğitim gören 8 yaşında, % 5 görmesi olan, okuma yazma becerilerini kabartma yazıyla gerçekleştiren, görme engelinden başka engeli ve davranış problemi olmayan, kâğıt yapıştırma becerisine sahip bir kız öğrencidir. Öğrenci ayrıca dakikada 50 kelime olacak şekilde ortalama 150 kelimelik hikâyeleri hecelemeden akıcı bir şekilde okumakta, araştırmacının seçtiği metnin % 95'ini doğru olarak okumaktadır. Metinde yer alan bilgi birimleriyle ilgi sorulan sekiz sorudan en fazla üçüne doğru cevap veren bu öğrenci 2012-2013 eğitim öğretim yılında ilkokul 2. sınıfta eğitim görmektedir.

Ön uygulama için seçilen öğrenci ile önceden birkaç defa görüşülerek birlikte araştırma yapılacağı ve yapılacak olan bu araştırmanın amacı anlatılmıştır. Uygulamalar öğrencinin öğrenim gördüğü özel eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya geçmeden önce öğrencinin okuma düzeyini, okuma hızını ölçmek için metinler okutulmuştur. Öğrencinin seviyesi ve okuma hızı tespit edildikten sonra yapıştırma çalışması yapılarak kâğıt yapıştırma becerisine sahip olup olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencinin tüm önkoşullara sahip olduğu belirlendikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

Çalışmaya başlamadan önce öğrenciden 3 oturumda başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her bir hikâye için okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü araçlarının uygulanması 5'er dakika sürmüştür. Öğretim öncesi başlama düzeyi verileri öğrencinin performansının % 25 olduğunu göstermiştir.

Öğrenciye başlama düzeyinde 1, model olmanın ilk 3 oturumunda 3, rehberli uygulamanın ilk 3 oturumunda 3, bağımsız uygulamada toplam 2 ve çalışma bittikten sonra 1 olmak üzere toplam 10 nazar boncuğu kazandığında sürpriz bir ödül kazanacağı söylenmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu kazanamayacağı söylenmiştir.

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü aracı model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama olarak üç aşamada uygulanmıştır. Her bir aşamada üçer hikâye ile öğretim yapılmıştır. Model olma aşaması her bir hikâye için ortalama 30 dakika, rehberli uygulama aşaması her bir hikâye için ortalama 20 dakika, bağımsız uygulama aşaması her bir hikâye için ortalama 15 dakika sürmüştür.

Başlangıçta haftada 1 gün gerçekleştirilen uygulama, daha sonra haftada 2 gün olarak gerçekleştirilmiştir. Sürenin de 45 dakika ile sınırlı olması sebebiyle model olma aşamasında ilk zamanlar günde 1 oturum gerçekleştirilebilmiştir. Öğrencinin performansının biraz daha arttığı ve uygulamanın 2 güne çıktığı rehberli uygulama aşamasında günde 2-3 oturum gerçekleştirilebilmiştir. Bağımsızlık aşamasında ise oturumların tümü bir günde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları toplam 7 haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda öğrenciye toplam 10 nazar boncuğu olduğu, bu nedenle de sürpriz ödülü kazandığı söylenerek oyuncaklı bir sırt çantası hediye edilmiştir. Tüm bu uygulama süreleri toplandığında ön uygulama toplam 9 hafta sürmüştür.

Doğrudan öğretim yöntemiyle hikâye haritasının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan öğretim sonunda öğrencinin performansı % 100'e yükselmiştir. Ön uygulamada çalışma planlandığı gibi yürütülmüştür. Uygulama aşamasında hiçbir sorun yaşanmamıştır. Deney süreci normal bir şekilde işlemiştir. Bu nedenle araştırmanın da ön uygulamada olduğu gibi planlanmasına ve uygulanmasına karar verilmiştir.

3.5. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırmada birlikte çalışılacak deneklerle daha önceden tanışılmıştır. Deneklerin ailelerine önceden ‘Veli İzin Belgesi’ (EK-5) gönderilip imzalatılmıştır. Araştırmada hikâye haritası kullanılarak doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen okuduğunu anlama çalışması toplam 12 hafta sürmüştür. Her bir denek ile haftada 2 gün çalışılmıştır. Her bir denek ile günde ortalama 3 oturum gerçekleştirilmiştir.

Birinci denekle bir oturum en fazla 61 dakika, en az 45 dakika, ortalama 53 dakika sürmüştür. İkinci denekle bir oturum en fazla 51 dakika, en az 42 dakika, ortalama 47 dakika sürmüştür. Üçüncü denekle bir oturum en fazla 67 dakika, en az 53 dakika, ortalama 60 dakika sürmüştür.

Rehberli uygulama aşamasının ilk oturumunda araştırmacı deneğe hatırlatmak amacıyla bir oturumu model olma aşamasına benzer olarak yapmıştır. Diğer oturumlarda araştırmacı kabartma yazı kullanmamış, sadece denek kabartma yazı kullanmıştır. Bu oturumda öğretim her bir denek için yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Birinci denekle bir oturum en fazla 40 dakika, en az 25 dakika, ortalama 33 dakika sürmüştür. İkinci denekle bir oturum en fazla 40 dakika, en az 34 dakika, ortalama 37 dakika sürmüştür. Üçüncü denekle bir oturum en fazla 25 dakika, en az 18 dakika, ortalama 22 dakika sürmüştür.

Bağımsız (rehbersiz) uygulama aşamasında denek yine kabartma yazı kullanmıştır. Birinci denekle bir oturum en fazla 38 dakika, en az 19 dakika, ortalama 29 dakika sürmüştür. İkinci denekle bir oturum en fazla 33 dakika, en az 16 dakika, ortalama 25 dakika sürmüştür. Üçüncü denekle bir oturum en fazla 33 dakika, en az 17 dakika, ortalama 25 dakika sürmüştür.

Birinci denekle bir oturum en fazla 5 dakika, en az 4 dakika, ortalama 5 dakika sürmüştür. İkinci denekle bir oturum en fazla 5 dakika, en az 4 dakika, ortalama 5 dakika sürmüştür. Üçüncü denekle bir oturum en fazla 6 dakika, en az 4 dakika, ortalama 5 dakika sürmüştür.

3.5.1. Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırma deneklerin kendi okullarında gerçekleşeceği için birlikte çalışılacak olan ortam çalışmaya başlamadan önce gösterilmiştir. Başlama düzeyi verileri alınacağı zaman deneklere, birlikte bir çalışma yapılacağı söylenmiştir. Performans alımı için deneğe: ‘Çalışmamız boyunca senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Öncelikle sessiz bir şekilde beni dinleyeceksin. Soru sorduğumda cevap verecek, bekle dediğimde bekleyeceksin. Çalışmamız boyunca bu kurallara uyarsan çalışma sonunda bir nazar boncuğu kazanacaksın. Seninle yaptığımız çalışmalar boyunca toplam 10 nazar boncuğu kazandığında (öğretmenlerinden ve kendilerinden alınan bilgiler doğrultusunda belirlenen) en sevdiğin oyuncak olan bebek ya da araba senin olacak. Sana şimdi bir hikâye vereceğim. Sen bu hikâyeyi yüksek sesle okuyacaksın. Hikâyede anlamadığın bir kelime olursa hikâyeyi okuduktan sonra bana sorabilirsin. Daha sonra hikâyeye ilgili soruların olduğu çalışma kâğıdımızı çıkaracağım (EK-3). Sorduğum sorulara sesli bir şekilde cevap vereceksin. Soruların cevabını bilmiyorsan, bilmiyorum diyebilirsin. Ben senin verdiği cevapları buradaki kayıt çizelgesine yazacağım (EK-2).’ Denmiştir. Öğrenciye kayıt çizelgesini incelemesi için izin verilmiştir. Video kamerayı incelemesine fırsat verilerek: ‘Çalışmamızı bu kamerayla kaydedeceğim. Sormak istediğin bir şey olursa şimdi sorabilirsin. Yoksa çalışmamıza başlayabiliriz.’ denmiştir. Deneğe hikâye bir kez sesli olarak okutulmuş ve sırası ile sorular sorulmuş, cevaplar kayıt edilmiştir. Yoklama verileri de aynı başlama düzeyi gibi alınmıştır.

3.5.2. Öğretim Öncesi Yoklama Oturumları

Doğrudan öğretim yöntemiyle hikâye haritası uygulanmadan önce deneklerin performansında bir değişiklik olup olmadığını belirlemek için yoklama değerlendirmeleri yapılmıştır. İkinci denekten bir kez, üçüncü denekten üç kez yoklama verisi alınmıştır.

3.5.3. Doğrudan Öğretim Yöntemine Göre Okuduğunu Anlama Öğretimi

Doğrudan öğretim yöntemiyle hikâye haritası uygulanmadan önce deneklerin performansları belirlendikten sonra öğretim sürecinde kullanılacak hikâyelerin içeriğine göre öğretim amaçları oluşturulmuştur. Uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel amaçları

gerçekleştirmek için öğretim süreci planlanmıştır. Planlanan öğretim süreci şu şekilde uygulanmıştır:

Araştırma uygulanmadan önce deneklerin yalnızca birinin kâğıt yapıştırma becerisine sahip olduğu, diğerlerinin ise bu beceriyi bilmedikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle öncelikle deneklere kâğıt yapıştırma becerisi öğretilmiş, daha sonra araştırma uygulanmaya başlanmıştır.

Araştırmacı öncelikle denekle bir araya geldiğinde onun rahat olmasını sağlamak için kısa bir sohbet yapmıştır. Daha sonra deneğe: ‘Bugün seninle çok güzel bir çalışma yapacağız. Hikâyeler okuyup bu hikâyelerle ilgili sorulara cevap vereceğiz. Fakat bazen okuduğumuz hikâyelerde nerelere dikkat edeceğimizi bilemediğimiz için hikâyeleri anlayamayabiliyor, sorulara cevap veremeyebiliyoruz. Biz bugün seninle hikâyeleri okurken hangi bilgilere dikkat edeceğimizi hikâye haritası kullanarak öğreneceğiz. Bu sayede sen de okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Çalışma boyunca uyman gereken bazı kurallar var. Çalışmamızda sen sessiz bir şekilde beni dinleyeceksin. Soru sorduğumda cevap verecek, bekle dediğimde bekleyeceksin. Eğer bu kurallarımıza uyarsan daha önceki çalışmamızda olduğu gibi çalışma sonunda bir sticker (yapışkanlı) nazar boncuğu kazanacaksın. Tüm çalışmalarımız sonunda toplam on nazar boncuğu kazandığında da en sevdiğin oyuncak olan bebek ya da araba senin olacak.’ Diyerek büyük ödülü tekrar hatırlatmıştır.

3.5.3.1. Model Olma Aşaması Öğretim Süreci

Araştırmanın model olma aşaması öğretim sürecinden önce deneğe kabartma olarak hazırlanan hikâye haritası ve hikâyedeki öğeler tanıtılmıştır ve hikâye haritasını nasıl kullanacağı anlatılmıştır.

3.5.3.1.1. Hikâye Haritasını ve Hikâyedeki Öğeleri Tanıtma

Araştırmacı hikâye haritasının öğelerini tanıtmak için öncelikle kabartma olarak A4 boyutundaki kalın kâğıtlara 3 sayfa ardı ardına hazırlanan ve hikâye öğelerinin dikdörtgenler şeklinde toplam yedi kutucuktan, kenarları kabartılarak oluşturulmuş hikâye haritasını ve hikâyeleri deneğe göstermiş ve incelemesini istemiştir. ‘Bak, bu bir hikâye haritası. Hikâye haritasında senin de fark ettiğin gibi kenarları kabartılmış olan dikdörtgen

şeklinde bölümler var. Bu bölümlerin üzerinde de dikkat edilmesi gereken yerlerin başlıkları kabartma olarak yazıyor. Sen de dokun ve oku.’ Diye yönerge vermiştir.

Araştırmacı deneğin başlıklara dokunarak tek tek hepsini okumasını ve hikâye haritasını incelemesini sağlamıştır. ‘Biz seninle hikâyeleri okudukça kâğıdımıza tabletimizde ya da daktiloda cevapları yazarak ilgili bölümlerle yapıştıracacağız ve hikâye haritamızı bu şekilde dolduracağız.’ Demiştir. Kendisinin önceden hikâye haritasındaki ilgili yerlere yapıştırmak için hazırladığı, dikdörtgen kutucukların içine sığacak boyuttaki kâğıtları, yapıştırıcıyı, tablet ve kabartma kalemi, daktiloyu da deneğe göstererek incelemesini sağlamıştır. Denekle beraber boş bir hikâye haritasına, kutucukların içine sığacak boyuttaki boş kâğıtları arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmışlardır. Böylece denek hikâye haritasını nasıl kullanacağını, kâğıtları uygun yerlere nasıl yapıştıracağını öğrenmiştir. Daha sonra hikâye haritasındaki elemanları açıklamaya başlamıştır.

İlk olarak araştırmacı hikâye haritasındaki **dekor (yer, zaman)** bölümüne deneğin dokunmasını ve okumasını istemiştir. ‘Buraya hikâyedeki olayın nerede geçtiğini; yani okulda mı, evde mi, piknikte mi vb., ne zaman geçtiğini; yani yaz mevsiminde mi, sabah mı, hafta sonu mu vb., onu yazacağız.’ Demiştir.

Ardından araştırmacı hikâye haritasında bulunan **ana karakter** bölümüne deneğin dokunmasını ve okumasını istemiştir. ‘Buraya hikâyedeki olay kimin başından geçtiyse, olayları yaşayan asıl kahraman kimse onu yazacağız.’ Demiştir.

Daha sonra bir altta bulunan **başlatıcı olay** bölümüne dokunmasını ve okumasını istemiştir. ‘Buraya hikâyedeki olay ya da problem neyse, hikâyenin kahramanı neyi çözmeye çalışıyorsa onu yazacağız.’ Demiştir.

Araştırmacı deneğin **içsel cevap** bölümüne dokunmasını ve okumasını sağlamıştır ve: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzüldü mü, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacağız.’ Demiştir.

Ardından deneğin **girişim** bölümüne dokunmasını ve okumasını istemiştir. ‘Buraya kahramanın hikâyedeki olayı ya da problemi nasıl çözdüğünü yazacağız.’ Demiştir.

Araştırmacı bu defa deneğin **sonuç** bölümüne dokunmasını ve okumasını istemiştir. ‘Buraya hikâyenin sonunda ne olduğunu yazacağız.’ Demiştir.

Daha sonra deneğin **tepki** bölümüne dokunmasını ve okumasını sağlamıştır ve: ‘Buraya hikâyenin sonunda kahramanın kendisini nasıl hissettiğini; yani mutlu mu oldu, üzüldü mü, pişman mı oldu, öğrendi mi, onu yazacağız.’ Demiştir.

Uygulamanın model olma aşamasında, üç öğretim oturumu gerçekleştirilmiş ve bu oturumlarda birer hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçlarıyla çalışılmıştır. Üç hikâyenin yeterli olmadığı durumlar için iki yedek hikâye bulundurulmuştur.

Model olma aşaması öğretim sürecinde araştırmacı hikâyenin tümünü bir defa sesli olarak okumuştur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durmuştur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere deneğin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapmış ve okumaya devam etmiştir. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçmiştir. Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra hikâye haritasındaki her unsura ait soruyu kendi kendine sorarak cevaplamış, cevabını daktiloda yazarak makasla kâğıdın bölünmüş yerinden keserek hikâye haritasındaki ilgili bölüme sırasıyla yapıştırılmıştır.

Araştırmacı hikâye haritasının tümünü doldurduktan sonra deneğin sıranın kendisine geldiğini, kendisinin de aynı şekilde hikâyeyi okumasını, hikâyenin elemanlarından birine denk geldiğinde durup söylemesini ve daha sonra da araştırmacı gibi hikâye haritasını doldurmasını söylemiştir. Araştırmacı deneğin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracağı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi deneğin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koymuş ve deneğe bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlamıştır. Deneğin takıldığı yerde araştırmacı ipuçları vererek yardımcı olmuştur.

Denek hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarmış ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla deneğin doldurduğu hikâye haritasını, denekle beraber karşılaştırmıştır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirmiştir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup denekle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırılmıştır.

Deneğin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye beklemiştir. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yinelemiş ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp deneğe o bölümü okutmuştur (EK-7). Denek aşamalarda sorun yaşamaya devam ettiğinde hikâye haritasını ve hikâyedeki öğeleri tanıtmaya geri dönülmesi planlanmıştır. Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır.

Çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verilmiştir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuklarını kazandığı ifade edilmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu verilmemiş, 6/7 oranında doğru cevap verdiği her hikâye sonunda nazar boncuğu verilmiştir. Denek üç hikâye üst üste tüm sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulamaya geçilmiştir (EK-7).

3.5.3.2. Rehberli Uygulama Aşaması Öğretim Süreci

Rehberli uygulama aşamasında, üç öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda birer hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçlarıyla çalışılmıştır. Üç hikâyenin yeterli olmadığı durumlar için iki yedek hikâye bulundurulmuştur.

Uygulamanın rehberli uygulama aşamasında, bu defa deneğe hikâye bir defa sesli olarak okutturulmuştur. Okurken yanlış okuduğu kelimeler düzeltilmiştir. Atladığı yerler olduğunda uyarılarak düzeltilmiştir. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durdurup bu bölüm yüksek sesle söylenmiştir. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı hatırlatmıştır. Daha sonra araştırmacı denekten hikâye haritasını yüksek sesle doldurmasını istemiştir. Doldurma işlemi bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu kendi hikâye haritasını çıkarmış ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla deneğin doldurduğu hikâye haritasını, denekle beraber karşılaştırmıştır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-), doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirmiştir. Yanlış cevapları hikâyeden bularak denekle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırmıştır.

Denek bu aşamada sorun yaşadığında ya da takıldığında araştırmacı birkaç saniye beklemiştir. Cevap gelmediğinde soruyu tekrar sormuştur. Denek yine takılırsa hikâyedeki ilgili bölüme gidilip cevap araştırmacının yardımıyla deneğe buldurulmaya çalışılmıştır. Yine bulamazsa araştırmacı bir önceki basamağa, yani model olma aşamasına geri dönülmesi planlanmıştır. Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır.

Çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verilmiştir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar

boncuklarını kazandığı ifade edilmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu verilmemiş, 6/7 oranında doğru cevap verdiği her hikâye sonunda nazar boncuğu verilmiştir. Denek üç hikâye üst üste tüm sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsızlık aşamasına geçilmiştir (EK-7).

3.5.3.3. Bağımsız (Rehbersiz) Uygulama Aşaması Öğretim Süreci

Bağımsız uygulama aşamasında da üç öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda birer hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçlarıyla çalışılmıştır. Bu aşamada da üç hikâyenin yeterli olmadığı durumlar için iki yedek hikâye bulundurulmuştur. Bir günde ortalama iki öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir.

Bağımsız uygulama aşamasında deneğe hikâye sesli olarak okutulduktan sonra araştırmacı deneğin okuduğu hikâyeyi ve doldurduğu hikâye haritasını almıştır. Bu defa araştırmacı deneğe hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sormuş ve denekten cevaplama istemiştir. Deneğin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not etmiştir. Deneğin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydetmiştir. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol etmiştir. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltmiştir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretlemiştir. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-), doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir.

Denek bu aşamada soruları cevaplarken sorun yaşadığında araştırmacı birkaç saniye beklemiştir. Cevap gelmediğinde o sorunun cevabını kendi başına parçadan bulması istemiştir. Bulamadığında araştırmacı ipuçları vererek yardımcı olmuştur. Yine bulamazsa bir önceki basamağa yani rehberli uygulama basamağına geri dönülmesi planlanmıştır. Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır.

Çalışılan ortalama iki hikâye sonunda olmak üzere toplam iki nazar boncuğu verilmiştir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuklarını kazandığı ifade edilmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu verilmemiş, 6/7 oranında doğru cevap verdiği her hikâye sonunda nazar boncuğu verilmiştir. Denek üç hikâye üst üste tüm sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde çalışmanın uygulama bölümü sonlandırılmıştır.

3.5.4. İzleme

Öğretim sonu değerlendirmesi (izleme verileri), deneklerin öğretimden 10-15 gün sonrada okuduğunu anlama becerisini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla için gerçekleştirilmiştir. Bu verilerin toplanması için 3 asıl, 2 yedek hikâye olmak üzere toplam 5 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış ölçüt bağımlı ölçü araçlarıyla değerlendirme yapılmıştır. İzleme verileri tüm denekler için aynı gün içerisinde yapılan oturumlarla gerçekleştirilmiştir. İzleme aşaması da aynı başlama düzeyi gibi uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama sonları okulların tatil olma zamanına denk geldiği için birinci denekte öğretimden 12 gün sonra, ikinci denekte 7 gün sonra izleme verisi toplanmıştır. Üçüncü denekten izleme verileri toplanmadan önce deneğin şehir dışına çıkması sebebiyle uygulama oturumlarının bitirildiği gün izleme verileri toplanmıştır.

Bu verilerin toplanmasından sonra da deneklere birer nazar boncuğu (sticker) verilmiştir. Tüm çalışmaları çok güzel gerçekleştirdiğinden, her defasında kurallara uyduğundan toplam on nazar boncuğu kazandıkları hatırlatılmıştır. Nazar boncukları birlikte sayılmış ve on nazar boncuğu kazandıklarında, en sevdiği oyuncakların kendilerine hediye edileceği hatırlatılmıştır. Nazar boncukları birlikte sayılmış ve hediyeleri kendilerine verilmiştir. Birlikte çalıştıkları için teşekkür edilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Çalışmanın başlama düzeyi, uygulamanın model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamaları ile izleme verileri toplanırken dönüştürülebilir sembol pekiştireç sisteminden yararlanılmıştır. Dönüştürülebilir sembol pekiştireç sisteminde, maddi değeri olan yıldız, etiket, puan gibi çalışma sırasında verilen semboller kullanılır. Bu semboller daha sonra oyuncak, sevilen etkinlik, içecek, yiyecek gibi daha fazla etkili olan pekiştireçlerle değiştirilir (Özyürek, 2002). Bu çalışmada da dönüştürülebilir sembol pekiştireç olarak sticker nazar boncuğu kullanılmıştır. Başlama düzeyi sonunda bir nazar boncuğu, uygulamada; model olmanın her hikâyesi sonrasında bir, toplam üç nazar boncuğu; rehberli uygulamanın her hikâyesi sonrasında bir, toplam üç nazar boncuğu; bağımsız uygulamanın sonrasında iki; izleme evresinin sonunda bir olmak üzere toplam on nazar boncuğu verilmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren oturumlarda pekiştireç verilmemiştir. Toplam 10 nazar boncuğu kazandıklarında öğretmenlerinden ya da kendilerinden alınan bilgilerle çok sevdiği bir oyuncak ödül olarak verilmiştir. Deneklerin

istekleri doğrultusunda birinci deneğe bebek, ikinci deneğe araba, üçüncü deneğe yine bebek büyük ödül olarak verilmiştir.

3.5.5. Verilerin Toplanması ve Puanlanması

Araştırmanın başlama düzeyi verilerini toplamak için deneğe hikâyelerden biri sesli olarak okuması için verilmiştir. Denek sesli olarak okumuş, okuması bittikten sonra anlamadığı kelimeler olduğunda anlamları açıklanmıştır. Bu aşamada sadece bir denek bir kelimeyi anlamamış, bu kelimenin ne anlama geldiği de deneğe açıklanmıştır. Daha sonra okuduğu hikâyeye ilgili soruların bulunduğu çalışma kâğıdı çıkarılmıştır (EK-3). Araştırmada sorulan sorular ölçüt bağımlı ölçü aracındaki yönergelere uygun olarak sorulmuştur. Sorular okunmuş ve bu sorulara cevap vermesi istenmiştir. Deneğin sorulara cevap vermesi için 10 saniye kadar beklenmiştir. Cevap veremediğinde tekrar sorulmuştur. Yine cevap vermediğinde 'diğer soruya geçiyorum' denilerek diğer soruya geçilmiştir. Deneğin sorulara verdiği cevaplar kayıt çizelgesine kaydedilmiştir. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-), doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir.

Verilerin puanlanmasında deneklerin okuduğunu anlama ölçüt bağımlı ölçü aracında yer alan bildirimlerdeki amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini tespit etmek için her bir bildirim için belirlenen ölçüt % 100'dür. Deneklerin hikâyeye ile ilgili sorulan kısa cevaplı sorulara verdiği doğru cevaplarla ölçütün karşılanmış olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca verilerin puanlanmasında her bir sorunun cevabı tek tek hesaplanmıştır. Ancak dekor bölümüne yönelik kendi içinde iki soru olduğundan cevaplar ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu sebeple ortaya çıkan yüzdelikler de diğer öğelere göre farklılık göstermektedir. Dekor öğesinin başarı yüzdesi tek soru ve tek cevap şeklinde değil 'nerede' ve 'ne zaman' gibi iki ayrı soruya iki ayrı cevap şeklinde hesaplanmıştır. Bu nedenle bu öğeye ait soru ve cevaplar da oturum sayısına göre farklı yüzdelik dilimi şeklinde de hesaplanmıştır.

Denekler soruları bire bir aynı kelimeler olmasa da aynı anlama gelen yakın kelimelerle cevapladığında cevapları doğru kabul edilmiştir. Yanlış, alakasız ya da uzak cevaplarda cevapları doğru olarak kabul edilmemiştir. Örneğin, Yaşlı Teyzenin Torbaları hikâyesinde dekor bölümü ile ilgili: 'Hikâyeye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?' sorusunun cevabı: 'Hikâyeye bir yaz günü ve pazarda geçiyordu.' Denek bu soruya 'Bir gün'

‘Bir yerde’ diye cevap verdiğinde doğru kabul edilmemiştir. ‘Yaz mevsiminde’ ve ‘Alışveriş yerinde’ ya da ‘Çarşıda’ vb. cevaplar kabul edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Tek denekli deneysel desenlerle yapılan araştırmalarda elde edilen verilerin analizi yapılırken sonuçlar grafiklerle gösterilir ve veriler de bu grafik üzerinden yorumlanır. Grafik kullanımı deneklerin performansını gerçekçi biçimde görmeyi kolaylaştırır. Aynı zamanda uygulamacının daha etkili bir şekilde deneğe geri bildirim sunmasını sağlar (Kırcaali-İftar ve Tekin, 2001).

Bu araştırmada araştırma amaçlarında yer alan soruların cevaplanabilmesi için grafik kullanılmıştır. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının deneklerin okuduğunu anlamalarında, her bir deneğin hikâye haritasındaki elemanlarını anlamalarında ve öğretimden 10-15 gün sonra da anlamalarını sürdürmede etkili olup olmadığının belirlenmesinde denekler arası çoklu yoklama grafiği kullanılmıştır.

Grafiğin ‘x’ ekseninde oturumlar, ‘y’ ekseninde de deneklerin gerçekleştirdiği doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. Öğretim öncesi değerlendirmeler deneklerin performanslarına göre üç ve dört oturumda yapıldığı için ‘x’ ekseninde üç ve dört oturuma yer verilmiştir. Öğretim sonrası deneklerin performanslarına göre üçer oturumda yapıldığı için ‘x’ ekseninde üçer oturuma yer verilmiştir. Ayrıca yoklama değerlendirmeleri birer oturum yapıldığı için ‘x’ ekseninde yoklama değerlendirmelerinde birer oturuma yer verilmiştir (Şekil 1). Grafiğin ‘y’ eksenini 10 eşit uzaklığa bölünmüştür ve ‘y’ ekseninde yer alan ‘0’ noktası deneğin okumayla ilgili ön koşul becerileri gerçekleştirdiğini, ancak okuduğunu anlamayla ilgili hazırlanan hikâyelere yönelik amaçların hiçbirini oturumda uygulanan hikâyede gerçekleştiremediğini göstermektedir.

Araştırmada denekler arası çoklu yoklama grafiği ile beraber sütun grafiği de kullanılmıştır. Sütun grafiği doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen okuduğunu anlamada hikâye haritasının deneklerin hikâye haritasındaki elemanlardan her birini anlamada etkililiğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Sütun grafiği, deneklerin performanslarını araştırmacının farklı evrelerinde özetlemek için kullanılan bir grafik türüdür. (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu araştırmada da deneklerin hikâye haritası elemanlarına

göre oluşturulan alt amaçları ölçen sorulara verdikleri toplam doğru tepki yüzdelerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmada, sütun grafiğinin 'x' ekseninde hikâye haritası elemanları, 'y' ekseninde de deneklerin, hikâye haritası elemanlarına göre oluşturulan her bir alt amacı ölçen soruya verdikleri toplam doğru tepki yüzdeleri yer verilmiştir. Grafiğin 'x' ekseninde hikâye haritası elemanlarını gösterecek şekilde sekiz eşit parçaya bölünmüştür. 'y' eksenindeki '0' noktası deneğin hikâye elemanlarıyla ilgili sorulan soruya doğru tepki vermediğini göstermektedir.

3.6.1. Güvenirlilik Analizleri

Araştırmada video kamera ile kaydedilen görüntülerin uzmanlar tarafından seyredilerek değerlendirilmesiyle uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Bu bölümde uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirliliğe yer verilmiştir.

3.6.1.1. Uygulama Güvenirliliği

Uygulama güvenirliliği, öğretim planının ne kadarının planlandığı gibi uygulandığını değerlendiren güvenirlilik hesaplamasıdır (Akmanoğlu, 2002). Bağımsız gözlemciler, uygulama güvenirliliği verisi toplanırken, uygulamacının yoklama, uygulama ve izleme oturumlarını izleyerek öğretimin ne ölçüde planlandığı gibi uygulandığını gözlemlemiştir. Uygulama güvenirliliğinin sağlanması için gözlemcilere çalışma boyunca uygulanacak olan basamakların bulunduğu bir kayıt çizelgesi verilmiştir (EK-8). Çizelgeyle uygulama karşılaştırılarak uygulama güvenirliliğine bakılmıştır. Araştırmada, uygulama güvenirliliği hesaplaması, gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışın bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır.

Uygulama verilerinin, bir denek için uygulama oturumlarının en az % 20'sinde toplanması önerilmektedir. Alandan olmayan kişilerin uygulamayı yürüttükleri durumlarda ise uygulama oturumlarının en az % 30'unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada da araştırmanın tüm aşamaları kontrol listesi haline getirilmiştir (EK-8). Araştırmanın kamera kayıtları bir özel eğitim öğretmeni ve araştırmacının görev

yaptığı görme engelliler rehabilitasyon merkezinde görev yapan, görme engellilerle 15 yıldır çalışmakta olan, görme engellilere son 8 yıldır kabartma yazı yazma ve okuma becerisi öğretmekte olan bir psikologa seyrettirilmiş ve kontrol listesindeki basamaklardan planlandığı gibi uygulananlara (+), uygulanmayanlara (-) koyulması istenmiştir. Bu çalışmada her iki kişi de her aşamadan en az birer oturum olmak üzere oturumların ortalama % 30'unu video kameradan izlemiştir. Bunun sonucunda uygulama güvenilirliği, birinci denek için % 98,3, ikinci denek için % 98,3, üçüncü denek için % 98,3 olarak bulunmuştur.

3.6.1.2. Gözlemciler Arası Güvenirlik

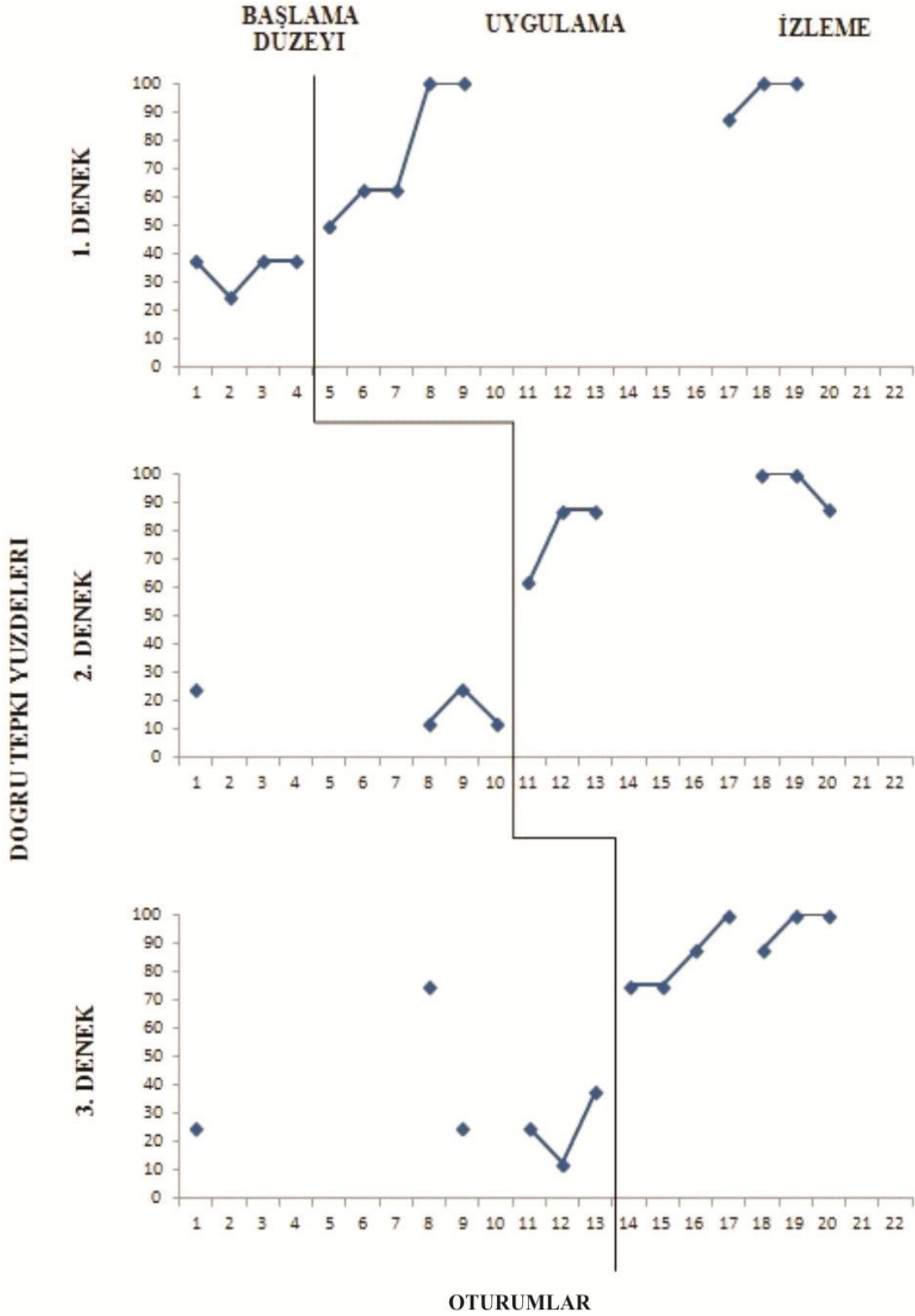
Gözlemciler arası güvenirlik, iki bağımsız gözlemcinin aynı anda fakat birbirinden bağımsız olarak hedef davranışın olup olmadığına yönelik değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 1990; Cooper ve diğ., 1987; Tawney ve Gast, 1984; akt: Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirlüğün en az % 80 olması uygun görülmektedir. Gözlemciler arası güvenirlik araştırmacı ve gözlemci arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Bu araştırmada gözlemciler arası güvenirlik verileri bir psikologun kamera kayıtlarını seyretmesiyle oluşturulmuştur. Öğretim sürecinin nasıl ilerlediği anlatılmıştır. Sonuç olarak gözlemciler arası güvenirlik, birinci denek için % 100, ikinci denek için % 94, üçüncü denek için % 100 olarak bulunmuştur.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan hikâye haritasının okuduğunu anlama becerilerini kazanmadaki etkisi ile ilgili deneklerin öğretim öncesi ve öğretim sonu performanslarına ve hikâye haritasındaki elemanların her biri için ayrı ayrı deneklerin başarısına ilişkin bulgulara ve buna bağlı olarak yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca deneklerin doğrudan öğretim yöntemi ile hikâye haritası kullanılarak kazandırılan okuduğunu anlama becerilerini 10-15 gün sonra da sürdürüp sürdürmediklerine ilişkin bulgulara ve buna bağlı olarak da yorumlara yer verilmiştir. Uygulama bölümünde veri noktası olarak doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilen öğretimlerdeki model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarından sadece bağımsız uygulama aşamalarının verileri işaretlenmiştir. Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının deneklerin okuduğunu anlama becerilerindeki etkililiği ve araştırmanın amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili bulgulara Grafik 1, Grafik 2, Grafik 3 ve Grafik 4'te yer verilmiştir.

4.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Görme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar



Grafik 1: Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikaye haritasının görme engelli çocukların öykü anlama becerisi düzeylerine etkisine ilişkin tepki yüzdeleri.

Grafik 1’de de görüldüğü gibi birinci denek başlama düzeyinde toplam 4 oturumda sırasıyla 8 sorudan 3’üne, 2’sine ve son iki oturum 3’üne doğru cevap vermiştir. Öğretimin bağımsız uygulama aşamasında toplam 5 oturumda sırasıyla 8 sorudan 4’üne, iki oturum ardı ardına 5’ine ve son iki oturum tamamına doğru cevap vermiştir. Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını gösteren birkaç gün sonraki izleme oturumlarında ise 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 7’sine ve son iki oturum tamamına doğru cevap vermiştir.

Grafik 1’de de görüldüğü gibi ikinci denek başlama düzeyinde toplam 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 1’ine, 2’sine ve 1’ine doğru cevap vermiştir. Birinci denekle ardı ardına üç kararlı veri noktası elde edip öğretime geçildiği oturumda yapılan yoklama oturumunda 8 sorudan 2’sine doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrası ise bağımsız uygulama aşamasında toplam 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 5’ine ve son iki oturum 7’sine doğru cevap vermiştir. Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını gösteren izleme oturumlarında ise 3 oturumda sırasıyla iki oturum soruların tamamına ve 3. oturum 7’sine doğru cevap vermiştir.

Grafik 1’de de görüldüğü gibi üçüncü denek birinci yoklama oturumunda 8 sorudan 2’sine, ikinci yoklamada 8 sorudan 6’sına, üçüncü yoklamada ise 8 sorudan 2’sine doğru cevap vermiştir. Başlama düzeyinde toplam 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 2’sine, 1’ine ve 3’üne doğru cevap vermiştir. Öğretim sonrası ise bağımsız uygulama aşamasında toplam 4 oturumda sırasıyla ardı ardına 8 sorudan 5’ine, 7’sine ve soruların tamamına doğru cevap vermiştir. Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını gösteren birkaç gün sonraki izleme oturumlarında ise 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 7’sine ve son iki oturum tamamına doğru cevap vermiştir.

Sonuç olarak üç denekteki ortalama başarı başlangıçtaki başarılarından yaklaşık üç kat daha fazladır. Bu sonuç da hikâye haritası ile yapılan okuduğunu anlama çalışmalarının oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Görme Engelli Çocukların Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamalarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.2.1. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Birinci Deneğin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının birinci deneğin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamalarına etkisine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu bulgular Grafik 2’de gösterilmiştir.

Birinci denek, öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan ancak iki ‘zaman’ ve bir ‘yer’ sorusuna doğru cevap vermiştir. Uygulama oturumları sonunda ise yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan beş sorudan bir ‘yer’ sorusu hariç hepsine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili birinci deneğe ait bulgularda Grafik 2’deki gibi öğretim öncesi ortalama % 37,5 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 90’a yükselmiştir. Dekor ögesinin başarı yüzdesi tek soru ve tek cevap şeklinde değil ‘nerede’ ve ‘ne zaman’ gibi iki ayrı soruya iki ayrı cevap şeklinde hesaplanmıştır.

Öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında ana karakter ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan ikisine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda ana karakter ögesi ile ilgili sorulan beş sorunun hepsine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki ana karakter ögesi ile ilgili Grafik 2’deki gibi öğretim öncesi ortalama % 50 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 100’e yükselmiştir.

Öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında başlatıcı olay ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda başlatıcı olay ögesi ile ilgili sorulan beş sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki başlatıcı olay ögesi ile ilgili Grafik 2’deki gibi öğretim öncesi ortalama % 25 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 60’a yükselmiştir.

Öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında içsel cevap ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda içsel cevap ögesi ile ilgili sorulan beş sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki içsel cevap ögesi ile

ilgili Grafik 2'deki gibi öğretim öncesi ortalama % 0 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 60'a yükselmiştir.

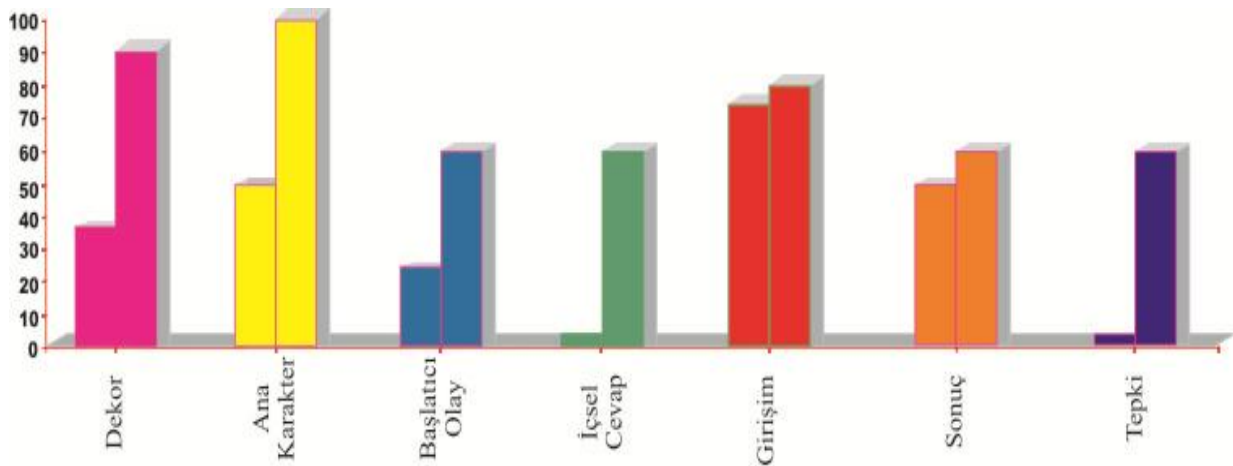
Öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında girişim ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan üçüne doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda girişim ögesi ile ilgili sorulan beş sorudan dört tanesine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki girişim ögesi ile ilgili Grafik 2'deki gibi öğretim öncesi ortalama % 75 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 80'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında sonuç ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan ikisine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda sonuç ögesi ile ilgili sorulan beş sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki sonuç ögesi ile ilgili Grafik 2'deki gibi öğretim öncesi ortalama % 50 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 60'a yükselmiştir.

Öğretim öncesi dört oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında tepki ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda tepki ögesi ile ilgili sorulan beş sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki tepki ögesi ile ilgili Grafik 2'deki gibi öğretim öncesi ortalama % 0 başarı görülürken öğretim sonrası bu başarı % 60'a yükselmiştir.

Grafik 2'de görüldüğü gibi birinci deneğin hikâye haritasındaki elemanları anlamasına ilişkin bulgularda, birinci denek en az başarıyı 'sonuç' ve 'girişim' ögelerini anlamada, en fazla başarıyı 'içsel cevap' ve 'teпки' ögelerini anlamada göstermiştir.

Öğretim öncesi başarı ortalamasını özellikle birinci denek yükseltmiştir. Hikâye haritası ile okuduğunu anlama becerisi öğretimi sonrası başarı artmış ve ortalama başarı % 93,3 olmuştur.



Grafik 2 : Birinci deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğu hikayelerdeki hikaye elemanlarını anlama düzeyi.

4.2.2. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının İkinci Deneğin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının ikinci deneğin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamalarına etkisine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu bulgular Grafik 3’te gösterilmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan bir ‘zaman’ sorusu hariç hepsine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan yoklama oturumunda yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili birinci deneğe ait bulgularda Grafik 3’teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 0 iken, öğretim sonrası % 83’e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında ana karakter ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan yalnızca birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda ana karakter ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan hepsine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada

performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan yoklama oturumunda ana karakter öğesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki ana karakter öğesi ile ilgili Grafik 3'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası % 100'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında başlatıcı olay öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan yalnızca birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda başlatıcı olay öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan iki tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan yoklama oturumunda başlatıcı olay öğesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki başlatıcı olay öğesi ile ilgili Grafik 3'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası % 66'ya yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında içsel cevap öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda içsel cevap öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan iki tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan yoklama oturumunda içsel cevap öğesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki içsel cevap öğesi ile ilgili Grafik 3'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 0 iken, öğretim sonrası % 66'ya yükselmiştir.

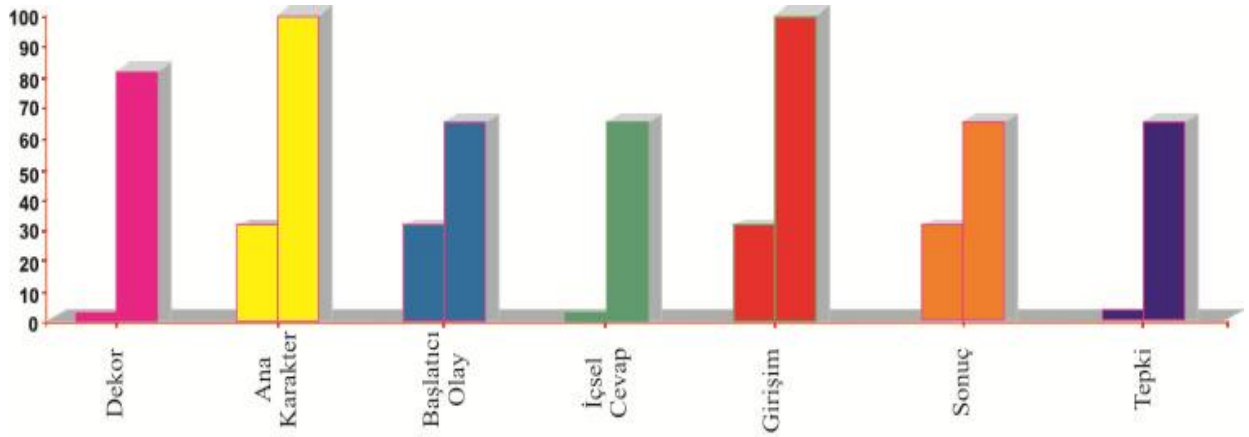
Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında girişim öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan yalnızca birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda girişim öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan hepsine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan yoklama oturumunda girişim öğesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki girişim öğesi ile ilgili Grafik 3'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası % 100'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında sonuç öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan yalnızca birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda sonuç öğesi ile ilgili sorulan üç sorudan iki tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan

yoklama oturumunda sonuç ögesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki sonuç ögesi ile ilgili Grafik 3'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası % 66'ya yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında tepki ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda tepki ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan iki tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla bir oturum yapılan yoklama oturumunda tepki ögesi ile ilgili sorulan soruya doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki tepki ögesi ile ilgili Grafik 3'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 0 iken, öğretim sonrası % 66'ya yükselmiştir.

Grafik 3'te görüldüğü gibi ikinci deneğin hikâye haritasındaki elemanları anlamasına ilişkin bulgulara, ikinci denek en az başarıyı 'başlatıcı olay' ve 'sonuç' ögelerini anlamada, en fazla başarıyı 'yer ve zaman (dekor)' ögesini anlamada göstermiştir.



Grafik 3 : İkinci deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğu hikayelerdeki hikâye elemanlarını anlama düzeyi.

4.2.3. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Üçüncü Deneğin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının üçüncü deneğin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamalarına etkisine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonu bulgular Grafik 4’te gibi gösterilmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan sadece bir ‘zaman’ sorusuna doğru cevap veren üçüncü denek, uygulama oturumları sonunda yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan iki zaman ve iki yer sorusuna doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki yer ve zaman (dekor) ögesi ile ilgili üçüncü deneğe ait bulgularda Grafik 4’teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 16 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 75’e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında ana karakter ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan ikisine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda ana karakter ögesi ile ilgili sorulan dört sorunun hepsine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında ana karakter ögesi ile ilgili sorulan sorulara doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki ana karakter ögesi ile ilgili Grafik 4’teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 66 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 100’e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında başlatıcı olay ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda başlatıcı olay ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında başlatıcı olay ögesi ile ilgili soruların hiçbirine doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki başlatıcı olay ögesi ile

ilgili Grafik 4'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 0 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 75'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında içsel cevap ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda içsel cevap ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında içsel cevap ögesi ile ilgili sorulan sorulardan yalnızca birine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki içsel cevap ögesi ile ilgili Grafik 4'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 75'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında girişim ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda girişim ögesi ile ilgili sorulan dört sorunun hepsine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında girişim ögesi ile ilgili sorulan sorulardan yalnızca birine doğru cevap vermiştir. Hikâye haritasındaki girişim ögesi ile ilgili Grafik 4'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 100'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında sonuç ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan birine doğru cevap veren birinci denek, uygulama oturumları sonunda sonuç ögesi ile ilgili sorulan dört sorudan üç tanesine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında sonuç ögesi ile ilgili sorulan sorulardan hiçbirine doğru cevap verememiştir. Hikâye haritasındaki sonuç ögesi ile ilgili Grafik 4'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 33 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 75'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi üç oturumda gerçekleştirilen değerlendirme (başlama düzeyi) oturumlarında tepki ögesi ile ilgili sorulan üç sorudan hiçbirine doğru cevap veremeyen birinci denek, uygulama oturumları sonunda tepki ögesi ile ilgili sorulan dört sorunun hepsine doğru cevap vermiştir. Ayrıca diğer deneklerle öğretim yapıldığı sırada performansında bir değişikliğin olup olmadığını ölçmek amacıyla üç oturum olarak yapılan yoklama oturumlarında tepki ögesi ile ilgili sorulan sorulardan yalnızca birine doğru cevap

vermiştir. Hikâye haritasındaki tepki ögesi ile ilgili Grafik 4'teki gibi öğretim öncesi ortalama başarı % 0 iken, öğretim sonrası ortalama başarı % 100'e yükselmiştir.

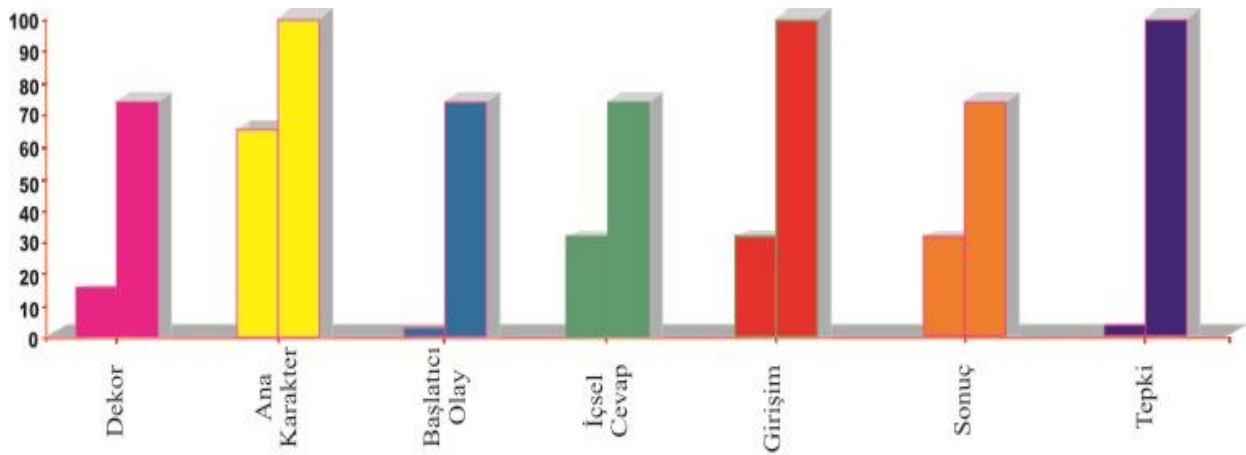
Grafik 4'te görüldüğü gibi üçüncü denegin hikâye haritasındaki elemanları anlamasına ilişkin bulgularda, üçüncü denek en az başarıyı 'ana karakter' ve 'sonuç' ögelerini anlamada, en fazla başarıyı 'tepki' ve 'başlatıcı olay' ögelerini anlamada göstermiştir.

Genel olarak yer ve zaman (dekor) ögesine ait bulgulara bakıldığında öğretim öncesi deneklerin tümünün genel başarı % 17,8 iken, öğretim sonrası başarı % 82,6'ya yükselmiştir. Ana karakter ögesine ait öğretim öncesi genel başarı % 46,6 iken, öğretim sonrası başarı % 100'e yükselmiştir. Başlatıcı olay ögesine ait öğretim öncesi genel başarı % 19,3 iken, öğretim sonrası başarı % 67'ye yükselmiştir. İçsel cevap ögesine ait öğretim öncesi genel başarı % 11 iken, öğretim sonrası başarı % 67'ye yükselmiştir. Girişim ögesine ait öğretim öncesi genel başarı % 47 iken, öğretim sonrası başarı % 93,3'e yükselmiştir. Sonuç ögesine ait öğretim öncesi genel başarı % 38,6 iken, öğretim sonrası başarı % 67'e yükselmiştir. Tepki ögesine ait öğretim öncesi genel başarı % 0 iken, öğretim sonrası başarı % 75,3'e yükselmiştir.

Öğretim öncesi deneklerin diğer ögelere göre en fazla 'Ana Karakter' ve 'Girişim' ögelerindeki sorulara doğru cevap verdiği, buna rağmen 'Ana Karakter' ögesindeki başarılarının ancak % 46,6 olduğu, öğretim sonrasında ise bu başarının daha da artarak % 100'e ulaştığı görülmüştür.

Denekler, 'Girişim' ögesindeki sorulara da öğretim öncesi beklenenden fazla sayıda doğru cevap vermiştir. Öğretim öncesi başarı ortalamasını özellikle birinci denek yükseltmiştir. Hikâye haritası ile okuduğunu anlama becerisi öğretimi sonrası başarı artmış ve ortalama başarı % 93,3 olmuştur.

Uygulama sonuçlarına bakıldığında deneklerin üçünün de en fazla başarıyı 'Tepki' ögesinde gösterdikleri görülmektedir. Öğretim öncesi denekler 'Tepki' ögesi ile ilgili soruların hiçbirine doğru cevap veremezken, öğretim sonrası oldukça fazla başarı göstererek ortalama başarıyı % 75,3'e yükselttikleri görülmektedir. Tüm bu sonuçlar doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının deneklerin okuduğu hikâyedeki hikâye elemanlarını anlamalarındaki başarılarını artırdığını göstermektedir.



Grafik 4 : Üçüncü deneğin öğretim öncesi ve öğretim sonu okuduğu hikâyelerdeki hikaye elemanlarını anlama düzeyi.

4.3. Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Görme Engelli Çocukların Okuduğunu Anlama Becerilerini Sürdüremelerindeki Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının deneklerin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamalarında 7-12 gün sonra da etkili olup olmadığına ilişkin bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.

Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını gösteren birkaç gün sonraki izleme oturumlarında birinci denek 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 7’sine ve ardı ardına iki oturumda 8 sorunun tamamına doğru cevap vermiş ve ortalama başarısı % 95, 83 olarak tespit edilmiştir. Birinci denek sadece bir ‘sonuç’ ögesi sorusuna yanlış cevap vermiştir.

Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını gösteren izleme oturumlarında ikinci denek 3 oturumda sırasıyla iki oturum soruların tamamına ve 3. oturum 8 sorudan 7’sine doğru cevap verdiği için ortalama başarısı % 95, 83 olarak tespit edilmiştir. İkinci denek sadece bir ‘içsel cevap’ ögesi sorusuna yanlış cevap vermiştir.

Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığını gösteren birkaç gün sonraki izleme oturumlarında üçüncü denek ise 3 oturumda sırasıyla 8 sorudan 7’sine ve iki oturum ardı ardına 8 sorunun tamamına doğru cevap verdiği için ortalama başarısı % 95, 83 olarak tespit edilmiştir. Üçüncü denek sadece bir ‘tepki’ ögesi sorusuna yanlış cevap vermiştir.

Öğrenilen bilgilerin kalıcılığının sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi amacıyla birkaç gün sonra yapılan izleme çalışmaları sonrasında deneklerin üçünde de uygulama sonucundan daha yüksek bir başarı tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesi deneklerin önkoşul becerileri sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla, dakikada okunan kelime sayısını tespit etmek için çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda birinci deneğin diğer deneklere göre daha doğru ve daha fazla kelime okuduğu görülmüştür. Fakat uygulamaya geçildiğinde bu başarının aynı oranda gitmediği görülmüştür. Araştırmanın bulgularına bakıldığında tüm deneklerin başarısının başlama düzeyine göre arttığı, bununla birlikte ikinci deneğin başarı düzeyinin başlama düzeyine ve diğer deneklere göre daha fazla arttığı görülmektedir.

Sonuç olarak doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının görme engeline sahip birinci, ikinci ve üçüncü deneğin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ve deneklerin hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerisini 10-15 gün sonra da sürdürdükleri görülmüştür.

Araştırmada, öğrencilerin sınıf öğretmeninin farklı bir ile görevli olarak gitmesi, öğrencilerin yatılı olması ve araştırma sonucu hakkında deneklerin ya da ailelerinin fikirlerine danışılmasının uygun olmayacağından sosyal geçerlilik verileri toplanamamıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Okuma ve okuduğunu anlama günlük hayatta da okul hayatında da çok büyük bir öneme sahiptir. Yapılan araştırmalar okuduğunu anlama ve akademik başarı arasında doğru orantıda yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir (Keşan ve diğerleri, 2008; Özkök-Kayhan, 2010; Özçelik, 2011). Okuduğunu anlama becerisi öğretimi birçok yöntemle gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de ilköğretim okullarında Türkçe dersine yönelik okuduğunu anlama çalışmaları çoğunlukla geleneksel yöntemle yapılmaktadır (Duman, 2006). Geleneksel yöntem, öğretmeni aktif, öğrenciyi pasif kılarak öğrencinin gerçek öğrenmesini engellemektedir (Duruhan, 2004).

Engelli öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak okuduğunu anlama öğretiminin doğrudan öğretim yöntemi ile yapıldığında başarıya ulaştığı görülmektedir (Güzel, 1998; Kahveci, 2004; Güldenoğlu, 2008; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Güldenoğlu ve Kargın, 2012). Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak hikâye anlama öğretiminin yapıldığı ve olumlu sonuçlarla neticelenen çalışmalar (Carnine ve Kinder, 1985; Idol, 1987; Güzel, 1998; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargın, 2010) doğrudan öğretim yönteminin okuduğunu anlama öğretiminde ne denli etkili olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu araştırmada da okuduğunu anlama öğretimini gerçekleştirmek için doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan çok sayıda strateji vardır. Gerek Türkiye’de gerekse dünyada yapılan çalışmalar incelendiğinde bu stratejilerden hikâye haritasının etkili olduğunu kanıtlayan çalışmaların sayısı azımsanmayacak kadar çoktur (Baumann ve Bergeron, 1993; Boulineau, Tori, Fore III ve Burke, 2004; Bozkurt, 2005; Burgul-Öztoprak 2006; Davis, 1984; Davis ve Dimino, 1990; Davis ve McPherson 1989; Davis, 1994; Duman, 2006; Duman ve Tekinarslan, 2007; Gardill ve Jitendra, 1999; Griffey ve diğerleri, 1988; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve

Kargın, 2010; Katayama ve Robinson, 2000; McPherson, 1989; akt; Güldenoğlu, 2008; Yılmaz, 2008).

Alan yazın tarandığında Kurt (2008)'un araştırması dışında görme engellilerle yapılan herhangi bir okuduğunu anlama çalışmasına rastlanamamıştır. Bu sebepten dolayı bu çalışmada görme engelli çocukların okuduğunu anlamalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olup olmadığını ve doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen hikâye haritasının bu çocukların okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamalarında 10-15 gün sonra da etkili olup olmadığını incelemektir.

Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan Veysel Vardal Görme Engelliler İlkokulu'nda eğitim öğretim gören önkoşul becerilerine sahip beş kör öğrenciden üçü katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Güzel (1998) tarafından ikinci sınıf düzeyine uygunluğu, eşit zorluk düzeyinde olması, yazım kuralları, noktalama işaretleri, söz dizimi, tümce uzunluğu gibi öğelerine dikkat ederek oluşturulmuş 20 hikâye ve bu hikâyelere göre oluşturulmuş ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulmuş Öğretmen Görüşme Formu, Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu ve Okuduğunu Anlama Ölçü Araçları Kayıt Çizelgeleri kullanılmıştır. 20 hikâyenin 5'i başlama düzeyi ve izleme oturumlarında, 5'i yoklama ve uygulamanın model olma aşamasında, 5'i uygulamanın rehberli uygulama aşamasında, 5'i uygulamanın bağımsız (rehbersiz) uygulama aşamasında kullanılmıştır.

Araştırmada kör öğrenciler için hikâye haritaları kabartma olarak hazırlanmış, öğrenciler hikâye elemanları ile ilgili sorulan okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapları tabletlerinde kabartma olarak yazmış ve hikâye haritalarına yapıştırmışlardır. Öğrenciler bağımsızlığa ulaştıktan sonra 10-15 gün sonra toplanacak izleme verileri için araştırmanın uygulama sonları okulların tatil olma zamanına denk geldiğinden birinci denekte öğretimden 12 gün sonra, ikinci denekte 7 gün sonra izleme verisi toplanmıştır. Üçüncü denekten izleme verileri toplanmadan önce deneğin şehir dışına çıkması sebebiyle uygulama oturumlarının bitirildiği gün izleme verileri toplanmıştır. İzleme verilerinin 3 asıl, 2 yedek hikâye olmak üzere 5 hikâye ile toplanması planlanmıştır. Fakat denekler üzer

oturumda, üçer hikâye ile beklenen % 80 başarı ölçütünü karşıladığı için yedek hikâyeler kullanılmamıştır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Deneklerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen hikâye haritasının oldukça etkili olduğu görülmüştür.
2. Doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen hikâye haritasının, deneklerin hikâye elemanlarından dekor (yer ve zaman), ana karakter, başlatıcı olay, içsel cevap, girişim, sonuç, tepki unsurlarını anlamalarında etkili olduğu görülmüştür.
3. Doğrudan öğretim yöntemiyle gerçekleştirilen hikâye haritasının, görme engelli çocukların okuduğunu anlama becerilerindeki etkisinin 10-15 gün sonra da sürdüğü görülmüştür.

Genel olarak deneklerde hikâyenin elemanları ile ilgili olarak en az artış ‘sonuç’ ögesiyle ilgili performanslarında görülürken, en fazla artış ‘başlatıcı olay’ ve ‘tepki’ ögesinde görülmüştür. Öğretim öncesi denekler ‘tepki’ ögesi ile ilgili soruların hiçbirine doğru cevap veremezken, öğretim sonrası oldukça fazla başarı göstererek ortalama başarıyı % 75,3’e yükselttikleri görülmektedir. Güzel (1998) öykü anlama ile ilgili yaptığı çalışmada deneklerin başlatıcı olay ögesi ile ilgili öğretim sonu başarıları yüksek olmuştur ancak tepki ögesi ile ilgili öğretim sonu başarıları başlatıcı olay ögesindeki başarılarına nazaran daha az olmuştur. Sonuç ögesi ile ilgili başarıları ise öğrenciler arasında farklılaşmıştır. Bozkurt (2005)’un çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak tepki ögesinde çok büyük bir farklılık olmamıştır. Ancak tıpkı bu çalışmada olduğu gibi başlatıcı olay ögesi ile ilgili deneklerin başarılarında artış olmuştur, fakat sonuç ögesinde anlamlı bir farklılık olmamıştır. Burgul-Öztoprak (2006) ise öykü haritası ile ilgili yaptığı çalışmada tepki ve başlatıcı olay öğelerinin öğrenilmesinde öykü haritası ile geleneksel yöntem arasında çok büyük bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Duman (2006)’ın hikâye haritasının etkililiğini incelediği çalışmasının sonunda da en fazla artış başlatıcı olay, girişim, sonuç ve tepki öğelerinde, en az artış ise ana karakter ögesinde olmuştur. Başarının en fazla arttığı öğeler bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Fakat öğrencilerin sonuç ögesindeki başarıları fazlasıyla artmıştır. Işıkdogan (2009)’ın yine hikâye haritası ile ilgili yaptığı çalışmada da bu çalışmada

olduğu gibi deneklerin tepki ögesindeki başarılarında oldukça büyük bir yükselme olmuş, sonuç ögesindeki başarıda ise çok az bir artış olmuştur.

Uygulama öncesinde deneklerin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde deneklerin daha çok hikâyedeki problemin hangi olayla başladığını (Başlatıcı Olay), problem oluşuktan sonra ana karakterin ne düşündüğünü (İçsel Cevap), problemi çözmek için ne yaptığını (Girişim) ve hikâyenin sonunda ana karakterin kendisini nasıl hissettiğini (Tepki) bulmakta zorluk çektiklerini dile getirmiştir. Uygulama sonrasında deneklerin bu ögelerle ilgili performanslarında artışlar gözlemlenmiştir. Şöyle ki; başlatıcı olay ögesiyle ilgili birinci denek öğretim öncesi 4 sorudan 1'ine doğru cevap verirken öğretim sonrası 5 sorudan 3'üne doğru cevap verdiği için birinci deneğin başarısı % 25'ten % 60'a yükselmiştir. İkinci denek öğretim öncesi 3 sorudan 1'ine doğru cevap verirken öğretim sonrası 3 sorudan 2'sine doğru cevap verdiği için ikinci deneğin başarısı % 33'ten % 66'ya yükselmiştir. Üçüncü denek öğretim öncesi 4 sorudan hiçbirine doğru cevap veremezken öğretim sonrası 4 sorudan 3'üne doğru cevap verdiği için üçüncü deneğin başarısı % 0'dan % 75'e yükselmiştir. İçsel cevap ögesi ile ilgili birinci denek öğretim öncesi 4 sorudan hiçbirine doğru cevap veremezken öğretim sonrası 5 sorudan 3'üne doğru cevap verdiği için birinci deneğin başarısı % 0'dan % 60'a yükselmiştir. İkinci denek öğretim öncesi 3 sorudan hiçbirine doğru cevap veremezken öğretim sonrası 3 sorudan 2'sine doğru cevap verdiği için ikinci deneğin başarısı % 0'dan % 66'ya yükselmiştir. Üçüncü denek öğretim öncesi 3 sorudan 1'ine doğru cevap verirken öğretim sonrası 4 sorudan 3'üne doğru cevap verdiği için üçüncü deneğin başarısı % 33'ten % 75'e yükselmiştir. Tepki ögesiyle ilgili birinci denek öğretim öncesi 3 sorudan hiçbirine doğru cevap veremezken öğretim sonrası 5 sorudan 3'üne doğru cevap verdiği için birinci deneğin başarısı % 0'dan % 60'a yükselmiştir. İkinci denek öğretim öncesi 3 sorudan hiçbirine doğru cevap veremezken öğretim sonrası 3 sorudan 2'sine doğru cevap verdiği için ikinci deneğin başarısı % 0'dan % 66'ya yükselmiştir. Üçüncü denek öğretim öncesi 3 sorudan hiçbirine doğru cevap veremezken öğretim sonrası 3 sorunun tamamına doğru cevap verdiği için üçüncü deneğin başarısı % 0'dan % 100'e yükselmiştir. Bu sonuçlar da hikâye haritasının başta tepki ögesi olmak üzere hikâyenin ögelerini bulmada ve sebep sonuç ilişkisi kurmakta etkili olduğunu göstermektedir.

Tüm tek denekli deneysel araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da iç geçerliliği etkileyen etmenleri kontrol altına almak gerekmektedir. Bu araştırma

gerçekleştirilirken çalışma ortamı genel olarak öğrencinin okulundaki sırasının yüksekliğinde bir masa ve araştırmacı ile öğrencinin oturacağı iki sandalyeden oluşmuştur. Araştırmacı ve öğrenci her defasında karşılıklı olarak oturmuş ve masa ortalama olarak öğrencinin sırası büyüklüğünde, araştırmadaki araç gerecin rahatlıkla sığabileceği şekilde olmuştur. Yeni geçilen ortama öğrencinin alışması sağlanmaya çalışılmış ve daha sonra çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmanın gerçekleştirilmesi aşamasında ortam, araştırmanın yapıldığı okulun yönetiminden kaynaklı olarak iki defa değiştirilmek zorunda kalmıştır. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini olumsuz etkileyen bir sınırlılık olarak görülmektedir.

Ayrıca dış etmenler faktörünü kontrol altına alabilmek ve bağımlı değişken üzerinde oluşan değişimin sadece bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamak amacıyla deneklerin öğretmenleri ile görüşülerek sınıf içinde rutin etkinliklerine devam etmeleri istenmiştir. Birinci ve ikinci deneğin başlama düzeylerinde bir artışın olmaması da değişimin sadece bağımsız değişkenden kaynaklandığını göstermektedir. Ancak üçüncü deneğin üçüncü yoklama verisi yükselmiştir. Bu yükselme öğrencinin öykü konusu ile ilgili yaşantısından kaynaklanabilir. Yükselme sonrası tekrar gerçekleştirilen yoklama oturumunda ilk yoklama oturumu ile aynı performansı göstermiştir. Bu durum da üçüncü deneğin öğretim öncesi performans düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı uygulamada bir günde gerçekleştirilen oturumlarının sayılarını araştırmanın aşamasına göre artırarak, örneğin doğrudan öğretim yönteminin diğer aşamalarına göre daha kısa sürede uygulanan bağımsız uygulama aşamasında günde 2 ya da 3 oturum gerçekleştirerek olgunlaşma faktörünü kontrol altına almaya çalışmıştır. Araştırmacı ayrıca denek kaybı etmenini kontrol altında tutabilmek amacıyla uygulama öncesinde sınıf öğretmeni ve ailelerle görüşmüş, onları araştırmanın amacı, süresi, araştırmaya katılım ile ilgili bilgiler vererek deneklerin çalışmaya katılımının eksiksiz ve sürekli olması için anlaşılmıştır. Bu araştırmada uygulama güvenilirliğinin ve gözlemciler arası güvenilirliğin sağlanması için her aşamadan en az birer oturum olmak üzere ortalama oturumların % 30'u iki kişiye video kameradan izletilmiştir. Böylece güvenilirlik verileri toplanarak analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın bir bölümünde uygulamacı da deneklerle birlikte kabartma yazı kullanmıştır. Daha önce de belirtildiği gibi görme engelli öğrencilerden az görenler, okuyacakları materyali görme dereceleri ve durumlarına bağlı olarak büyütülmüş punto şeklinde görsel olarak, körler ise braille, yani kabartma yazı şeklinde dokunsal olarak

okurlar ve kabartma yazı basılı yazıya göre daha yavaş yazılmaktadır. Ayrıca kör öğrenciler okuma becerilerini braille (dokunsal) olarak gerçekleştirdiğinden ve braille (dokunsal) okuma yavaş, yorucu ve çok fazla bilişsel çaba gerektiren bir beceri olduğundan (Carreiras ve Alvares, 1999) okuma ve yazma işlemi görme engellilerde daha uzun bir süreyi kapsamaktadır. Körler kabartma yazı yazarken kâğıt kalem yerine, tablet, çivi kalem ve Bristol (kalın) kâğıt kullanırlar. Basılı yazıda öğrenciler ellerine kalemi alarak kâğıda yazıyı yazmaya başlarlar. Fakat her ne kadar öğretmen baştan materyallerin yerlerini gösterse de kör öğrenciler önce tableti, çivi kalemi ve kâğıdı dokunarak bulmak durumundadır. Daha sonra da tabletlerini soldan sağa açılacak şekilde doğru tutmaları ve kâğıtlarını tabletin kenarlarından taşmayacak şekilde tablete düzgün yerleştirmeleri gerekmektedir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın deneklerini kör öğrenciler oluşturduğundan ve kör öğrencilerin okuma yazma süreleri gören öğrencilerden daha uzun zaman aldığından öğretim oturumlarının uygulanma süresi uzamıştır.

Araştırmada dönüştürülebilir sembol pekiştirici sisteminden yararlanılmış ve deneklere on nazar boncuğu kazandıklarında en sevdiği oyuncağın ödül olarak verileceği söylenmiştir. Ancak araştırma sonunda kazanacakları ödüller uygulama aşamasında sonuca ulaşılmadan zamanından önce deneklere gösterildiği için ikinci deneğin öğretim sonu verisi üzerinde yüksek derecede etkilemiş ve performansını etkileyerek öğretim sonu verisinin bir anda yükselmesine sebep olmuştur.

Tek denekli deneysel araştırmalarda denek yitimi riski göz önünde bulundurularak uygulama hem asıl hem yedek deneklerle başlatılmaktadır. Bu araştırmanın dezavantajlarından biri de yedek olarak belirlenen iki denekle çalışmanın başlatılmamış olmasıdır. Her ne kadar çalışma sırasında denek yitimi olmasa da normal şartlarda çalışmanın yedek deneklerle başlatılması gerekmektedir.

Araştırma gerçekleştirilirken denekler daha önce kâğıt yapıştırma çalışması yapmadıklarından ilk kez yapıştırma çalışması yapmanın vermiş olduğu etkiyle çok eğlenmişlerdir. Ayrıca araştırma için oluşturulan hikâye haritası deneklerin daha önce karşılaşmadığı türden bir materyal olması sebebiyle de dikkatlerini çekmiş ve daha fazla istekle çalışmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Hikâye haritalarının nasıl kullanılacağı konusunda önce araştırmacı fiziksel destek vererek model olmuş, sonra denekler öğrenmiştir. Denekler yeni bir materyali tek başına kullanmanın verdiği mutlulukla da araştırmayı severek ve istekli olarak sürdürdüğü düşünülmüştür.

Araştırmanın uygulama aşamasından önce ve uygulama aşamasında deneklerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenleri deneklerin okudukları metni anlamada zaman zaman sorun yaşadıklarını, geleneksel yöntemle gerçekleştirilen öğretimlerde hikâyelerle ilgili okuduğunu anlama sorularının bir kısmına doğru cevap verebildiklerini, hikâyedeki sebep sonuç ilişkisini kuramadıklarını ve okuduğunu anlama ile ilgili yaşadıkları sorunların akademik başarılarını da etkilediğini ifade etmiştir. Uygulama aşamasında ise doğrudan öğretim yönteminin rehberli uygulama aşamasında dahi öğrencilerin akademik performanslarında ilerleme olduğunu, bu durumu velilerin de fark ettiğini, okudukları herhangi bir metni daha iyi anlamaya başladıklarını söylemiştir.

Daha önce de belirtildiği gibi okuduğunu anlama öğretimi farklı yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada okuduğunu anlama yöntemlerinden doğrudan öğretim yöntemi kullanılmıştır ve araştırma sonunda bu yöntemin okuduğunu anlama öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi görme engellilerin sözlü problem çözme, saati söyleme, temel çarpma ve uzunluk ölçüsü gibi matematik becerilerinin öğretiminde de etkilidir. Karakoç (2002) ve Polat (1996)'ın çalışmaları da bunun en önemli örneklerindedir.

Karakoç (2002), görme engelli öğrencilere matematikte sözlü problem çözümünün öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile hazırlanan öğretim programının akranlar aracılığıyla sunulmasının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tek denekli deneysel desenlerden çoklu yoklama deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarını iki görme engelli öğrenci oluşturmuştur. Değişim, karşılaştırma ve sınıflama problemleri deneklere akranlar aracılığı ile öğretilmiştir. Araştırma sonunda akranlar aracılığı ile sunulan doğrudan öğretim yönteminin sözlü problem çözümünün öğretiminde görme engelli öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Polat (1996) ise görme engelli öğrencilere saati söyleme, temel çarpma ve uzunluk ölçüsü öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 1995-1996 öğretim yılında Göreneller Görme Engelliler İlkokulu 2. sınıfa devam eden dört görme engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada geleneksel yöntem ile doğrudan öğretim yöntemi dönüşümlü olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak doğrudan öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu görülmüştür. Karakoç

(2002) ve Polat (1996)'in yaptığı araştırmaların sonuçlarında da görüldüğü gibi doğrudan öğretim yöntemi görme engelli öğrencilerin başarısı üzerinde bu araştırmada olduğu gibi olumlu bir etki oluşturmuştur.

Calp (2009)'in yaptığı araştırma sonucunda görme engelli bireylerin en az başarılı oldukları zekâ alanının görsel-uzaysal zekâ olduğu bulunmuştur. Ancak görsel bilgilerin ve çalışmaların kabartmaya çevrilerek görme engellilerle öğretimini yapılması sonucunda görme engelli öğrencilerin görsel-uzaysal zekâ alanında da başarılı olabileceği düşünülebilir.

Tanrıkulu (2010) da görme engelli öğrencilerle dünyanın şekli, paraleller ve meridyenler, Türkiye'nin haritası ve Türkiye'nin ikliminin kabartma olarak harita ve küre üzerinde oluşturulması ile bir Coğrafya çalışması yapılmıştır. Sonuç olarak öğrenciler başarılı olmuştur. Tanrıkulu (2010)'nun araştırmasında olduğu gibi görmeye dayalı harita, grafik gibi şekilli çalışmaların görme engelli öğrenciler için kabartma olarak hazırlanması ve öğretimini yapılması, görme engelli öğrencilerin başarılarının artmasına sebep olmaktadır. Tanrıkulu (2010)'nun yaptığı araştırma ve bu araştırma bu yönleriyle paralellik göstermektedir.

Okuduğunu anlama, bilhassa öykü anlama becerisi için stratejiler de farklılık göstermektedir. Bu araştırmada da öykü anlama becerisinin geliştirilmesi için hikâye haritası kullanılmıştır ve sonuç olarak bu stratejinin de oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada olduğu gibi öykü anlama becerisi için hikâye haritasını kullanan araştırmacılar da hikâye haritasının öyküyü anlamada ve anlama becerisinin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farklı denek gruplarıyla yapılan araştırma sonuçları da hikâye haritasının etkililiğini kanıtlar niteliktedir (Akça, 2002; Baumann ve Bergeron, 1993; Boulineau, Tori, Fore III ve Burke, 2004; Bozkurt, 2005; Burgul-Öztoprak 2006; Davis, 1984; Davis ve Dimino, 1990; Davis ve McPherson 1989; Davis, 1994; Duman, 2006; Duman ve Tekinarslan, 2007; Gardill ve Jitendra, 1999; Griffey ve diğerleri, 1988; Güzel, 1998; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Işıkdoğan, 2009; Işıkdoğan ve Kargin, 2010; Katayama ve Robinson, 2000; McPherson, 1989; akt; Güldenoğlu, 2008; Yılmaz, 2008).

Diğer taraftan okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlerden bir diğeri de metin yapısıdır. Okunan metindeki bilgi birimleri ve bu birimler arasındaki ilişkiyi kurmak gerekmektedir. Öyküdeki bilgi birimleri öykü yapısındaki unsurla göre analiz edilmektedir (Stein ve Glenn, 1979). Öykü anlama becerisinin hikâye haritası ile öğretimini yapıldığı

bu araştırmada Stein ve Glenn (1979)'in öykü yapısına göre yapılandırılmış Güzel (1998)'in öyküleri kullanılmıştır. Sonuç olarak Kurt (2008)'un araştırmasında olduğu gibi yapılandırılmış metinlerin görme engellilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurt (2008)'un yaptığı araştırmanın sonucu, görme engelli öğrencilerin metinle ilgili okuduğunu anlama sorularına, metinler yeniden yapılandırıldığında daha fazla doğru cevap verdiklerini göstermiştir. Bu araştırmada da okunan hikâyeler ve okuduğunu anlama soruları Stein ve Glenn (1979)'in hikâye yapısına göre Güzel (1998) tarafından tekrar oluşturulmuş ve okuduğunu anlama sorularına verilen cevaplar kabartma hikâye haritasına yapıştırılmıştır. Her iki araştırmanın da sonuçları, yapılandırılan metinlerin görme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu olarak etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmada olduğu gibi Tuncer (1994), Polat (1996), Altunay-Tazebaş (2000), Karakoç (2002), Bayram (2006), Kurt (2008) ve Tanrıkulu (2010)'nun yaptığı araştırmalarda da görme engelli öğrencilerle gerçekteştirilen, yapılandırılmış veya bireyselleştirilmış öğretimler sonucunda görme engelli öğrencilerin başarılarının arttığı görölmektedir. Tüm bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde bu araştırmada olduğu gibi görme engellilerle doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekteştirilen öykü anlama çalışmasında, okuduğunu anlama stratejilerinden hikâye haritasının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına dayanılarak ileri araştırmalara yönelik şu öneriler verilebilir:

1. Bu araştırma görme engeline sahip diğer yaş gruplarındaki çocuklarla da yapılabilir.
2. Az gören öğrencilerle görme düzeylerine ve oranlarına göre büyük punto ile oluşturulan hikâye haritası ile aynı araştırma yapılabilir.
3. Kaynaştırma eğitimindeki görme engelli ya da az gören öğrencilerle aynı çalışma yapılabilir.

4. Farklı öğretim yöntemleriyle görme engelli ya da az gören öğrencilerde hikâye haritasının etkililiğini inceleyen bir araştırma yapılabilir.

5. Görme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde farklı okuduğunu anlama stratejilerinin etkililiğini inceleyen bir araştırma yapılabilir.

5.2.2. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanılarak eğitim ve uygulamaya yönelik şu öneriler verilebilir:

1. Kör çocukların okuduğunu anlama becerileri öğretimi bu çalışmada olduğu gibi doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan kabartma hikâye haritası ile gerçekleştirilebilir.

2. Bu çalışmada kabartma hikâye haritası A4 boyutunda ardı ardına üç sayfa şeklinde oluşturulmuştur. Görme engelli öğrencilerle aynı çalışma bu çalışmadaki haritadan farklı olarak A3 boyutundaki bir kabartma kâğıda, hikâyenin öğeleri alt alta gelecek şekilde tek sayfa olarak oluşturulup uygulanabilir.

3. Az gören çocukların okuduğunu anlama becerileri doğrudan öğretim yöntemiyle, görme düzeylerine ve oranlarına göre büyük punto ile oluşturulan hikâye haritası ile gerçekleştirilebilir.

4. Görme engelliler okullarındaki öğretmenlere hikâye haritası ile okuduğunu anlama becerisinin nasıl gerçekleştirilebileceklerine dair eğitim seminerleri düzenlenebilir.

5. Kaynaştırmaya devam eden görme engelli öğrenciler için okullarındaki öğretmenlere hikâye haritası ile okuduğunu anlama becerisinin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair eğitim seminerleri düzenlenebilir.

6. Öğrencilerle okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hikâye haritası yöntemini kullanmadan önce öğrencilerle bu çalışmanın ön hazırlığını oluşturacak nitelikte kenarları kabartma olarak belirlenmiş alanlarda yapıştırma çalışmaları yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akça, G. (2004, 6-9 Temmuz). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu. Malatya.
- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamı seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akoğlu, G. ve Turan, F. (2012). Eğitsel müdahale yaklaşımı olarak sesbilgisel farkındalık: zihinsel engelli çocuklarda okuma becerilerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 11–22.
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 253, 7-13.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 1–19.
- Altunay-Tazebaş, B. (2000). *Görme engelli öğrencilere, belirlenen rotalar boyunca bağımsız hareketlerin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş rota öğretim materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altunay, B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arogni, M.T. (1992). Visually impaired people in Iran; cultural and environmental effect on orientation and mobility services. *The Journal of Visual Impairment & Blindness*. 86 (3), 151–152.

- Aslan-Aydoğan, S. (2003). *Ankara ili merkezindeki ilköğretim okullarında gören akranlarıyla birlikte eğitime alınan görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin eğitim ortamlarındaki durumlarının saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, S. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baumann, J.F. and Bergeron, B. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effectson firstgraders' comprehension of central narrative elements. *The Journal of Reading Behaviour*, 25, 407-437.
- Bakken, J. P., Mastropieri, M. A. and Scruggs T. E. (1997). Reading comprehension of expository science material and students with learning disabilities: a comparison of strategies. *The Journal of Special Education*, 31 (3), 300-324.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 201-210.
- Bayram, H. (2006). *Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak kendini gözlemlene yoluyla sözlü problem çözme öğretiminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boulineau, T., Fore III, B., Hagan-Burke, S., Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27 (2), 105-121.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Burgul-Öztoprak, F. (2006). *Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Calp, Ü. F. (2009). *Görme engelli öğrencilerin çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematik başarıları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Carnine, D. and Kinder, D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6 (1), 20–30.
- Carreiras, M. and Alvarez, C. J. (1999). Comprehension process in Braille reading. *The Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93 (9), 589–595.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, S. (2006). *Zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çifci-Tekinarslan, İ. ve Duman, N. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 33–55.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1 (1).
- Dağseven-Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımları ile yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dağseven-Emecen, D. (2011). Zihinsel engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 1403–1419.
- Demir, R. (2008) *Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., and Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91, 19–32.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., and Gurney, D. (1990). Story grammar effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (6), 335–342.

- Doğanay-Bilgi, A. Ve Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* (sf. 361–401). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Üniversitesi, Bolu.
- Duruhan, K. (2004, 6-9 Temmuz). *Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunuldu. Malatya.
- Ekergil, İ. (2000). *Zihinsel engelli çocuklara zıtlık kavramını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6.
- Gardill, M. C. and Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Remedial and Special Education*, 33 (1), 2–17.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gınalı-Göriş, Ş. (2006). *Otistik çocuklara temel çıkarma işleminin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde uyarlanmış basamaklandırılmış öğretim yöntemine göre hazırlanan öğretim materyalinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gökçe, M. (2010). *Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Griffey, Q. L., Jr., Zigmond, N., and Leinhard, G. (1988). The effects of self questioning and story structure training on the reading comprehension of poor readers. *Learning Disabilities Research*, 4 (1), 45-51.
- Güldenoğlu, İ. B. (2008). *Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihin engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde etkililiğinin ve sürekliliğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel engeli olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 51–63.

- Güldenöglü, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 13 (1), 17–34.
- Güler, Ö. ve Güzel-Özmen, R. (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.
- Gültekin-Seylan, E. (2010). *Öğretmen performansına dayalı doğrudan öğretim yaklaşımıyla sunulan aile eğitimi hizmet içi eğitim programının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti üniversiteleri üzerinde bir araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güngör-Kılıç, A. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, 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. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 773–793.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and un-skilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (4), 196–205.
- Idol, L., and Croll, V.J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10 (3), 214–229.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Işıkdogan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (3).

- İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kahveci, G. (2004). *Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kahyaoğlu, F. (2010). *Zihinsel engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kalkan, S. (2009). *Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, S. ve Özmen E. R. (2013). *Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızları ve okuma hata performanslarının karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 174-187.
- Kara, C. (2011). *Gören, az gören ve görme engelli çocuklar için (bakılabilen ve dokunulabilen illüstrasyonlu) kitap önerisi*. Sanatta Yeterlilik Eser Metni, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Karakoç, T. (2002). *Görme engelli öğrencilere matematikte sözlü problem çözümünün öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programının akranlar aracılığıyla sunulmasının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş-Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5.ve 8.sınıf öğrencilerinin Hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keşan, C., Kaya, D. ve Yetişir, Ş. (2008). *Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma*. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 8 (2).
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kırcaali-İftar, G., Birkan, B. ve Uysal, A. (1998). Zihin özürlü çocuklara doğrudan öğretim sırasında sunulan yapılandırılmış ve doğal dilin etkilerinin karşılaştırılması. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33. 375–385
- Kilpatrick, J. F. (1985). *A dissertation submitted to the faculty of the Graduate School of the University of Louisville in partial fulfillment of the requirements for the degree of*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Louisville, Kentucky.
- Korkmaz B., Ünal, E., Erginer, E., Güteryüz, H., İşeri, K., Kıbrıs, İ. ve Topal Y. (2008). Okuma Eğitimi. Tazebay A., Çelenk, S. (Ed.). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Kurt, M. (2008). *Ders kitaplarında yer alan ve yeniden yapılandırılmış metinlerin az gören, kör ve görme yetersizliğinden etkilenmemiş öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki farklılaşan etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizine ve yazımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Laroche, L., Boule, J. and Wittich, W. (2012). Reading speed of contracted French Braille. *Journal of Visual Impairment and Blindness*.
- Legge, G. E., Madison, C. and Mansfield, J. S. (1999). Measuring Braille reading speed with the MNRead Test. *Visual Impairment Research*, 1, 131–342.
- Miller, H. and Burton, J. (1994). In Moore, David and Francis Dwyer (Eds.) *Images and Imagery Theory*. Visual literacy – A spectrum of visual learning. Englewood Cliffs New Jersey: Educational Technology Publications, 65–84.
- Mohammed Z. and Omar R. (2014). Reading performance of school children using print and Braille in special education school (blind) in kuala lumpur. 21 Ağustos 2014 tarihinde http://icevi.org/publications/icevi_wc2006/03%20%20access%20to%20literacy%20through%20braille%20or%20print/Posters/ea_062_zainora%20mohammed.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim: genel öğretim yöntemi*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 16 Haziran 2012 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeliği.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, D. (2001). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Özkök-Kayhan, E. (2010). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özokçu, O. (2008). *Birlikte eğitim ortamlarındaki zihinsel engelli öğrencilere sosyal beceri kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Özyürek, M. (1981). Görme engelliler için öğretim yöntemleri ve öğretimin zenginleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 14 (1), 331–338.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Pearson, P. D. and Gallagher, M. C. (1982). *Asking questions about stories*. Boston: Ginn.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polat, C. (1996). *Görme engelli öğrencilere saati söyleme, temel çarpma ve uzunluk ölçüsü öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Simon, C. and Huertas, J. A. (1998). How blind readers perceive and gather information written in braille. *The Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (5), 322–330.

- Stein, N. L. and Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. (Edit.R. O. Fredle), New Directions in Discourse Processing. Norwood. New Jersey: Ablex Inc.
- Stringfield, S. G., Luscre, D. and Gast, D. L. (2011). Effects of story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Remedial and Special Education*, 26 (4), 218–229.
- Şafak, P. (2012). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete, Gönül (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (397-440). (4. basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, M. Ö. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilerin yapabildiklerine ve geleneksel yönetime göre hazırlanan öğretim planları ile öğrencilerin amaçları gerçekleştirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tanrıkulu, M. (2010). *Kaynaştırma ortamlarında öğrenim gören 9. Sınıf total görme engelli öğrencilere harita bilgisinin öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tawney W. J. and Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuncer, T. (1994). *Görme engelli öğrencilere basamak değeri ve eldeli toplama öğretiminde basamaklı öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tuncer, T. ve Altunay, B. (2004). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tuncer T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. Tuncer T., Ataman, Ayşegül (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (2. basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tuncer, T. ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 853–877.
- Tuncer, T. (2009). Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (153).

- Türer, H. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Ün-Açıkgöz, K. ve Güngör, A. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 354–378.
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde, doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Weispak, A., Boets, B. and Ghesquiere, P. (2012). Paralel versus sequential processing in print and Braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2153–2163.
- Weispak, A., Boets B. and Ghesquiere, P. (2013). Differential cognitive and perceptual correlates of print reading versus Braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 372–385.
- Yıldızeli, A. İ. (2000). *Öğrenme güçlüğü çeken çocuklara bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle matematik öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2).
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN HİKÂYELELER

EK-2: ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARAÇLARI

EK-3: OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

EK-4: OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI KAYIT ÇİZELGESİ

EK-5: VELİ İZİN BELGESİ

EK-6: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

EK-7: ÖRNEK ÖĞRETİM SÜRECİ

EK-8: HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARDA
UYGULANMASI

EK-9: UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

EK-1**ARAŞTIRMADA KULLANILAN HİKÂYELER****BAŞLAMA DÜZEYİ VE İZLEME AŞAMALARINDA KULLANILAN HİKÂYELER****1.OTURUM****METİN'İN AĞZINDAKİ MİKROPLAR**

Metin altı yaşında sağlıklı bir çocuktur. O annesi ile çok iyi anlaşıyordu. Ancak annesinin Metin'den bir tek şikâyeti vardı. Bu şikâyeti ise; onun yemeklerden sonra dişini fırçalamaması idi.

Metin yemeğini yedikten sonra yine dişlerini fırçalamamıştı. Yemekten sonra odasında uykuya dalmıştı.

Metin rüyasında birçok mikrobun dişlerinin aralarına girdiğini gördü. Mikroplar:

- Harika, tam bize göre dişler. Aralarında öğle yemeğinin artıkları kalmış. Ne kadar lezzetli, diyorlardı. Metin rüyasında mikropları eliyle çıkarmaya çalıştı ama mikroplar çıkmadılar.

Metin birden uyandı. Hemen banyoya gitti. Dişlerini fırçaladı.

Annesi Metin'in dişlerini fırçaladığını görünce ona:

- Aferin, dişlerini her yemekten sonra fırçalarsan, mikroplar dişlerini çürütmezler, dedi. Metin annesinin bu sözlerini duyunca rüyasındaki mikropları hatırladı. Artık her yemekten sonra dişlerini fırçalamaya karar verdi.

2. OTURUM

CANIM KARDEŞİM

Yaz tatiliydi. Burcu bütün gün evdeydi. Tatilde evde olmaktan çok sıkılıyordu. Burcu'nun İsmet adında küçük bir kardeşi vardı. Burcu kardeşi İsmet ile hiç geçinmiyordu. Televizyon seyredirken İsmet hep konuşuyor, o da İsmet'i azarlıyordu. İsmet'in oyuncaklarını kırıyor, onu ağlatıyordu.

Yaz tatilinin ortalarına doğru İsmet çok hastalandı. Ateşi vardı. Annesi ona ilaç verdi. Burcu kardeşinin hastalanmasına çok üzülmüştü.

İsmet hastayken Burcu ona kitap okudu ve yemeğini yedirdi. Ona çok iyi baktı.

Burcu kardeşi olmayınca ne oyuncaklarla oynamanın, ne de televizyon seyretmenin zevkli olmadığını anlamıştı. Burcu kendini çok yalnız hissetti. Kardeşi iyileşince onunla iyi geçinmeye kendi kendine söz verdi. Çünkü kardeşini çok seviyordu.

3. OTURUM

BURCU'NUN RÜYASI

Burcu ilkokula gidiyordu. Burcu'nun kitaplarının kapları yırtık, sayfaları kırışıklı. O, kitaplarını çok kötü kullanıyordu.

Burcu okuldan döndüğünde kendini çok yorgun hissetti. O gece erkenden yatmak istedi. Odasına gitti ve uyudu.

O gece Burcu odasında uyurken bir rüya gördü. Rüyasında, kitabındaki yazıların hepsi gitmeye hazırlanıyordu. Yazılar kendi aralarında şöyle konuşuyorlardı:

- Bu çocuk kitabına hiç iyi davranmıyor. Onun kitabını bomboş bırakalım, hiçbir şey öğrenemesin de görsün, diyorlardı. Burcu rüyasında yazılara “ Durun gitmeyin!” diye bağırdı. Fakat yazılar durmadılar.

Burcu üzüntüyle uyandı ve hemen yatağından kalktı. Kitabının yırtılan yerlerini yapıştırdı. Sayfalarını düzeltip, ataç taktı.

Okula gittiğinde öğretmeni Burcu'nun kitabını görünce ona teşekkür etti. Burcu o günden sonra kitabını iyi kullanmaya karar verdi.

YEDEK HİKÂYELER

(4. OTURUM)

DAĞINIK ODA

Alper çok dağınık bir çocuktur. O, odasını hiç toplamazdı. Annesi ona odasını toplamasını ne kadar söylese de boşunaydı.

O gün bayramdı. Dilek arkadaşı Alper ile bayramlaşmaya gelmişti. Alper'in arkadaşının geleceğinden haberi yoktu. Dilek ona sürpriz yapmıştı.

Dilek arkadaşını görmek için Alper'in odasına girdi. Odaya girdiğinde yerlerin, masanın üstünün oyuncaklar ve kitaplarla dolu olduğunu gördü. Odada hiç oturacak yer kalmamıştı. Alper arkadaşını başka bir odaya götürmeyi önerdi. Fakat Dilek ona:

- Bu oda senin, bu eşyalar da senin. Bu odayı sen toplamalısın, dedi.

Alper eşyaları yerlerine koydu. Odasını topladı.

Alper'in odası şimdi çok düzenliydi. Bu düzenli oda Alper'in de hoşuna gitmişti. Alper o günden sonra odasını düzenli tutmaya karar verdi.

(5. OTURUM)

PİKNİK YERİNDEKİ ÇÖPLÜK

Çok güzel bir Pazar sabahıydı. Feride çok sevinçliydi. Çünkü annesi ve babası ile birlikte pikniğe gidecekti. Hep birlikte arabalarına bindiler. Kenarında bir derenin aktığı güzel bir piknik yerine geldiler.

Arabadan indiklerinde her yerin kâğıtlar ve yiyecek artıklarıyla dolu olduğunu gördüler. Hiç temiz bir yer yoktu. Feride bu güzel piknik yerini kirletenlere çok kızdı. Babası başka bir yere gitmeyi önerdi ama Feride:

- Hayır babacığım, burayı temizlememiz gerekir. Burayı kirletenler gibi biz de burayı temizlemeden gidersek çevremiz çöplük olur, dedi.

Annesi ve babası Feride'nin bu sözlerine çok memnun oldular. Hep birlikte çöpleri topladılar. Çöp kutusuna attılar.

Şimdi piknik yeri tertemiz olmuştu. Feride burayı temizledikleri için kendini çok mutlu hissetti.

YOKLAMA AŞAMASINDA KULLANILAN HİKÂYELER

1.YOKLAMA

İKİ KARDEŞ

Bir bayram tatiliydi. Selim ve Faruk evdeydiler. İki kardeş evde sürekli birbirleriyle kavga ediyorlardı. Selim, Faruk'un oyuncaklarını alıyor, onu ağlatıyordu. Faruk da ağabeyi Selim'in defterini karalayıp onu kızdırıyordu.

Bu tatilde anneleri çok hastalandı. Doktor annelerinin yatıp dinlenmesini söylemişti. İki kardeş babalarına, annelerine iyi bakacaklarına, birbirleriyle iyi geçineceklerine söz verdiler.

İki kardeş babaları ile birlikte, tatil boyunca annelerinin yemeğini hazırladılar, ilaçlarını zamanında verdiler. Birbirleriyle hiç kavga etmediler.

Anneleri iyileşince onlara:

- Bana çok iyi baktınız. Hiç kavga etmediniz. Çok teşekkür ederim benim güzel çocuklarım, dedi. İki kardeş bundan sonra birbirleriyle iyi geçineceklerine annelerine söz verdiler.

2. YOKLAMA

KAYIP CÜZDAN

Sibel Hanım sıcak bir öğlen vakti yanına parasını alıp, evden çıktı. Bütün borçlarını dağıttı. Yolda düşünceli düşünceli yürüyordu. Çok terlemiş ve yorulmuştu. Parası da hiç kalmamıştı.

Sibel Hanım yolda yürürken yerde bir cüzdan buldu. Cüzdanın içinde oldukça para vardı. Sibel Hanım "Bu paraları alsam ne iyi olur. Hiç de param kalmadı." diye düşündü. Ama bulduğu şeyi sahibine vermenin doğru olacağına karar verdi.

Sibel Hanım cüzdanın sahibini bulmak için karakola gidiyordu. Yolda bir ninenin ağladığını gördü. Nine, üç ayda bir aldığı maaşını koyduğu cüzdanını kaybetmişti. Sibel Hanım'ın bulduğu cüzdan ninenin cüzdanı idi. Sibel Hanım cüzdanı sahibine verdi.

Nine sevinçle Sibel Hanım'ın boynuna sarıldı ve ona teşekkür etti. Sibel Hanım ninenin bu sevincini görünce cüzdanı sahibine verdiği için çok mutlu oldu.

UYGULAMA AŞAMASINDA KULLANILAN HİKÂYELER

a) MODEL OLMA AŞAMASINDA KULLANILAN HİKÂYELER

1.OTURUM

AYŞE HEMŞİRE’NİN NÖBETİ

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

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

Ayşe Hemşire doktora koştu. Doktora hastalardan birinin ateşinin yükseldiğini söyledi. Doktor, Ayşe Hemşire’ye hastaya bir tane daha ilaç vermesini söyledi. Ayşe Hemşire hastaya bir ilaç daha verdi.

Sonunda hastanın ateşi düşmüştü. Doktor Ayşe Hemşire’ye hastaya iyi baktığı için teşekkür etti. Ayşe Hemşire görevini iyi ve eksiksiz yaptığı için çok huzurluydu.

2.OTURUM

PAYLAŞILAN BESLENME

Beslenme saatiydi. Sınıftaki öğrenciler annelerinin hazırladıkları yiyecekleri çıkarmışlar, iştahla yiyorlardı. Ferda da çantasındaki elmasını, peynirini ve ekmeğini çıkarmıştı.

Ferda tam ekmeğini ısıtırken önünde oturan arkadaşı Ali’nin yiyeceğinin olmadığını gördü. Ferda ona neden yiyecek getirmedini sordu. Ali, annesi çok hasta olduğu için ona beslenme hazırlayamadığını söyledi.

Ferda hemen ekmeğinin, peynirinin ve elmasının yarısını Ali’ye verdi. İkisi de iştahla beslenmelerini yaptılar.

Öğretmeni Ferda’nın yiyeceklerini Ali ile paylaştığını gördü. Ferda’nın başını okşayarak:

- Aferin, kızım. Yiyeceklerini arkadaşınla paylaştığın için sana teşekkür ederim, dedi. Ferda da yiyeceklerini Ali ile paylaştığı için çok mutlu olmuştu.

3. OTURUM

CANIM OKULUM

Mert çok yaramaz bir öğrenciydi. Her teneffüs saatinde sınıfındaki sıraların üzerinde dolaşırdı. Duvara ayak izini çıkarmak için tekme atardı. Öğretmen onu ne kadar uyarsa da boşunaydı.

Bir gün Mert, öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte başka bir okula tiyatro seyretmek için gitti. Mert bu okuldaki sınıflara girince sıralarının çok eski, duvarlarının da çok kirli olduğunu gördü. Kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşündü.

Mert kendi okuluna döndüğünde sınıfındaki eşyaları iyi kullanmaya başladı. Teneffüs saatlerinde duvarlara tekme atmadı. Sıraların üzerinde dolaşmadı.

Öğretmeni de Mert'e eşyaları iyi kullandığı için teşekkür etti. Mert tertemiz ve yepyeni eşyaları bulunan bir sınıfta okuduğu için şanslı olduğunu anlamıştı.

YEDEK HİKÂYELER

(4. OTURUM)

HASTA ANNEANNE

Sevim Teyze Canların evinde kalıyordu. O Can'ın anneannesi idi. Can anneannesini çok severdi. Sevim Teyze çok yaşlıydı. Evden çıkamıyordu. Sadece Pazartesi günleri iğne yaptırmak için evden çıkıyordu. Yine bir Pazartesi günü Sevim Teyze iğneciye gitmişti. İğneciden döndüğünde ter içindeydi. Yüzü kıpkırmızı olmuştu ve çok kötü görünüyordu. Can ona yardım etmek istedi.

Hemen gidip bir bardak su ve kolonya getirdi. Can anneannesine suyu içirdi. Kolonyadan eline yüzüne sürdü.

Sevim Teyze şimdi daha iyiydi. Anneannesi Can'ın saçını okşayarak;

- Çok teşekkür ederim yavrum. Dilerim sana da yaşlandığında böyle yardım eden çocukların olur, dedi. Bu söz Can'ı çok duygulandırmıştı. Sevgisiyle anneannesinin boynuna sarıldı ve onu öptü. Can yaşlılara yardım etmenin onları ne kadar çok sevindirdiğini anlamıştı.

(5.OTURUM)**BAHAR YAĞMURU**

Güzel bir bahar günüydü. Ömer yatağından kalktı. Neşeyle giyindi. Öğretmeni ve arkadaşları ile hayvanat bahçesine gideceklerdi. Dışarıda güneş pırıl pırıl parlıyordu. Hava çok güzeldi.

Ömer üstüne ince bir gömlek ve pantolon giydi. Tam evden çıkıyordu ki annesi ona:

- Oğlum, baharda havanın nasıl olacağı belli olmaz. Yanına ceketini veya hırkanı al, dedi.

Ömer:

- Anneciğim hava çok güzel. Hiç gerek yok, diyerek dışarı çıktı.

Ömer, öğretmeni ve arkadaşları ile hayvanat bahçesine gitti. Birden hava bozdu. Yağmur yağmaya rüzgâr esmeye başladı. Ömer çok üşümüştü. Çaresizlik içinde eve döndü.

Ömer eve döndüğünde çok hastalandı. Annesini dinlemediği için çok pişman oldu. Baharda güzel havaya aldanıp ince giyinmemesi gerektiğini anlamıştı.

b) REHBERLİ UYGULAMA AŞAMASINDA KULLANILAN HİKÂYELER**1.OTURUM****FISTIKLI KURABİYELER**

Zeynep o sabah evde yalnızdı. Kahvaltısını yapmamıştı. Annesi alışveriş yapmaya gitmişti. Zeynep oyuncaklarıyla oynadı, televizyon izledi.

Biraz sonra karnı acıktı. Birden annesinin yaptığı kurabiyeleri hatırladı. Kurabiyeler masanın üstünde duruyordu. Bunlar kocaman kocaman fıstıklı kurabiyelerdi. Bu kurabiyelerin biraz tadına bakmak istedi.

Zeynep bir tane kurabiye alıp yedi. Bir tane daha, bir tane daha derken kurabiyelerin hepsini bitirdi. O sırada annesi eve geldi. Kurabiye tabağının boşalmış olduğunu gördü. Ama Zeynep'e birşey söylemedi.

Çok geçmeden Zeynep midesindeki müthiş ağrıyla kıvrılmaya başladı. Midesinin çok fazla yediği için ağrıdığını anlamıştı. Zeynep bundan sonra kendisine yetecek kadar yemeye karar verdi.

2.OTURUM

KAYIP CÜZDAN

Sibel Hanım sıcak bir öğlen vakti yanına parasını alıp, evden çıktı. Bütün borçlarını dağıttı. Yolda düşünceli düşünceli yürüyordu. Çok terlemiş ve yorulmuştu. Parası da hiç kalmamıştı.

Sibel Hanım yolda yürürken yerde bir cüzdan buldu. Cüzdanın içinde oldukça para vardı. Sibel Hanım ‘‘Bu paraları alsam ne iyi olur. Hiç de param kalmadı.’’ diye düşündü. Ama bulduğu şeyi sahibine vermenin doğru olacağına karar verdi.

Sibel Hanım cüzdanın sahibini bulmak için karakola gidiyordu. Yolda bir ninenin ağladığını gördü. Nine, üç ayda bir aldığı maaşını koyduğu cüzdanını kaybetmişti. Sibel Hanım’ın bulduğu cüzdan ninenin cüzdanı idi. Sibel Hanım cüzdanı sahibine verdi.

Nine sevinçle Sibel Hanım’ın boynuna sarıldı ve ona teşekkür etti. Sibel Hanım ninenin bu sevincini görünce cüzdanı sahibine verdiği için çok mutlu oldu.

3.OTURUM

EVİ SU BASTI

Bir Cumartesi sabahı Ali Bey ve Zerrin Hanım evlerinde kahvaltı ediyorlardı. Karı koca kahvaltıdan sonra alışverişe çıkacaklardı. Bu sırada kapı çalındı. Gelen komşuları Sibel Hanımdı.

Sibel Hanım telaşla ‘Ne olur bana yardım edin. Evimi su bastı’ dedi. Akşam sular kesikti. Sibel Hanım musluğu açık unutmuştu. Su gelince de evin her yeri su ile dolmuştu. Ali Bey ve Zerrin Hanım hemen komşularına yardım etmeye gittiler.

Ali Bey halıları kaldırdı, balkona astı. Zerrin Hanım da suyu dışarı süpürdü.

Sibel Hanım’ın evi temizlenmişti. Sibel Hanım komşularına:

- İyi ki siz varsınız. Yoksa tek başıma ben ne yapardım, diyerek onlara teşekkür etti.

Ali Bey ve Zerrin Hanım çok yorulmuşlardı. Alışverişe de gidememişlerdi. Ama komşularına yardım ettikleri için çok mutlu olmuşlardı.

YEDEK HİKÂYELER

(4.OTURUM)

İKİ KARDEŞ

Bir bayram tatiliydi. Selim ve Faruk evdeydiler. İki kardeş evde sürekli birbirleriyle kavga ediyorlardı. Selim, Faruk'un oyuncaklarını alıyor, onu ağlatıyordu. Faruk da ağabeyi Selim'in defterini karalayıp onu kızdırıyordu.

Bu tatilde anneleri çok hastalandı. Doktor annelerinin yatıp dinlenmesini söylemişti. İki kardeş babalarına, annelerine iyi bakacaklarına, birbirleriyle iyi geçineceklerine söz verdiler.

İki kardeş babaları ile birlikte, tatil boyunca annelerinin yemeğini hazırladılar, ilaçlarını zamanında verdiler. Birbirleriyle hiç kavga etmediler.

Anneleri iyileşince onlara:

- Bana çok iyi baktınız. Hiç kavga etmediniz. Çok teşekkür ederim benim güzel çocuklarım, dedi. İki kardeş bundan sonra birbirleriyle iyi geçineceklerine annelerine söz verdiler.

(5.OTURUM)

MİSAFİR

Yaz tatiliydi. Fatih, annesi ve babası tatillerini evlerinde geçiriyorlardı. Kapı çalındı. Gelen Mehmet Amca'ydı. Van'dan gelmişti. Hastaydı. Burada daha büyük hastaneler vardı. Hastaneye yatmadan önce birkaç gün Fatih'lerde kalacaktı.

Fatih'in annesi, Mehmet Amca'nın gelmesine hiç memnun olmamıştı. Mehmet Amca'ya karşı çok asık suratlı idi. Onunla hiç ilgilenmiyordu. Mehmet Amca bu evde istenmediğini anlamıştı.

Mehmet Amca valizlerini hazırladı. Geldiğinden bir gün sonra herkese teşekkür ederek evden ayrıldı. Bir otele gitti.

Fatih'in annesi misafirine kötü davrandığı için çok pişman oldu. O günden sonra da evine gelen misafirlerine iyi davranmaya karar verdi.

c) BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASINDA KULLANILAN HİKÂYELER

1.OTURUM

PAHALI GİYSİLER

O gün Özlem'in doğum günüydü. Annesi ona bir etekle gömlek almaya söz vermişti. Birlikte çarşıya çıktılar.

Özlem çarşıda bir mağazadaki kırmızı etek ve sarı gömleği çok beğendi. Annesinden bu etek ve gömleği almasını istedi. Annesi:

- Kızım bu etek ve gömlek çok pahalı. Bunları alırsak başka ihtiyaçlarımızı alamayız. Paramıza göre alışveriş yapmalıyız, dedi. Özlem annesinin haklı olduğunu düşündü.

Özlem ve annesi çarşıdaki başka mağazalara da baktılar. Bir mağazadan daha ucuz olan turuncu bir gömlek ve yeşil bir etek aldılar.

Özlem bu aldıklarını doğum gününde giydi. Arkadaşları giysilerini çok beğendi. Gömlek ve etek Özlem'e çok yakışmıştı. Özlem'in annesi de Özlem de paralarına göre alışveriş yaptıkları için çok memnun olmuştu.

2.OTURUM

PAYLAŞILAN ÇİÇEK

O gün Anneler Günü'ydü. Ömer annesine çiçek almak istiyordu. Biraz para biriktirmişti. Çiçekçiye gitti. Annesine çiçek aldı. Annesine çiçek vereceği için çok sevinçliydi.

Çiçekçiye arkadaşı Elif de gelmişti. Elif çiçekçiye parasını uzattı ve çiçek istedi. Ama parası çiçek almaya yetmiyordu. Ömer, Elif'in çiçek alamamasına üzülmüştü.

Ömer;

- İstersen bu çiçeklerin yarısını sana verebilirim, dedi. Elif Ömer'e teşekkür ederek teklifini kabul etti. Ömer çiçeklerinin yarısını Elif'e verdi.

Elif sevinç içinde çiçekleriyle birlikte eve koştu. Annesine çiçekleri verdi. Ömer, Elif'in sevincini görünce çok mutlu olmuştu. Paylaşmanın insanı mutlu ettiğini o gün anlamıştı.

3.OTURUM

YAŞLI TEYZENİN TORBALARI

Bir yaz günüydü. Hava çok sıcaktı. Tarık ve ablası mahallelerinde kurulan pazar yerine gitmişlerdi. Evleri için gerekli meyve ve sebzeleri alacaklardı.

Tarık pazarda alışveriş yaparken yaşlı bir teyze gördü. Teyzenin elinde torbalar vardı. Zavallı kadıncağız torbaları zorlukla taşıyordu. Hava çok sıcak olduğu için yüzünden terler akıyordu. Tarık bu yaşlı teyzeye yardım etmek istedi.

Tarık hemen teyzenin yanına giderek ona:

- Teyzeciğim, torbaları taşımanıza yardım edebilir miyim? diye sordu.

Yaşlı teyze sevinerek:

- Evet oğlum. Bunlar çok ağır, dedi.

Tarık torbaları teyzenin elinden aldı. Yaşlı teyzenin evine kadar torbaları taşıdı.

Yaşlı teyze, Tarık'ın kendisine yardım etmesine çok memnun olmuştu. Tarık'a torbasından bir elma verdi. Tarık da yaşlı bir insana yardım ettiği için çok mutlu oldu.

YEDEK HİKÂYELER

(4.OTURUM)

BİR AKŞAM YEMEĞİ

Akşam vaktiydi. Özlem, annesi ve babası evlerine gelmişlerdi. Özlem'in annesi akşam yemeği için sofrayı hazırlamıştı. Özlem televizyon izlemek istiyordu. Ama annesi ona sofraya gelmesi için ısrar etti.

Annesi ıspanak yemeği yapmıştı. Herkesin tabağına yemekten koydu. Özlem tabağındaki ıspanağa bakarak:

- Ben şimdi yemek istemiyorum. Televizyon izleyeceğim, dedi. Bunun üzerine annesi Özlem'in sofradan kalmasını istedi.

Özlem sevinçle televizyon izlemeye gitti. Televizyon izleyeceği için çok mutlu olmuştu.

Özlem'in bir süre sonra karnı çok acıktı. Annesinden yemek istedi. Annesi ona:

- Sabah, öğle ve akşam yemeğimizi vaktinde yemeliyiz. Yoksa yediğimiz yemeğin bize yararı olmaz, dedi. Annesi Özlem'e yemek vermedi. Özlem o günden sonra annesine yemeklerini zamanında yiyeceğine söz verdi.

(5.OTURUM)**BALIĞIN ÖLÜMÜ**

O gün Oğuz'un doğum günüydü. Annesi Oğuz'a hediye almak için çarşıya çıkmıştı. Oğuz evde annesini sabırsızlıkla bekliyordu. Çünkü doğum günü hediyesini çok merak ediyordu.

Oğuz'un annesi bir akvaryum ile eve döndü. Akvaryum içinde kırmızı bir balık vardı. Annesi Oğuz'a:

-Sana doğum günü hediyesi bu balığı aldım. Balığının yemini vermeyi, suyunu değiştirmeyi unutmamalısın, dedi. Oğuz da annesine balığına iyi bakacağına söz verdi.

Oğuz balığını çok seviyordu. O her gün balığının yemini veriyordu. Fakat suyunu değiştirmeyi unutuyordu.

Bir gün Oğuz balığının hareket etmediğini gördü. Balığı ölmüştü. Zavallı balık akvaryumun suyu temizlenmediği için zehirlenmişti. Oğuz balığı öldüğü için çok üzülmüştü. Ama artık yapacak bir şey yoktu. O günden sonra Oğuz evinde beslediği hayvanlara iyi bakmaya karar verdi.

EK-2
ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI

... DÜZEYİ ... OTURUM

‘...’ HİKÂYESİ
ÖLÇÜT BAĞIMLI ÖLÇÜ ARACI

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

TARİH:

BİLDİRİMLER	SORULAR	ÖLÇÜT	SONUÇ
1. Hikâyedeki olayın ... geçtiğini söyler.	1. Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini söyle.	% 100	
2. Hikâyedeki olayın ... meydana geldiğini söyler.	2. Hikâyedeki olayın ne zaman meydana geldiğini söyle.	% 100	
3. Hikâyedeki ana karakterin ... olduğunu söyler.	3. Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.	% 100	
4. Hikâyedeki başlatıcı olayın ... olduğunu söyler.	4. Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.	% 100	
5. Başlatıcı olay/problem oluştuğunda ana karakterin ... düşündüğünü/hissettiğini söyler.	5. Problem oluştuğunda ana karakterin ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.	% 100	
6. Metin’in hikâyedeki problemi ... yaparak çözdüğünü söyler.	6. Ana karakterin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.	% 100	
7. Hikâyenin sonunda ... olduğunu söyler.	7. Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.	% 100	
8. Hikâyenin sonunda ana karakterin kendisini ... hissettiğini söyler.	8. Ana karakterin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.	% 100	

EK-3**OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI****... AŞAMASINDA KULLANILAN HİKÂYELERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA SORULARI****... OTURUM****‘...’ HİKÂYESİ OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI**

1. Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle.
2. Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.
3. Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.
4. Problem oluştuğunda ana karakterin ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.
5. Ana karakterin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.
6. Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.
7. Ana karakterin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.

EK-4**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇÜ ARAÇLARI KAYIT ÇİZELGESİ****Adı Soyadı :****Hikâyenin Adı :****Tarih :**

BİLDİRİMLER	SONUÇ
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

EK-5**VELİ İZİN BELGESİ**

Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu Sınıfı öğrencilerinden’in velisiyim. “Görme Engelli Çocuklarda Okuduğunu anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği” konulu tez çalışmasında Özel Eğitim Öğretmeni Çiğdem AKDEMİR DOĞANAY’ın çocuğumla birlikte çalışmasına izin veriyorum.

VELİNİN ADI SOYADI**İMZASI**

EK-6**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

- Sınıfınızda toplam kaç öğrenci vardır?
- Öğrencilerinizden hangileri total (tamamen) görme engellidir?
- Öğrencilerinizin hepsi kâğıt yapıştırma becerisini gerçekleştirebiliyor mu? Gerçekleştiremeyenler varsa kimler?
- Sınıfınızda ek engeli olan öğrenciniz ya da öğrencileriniz var mı? Varsa kimler?
- Sınıfınızda sürekli ilaç kullanmayı gerektiren bir hastalığı olan öğrenciniz ya da öğrencileriniz var mı? Varsa bu ilaçlar öğrenciniz ya da öğrencilerinizde anlamayı engelleyecek, uyuklama, dikkat dağınıklığı vb. herhangi bir duyuyu olumsuz etkileyecek yan etkilere sahip mi?
- Sınıfınızda okuma becerilerinde zorluk yaşayan öğrenciniz ya da öğrencileriniz var mı? Varsa kimler?
- Sınıfınızda okuduğunu anlama becerilerinde zorluk yaşayan öğrenciniz ya da öğrencileriniz var mı? Varsa kimler?
- Okuduğunu anlama becerilerinde zorluk yaşayan öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyi akademik görevlerini başarıyla tamamlamasına engel oluyor mu?

- Sınıfınızda okuduğunu anlama becerilerini hangi yöntem ya da yöntemlerle gerçekleştiriyorsunuz?
- Okuduğunu anlama becerilerini öğretmek için hikâye haritası yöntemini kullanıyor musunuz?
- Öğrencileriniz hikâye öğelerinden en çok hangisini ya da hangilerini bulmakta güçlük çekmektedir?
- Öğrencileriniz okuduğunu anlamada güçlük çektiğinde ne tür öğretimler ya da yöntemler uygularsınız?
- Öğrencileriniz okuduğunu anlamada güçlük çektiğinde herhangi bir yardıma başvurduunuz mu? Yardım almadıysanız almak ister misiniz?

EK-7

ÖRNEK ÖĞRETİM SÜRECİ

‘Yaşlı Teyzenin Torbaları’ Hikâyesi Öğretim Süreci

a) Model Olma: Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturmuştur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurmıştır. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün seninle çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Çalışmamızı ben bu kamerayla tekrar seyredebilmemiz için kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi incelemiştir. Daha sonra: ‘Kitap okumayı, hikâye okumayı ben çok seviyorum. Sen de seviyor musun?’ diye sorulmuştur. ‘Evet.’ Cevabını aldıktan sonra: ‘Çok güzel. Fakat biz bazen okuduğumuz hikâyelerde nerelere dikkat edeceğimizi bilemediğimiz için hikâyeleri anlayamayabiliyor, sorulara cevap veremeyebiliyoruz. Biz bugün seninle hikâyeleri okurken hangi bilgilere dikkat edeceğimizi hikâye haritası kullanarak öğreneceğiz. Bu sayede sen de okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Şimdi seninle bir hikâye okuyacağız. Bu hikâyeyi önce ben okuyacağım ve hikâyeye göre hikâye haritamı dolduracağım. Daha sonra hikâyeyi sen okuyacaksın ve kendi hikâye haritanı dolduracaksın. Bu yüzden ben hikâyeyi okurken beni çok dikkatlice dinlemeli ve takip etmelisin.’ Demiştir.

Araştırmacı hikâyeyi sesli olarak bir defa okumuştur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durmuştur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere öğrencinin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapmış ve okumaya devam etmiştir. Bunu şu şekilde gerçekleştirmiştir:

Hikâyedeki: ‘Bir yaz günüydü.’ ve ‘Tarık pazarda alışveriş yaparken yaşlı bir teyze gördü.’ Cümlelerini okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyemiz bir yaz günü ve pazarda meydana gelmiş. Hikâyenin ana karakteri de Tarık’mış.’ Demiştir. ‘Teyzenin elinde torbalar vardı. Zavallı kadıncağız torbaları zorlukla taşıyordu.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyedeki olayı başlatan durum, problem yaşlı teyzenin torbaları

zorlukla taşıyor olmasıymış. Bu, hikâyedeki başlatıcı olaydır.’ Demiştir. ‘Tarık, bu yaşlı teyzeye yardım etmek istedi.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Tarık, yaşlı teyzenin torbaları zorla taşıdığını görünce duygusal olarak ona yardım etmek istediği için bu, Tarık’ta oluşan içsel cevaptır.’ Demiştir. ‘Tarık torbaları teyzenin elinden aldı. Yaşlı teyzenin evine kadar torbaları taşıdı.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Tarık’ın hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba yaşlı teyzenin elindeki torbaları alması ve evine kadar taşımasıdır. Bu da girişimdir.’ Demiştir. ‘Yaşlı teyze, Tarık’ın kendisine yardım etmesine çok memnun olmuştu. Tarık’a torbasından bir elma verdi.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘ Demek ki, hikâyenin sonunda yaşlı teyze Tarık’ın kendisine yardım etmesine çok memnun olmuş ve Tarık’a bir elma vermiş. Bu sonuçtur.’ Demiştir. ‘Tarık da yaşlı bir insana yardım ettiği için çok mutlu oldu.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Hikâyenin sonunda kahramanın yani Tarık’ın kendisini nasıl hissettiğini bu cümleden anlıyoruz. Tarık yaşlı bir insana yardım ettiği için çok mutlu olmuş. Bu da tepkidir.’ Demiştir. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçilmiştir.

Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra **dekor (yer ve zaman)** bölümü ile ilgili soruyu sormuş: ‘Hikâye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?’ diye sesli bir şekilde kendine sormuş ve hemen ‘Hikâye bir yaz günü ve pazarda geçiyordu.’ Diye cevaplayarak kendi hikâye haritasındaki dekor bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek dekor bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır. Araştırmacının da cevapları kabartma yazıyla yazmasının sebebi, rehberli uygulama aşamasında öğrenci kendi hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacının bu aşamada doldurduğu hikâye haritasını çıkarması ve araştırmacının kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını karşılaştıracak olmasıdır.

Daha sonra kendine **ana karakter** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman kimdi?’ diye sormuştur. Hemen: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman Tarık’tı.’ Diye cevaplar ve cevabını ana karakter bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan

çizgilerden makasla keserek ana karakter bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır.

Araştırmacı bu defa **başlatıcı olay** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyedeki başlatıcı olay ya da problem neydi?’ diye sormuştur. ‘Hikâyedeki başlatıcı olay pazardaki yaşlı kadının torbalarını zorla taşıması’ diye sesli olarak cevaplar ve başlatıcı olay bölümüne de bu cevabı daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek başlatıcı olay bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır.

Araştırmacı **içsel cevap** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Başlatıcı olay oluştuğunda Tarık ne düşündü?’ Diye sesli olarak sormuştur. ‘Tarık yaşlı teyzeye yardım etmek istedi.’ Cevabını sesli olarak söyleyip içsel cevap bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek içsel cevap bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır.

Araştırmacı **girişim** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Tarık hikâyedeki problemi nasıl çözdü?’ Diye sesli olarak sormuştur. Karşılığında: ‘Tarık yaşlı teyzenin elindeki torbaları aldı ve evine kadar taşıdı.’ Cevabını sesli olarak söyleyip girişim bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek girişim bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır.

Araştırmacı bu kez **sonuç** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda ne oldu?’ diye sormuştur. Ve hemen: ‘Hikâyenin sonunda yaşlı teyze Tarık’ın kendisine yardım etmesine çok memnun oldu ve Tarık’a bir elma verdi.’ daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek sonuç bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır.

Daha sonra araştırmacı kendine **tepki** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda Tarık kendisini nasıl hissetti?’ diye sormuştur. Hemen: ‘Hikâyenin sonunda Tarık yaşlı bir insana yardım ettiği için çok mutlu oldu.’ Diye cevaplar ve cevabını tepki bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazmıştır. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek tepki bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırmıştır.

Araştırmacı hikâye haritasının tümünü doldurduktan sonra: ‘şimdi sıra sende. Sen de benim gibi hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın. Okurken hikâyenin elemanlarından birine denk geldiğinde durup söyleyeceksin ve sen de benim gibi hikâye haritanı dolduracaksın. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Demiştir.

Araştırmacı öğrencinin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracadı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi öğrencinin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koyar ve öğrenciye bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlamıştır.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okumuştur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltmiştir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söylemiştir. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söylemiştir. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatmıştır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirmiş ve: ‘Devam et.’ Demiştir. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutmuş ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlamıştır. Söyleyemediğinde ilgili elemanın ne anlama geldiğini tekrar açıklamış ve öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını istemiştir. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırmıştır. ‘Haydi, sen de hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini vermiştir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarmış ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırmıştır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir.

Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirmiştir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırmıştır.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye beklemiştir. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yinelemiş ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutmuştur. Örneğin içsel cevap ile ilgili soruda öğrenci takıldığında daha önceden yaptığı açıklamayı: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzülüyor mü, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacaktık.’ Diyerek yinelemiştir. Daha sonra öğrenciye: ‘Tekrar bakalım, başlatıcı olay oluştuğunda Tarık ne yapmak istemiş? ‘Tarık yaşlı teyzeye yardım etmek istedi.’ Bölümünü okuyarak: ‘Demek ki Tarık pazardaki yaşlı kadının torbalarını zorla taşıdığını görünce ona yardım etmek istemiş.’ Diyerek tekrar model olmuştur. Öğrenci aşamalarda sorun yaşamaya devam ettiğinde hikâye haritasını ve hikâyedeki öğeleri tanıtmaya aşamasına geri dönülmesi planlanmıştır. Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır. Çalışılan her hikâyeye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verilmiştir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuklarını kazandığı ifade edilmiştir. Yedek hikâyeye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu verilmemiş, 6/7 oranında doğru cevap verdiği her hikâyeye sonunda nazar boncuğu verilmiştir. Öğrenci üç hikâyeye üst üste tüm sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulamaya geçilmiştir.

- b) **Rehberli Uygulama:** Araştırmacı: ‘Bugün seninle yine çok güzel bir çalışma yapacağız. Yine çok güzel hikâyeler okuyacağız. Yine okuduğumuz hikâyeyi daha iyi anlayabilmek, sorularına daha güzel cevap verebilmek için, Türkçe dersinde ve diğer derslerde başarılı olabilmek için hikâyeye haritamızı kullanarak okuduğumuz hikâyenin sorularını cevaplandıracağız. Daha önceki çalışmamızda ben hikâyeye haritası elemanlarının neler olduğunu, hikâyeye haritasının nasıl doldurulması gerektiğini sana göstermiştim. Bugün de sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın, okurken hikâyeye elemanlarından birine yani, olayın yerine, zamanına, kahramanına, başlatıcı olaya, içsel cevaba, girişime, sonuca ve tepkiye denk geldiğin zaman bunu yüksek sesle söyleyeceksin.’ Demiştir. Öğrenci hikâyeyi sesli olarak okumuştur. Okurken yanlış okuduğu kelimeler düzeltilmiştir. Atladığı yerler olduğunda uyarılarak düzeltilmiştir. Okurken hikâyeye elemanlarından birine denk

geldiğinde durup bunu yüksek sesle söylemiştir. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatmıştır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirmiş ve: ‘Devam et.’ Demiştir. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutmuş ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlamıştır. Daha sonra araştırmacı: ‘Şimdi sana hikâye haritanı veriyorum. Hikâye haritadaki elemanları yüksek sesle oku. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve sırayla hikâye haritanı bu şekilde doldur. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Demiştir. Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okumuştur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltmiştir. Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını söylemiştir. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırmıştır. Öğrenci, hikâye haritasını araştırmacının kendisine anlattığı ve gösterdiği şekilde bir önceki model olma basamağında olduğu gibi doldurmuştur. Doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu kendi hikâye haritasını çıkarmış ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırmıştır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-), doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirmiştir. Yanlış cevapları hikâyeden bularak öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırmıştır.

Öğrenci bu aşamada sorun yaşadığında ya da takıldığında araştırmacı birkaç saniye beklemiştir. Cevap gelmediğinde soruyu tekrar sormuştur. Öğrenci yine takılırsa hikâyedeki ilgili bölüme gidilip cevap araştırmacının yardımıyla öğrenciye buldurulmaya çalışılmıştır. Yine bulamazsa araştırmacı bir önceki basamağa, yani model olma aşamasına geri dönülmesi planlanmıştır. Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır. Çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verilmiştir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuklarını kazandığı ifade edilmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu verilmemiş, 6/7 oranında doğru cevap verdiği her hikâye

sonunda nazar boncuğu verilmiştir. Öğrenci üç hikâye üst üste tüm sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsızlık aşamasına geçilmiştir.

- c) **Bağımsız Uygulama:** Bu aşamada araştırmacı yine dersin amacından ve öneminden bahsetmiştir. ‘Daha önceki dersimizde sen hikâyeyi sesli olarak okudun ve hikâye haritanı sesli olarak doldurdun. Daha sonra benim doldurduğum hikâye haritasıyla karşılaştırdık.’ diyerek bir önceki derste yapılanları hatırlatmıştır. Daha sonra öğrenciye: ‘Bugün seninle yine farklı ve eğlenceli hikâyeler okuyacağız. Sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli bir şekilde okuyacaksın. Bu defa hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde yüksek sesle söylemeyeceksin. Okuman bittikten sonra cevaplarını hikâye haritasına daha önceki derslerimizde olduğu gibi yazarak yapıştıracaksın.’ demiştir. Öğrenci hikâyeyi sesli olarak okuduktan sonra öğrencinin okuduğu hikâyeyi ve doldurduğu hikâye haritasını almış, bu defa araştırmacı öğrenciye hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sormuş ve öğrenciden cevaplamasını istemiştir. Öğrencinin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not etmiştir. Öğrencinin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydetmiştir. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol etmiştir. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltmiştir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretlemiştir. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-), doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilmiştir.

Öğrenci bu aşamada soruları cevaplarırken sorun yaşadığında araştırmacı birkaç saniye beklemiştir. Cevap gelmediğinde o sorunun cevabını kendi başına parçadan bulması istemiştir. Bulamadığında öğretmen ipuçları vererek yardımcı olmuştur. Yine bulamazsa bir önceki basamağa yani rehberli uygulama basamağına geri dönülmesi planlanmıştır. Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır. Çalışılan ortalama iki hikâye sonunda olmak üzere toplam iki nazar boncuğu verilmiştir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuklarını kazandığı ifade edilmiştir. Yedek hikâye kullanmayı gerektiren durumlarda nazar boncuğu verilmemiş, 6/7 oranında doğru cevap verdiği her hikâye sonunda nazar boncuğu verilmiştir. Öğrenci üç hikâye üst üste tüm sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde çalışmanın uygulama bölümü sonlandırılmıştır.

Öğrenciler bağımsızlığa ulaştıktan sonra 15. ve 30. gün, izleme verileri toplanması planlanmıştır. Fakat araştırmanın uygulama sonları okulların tatil olma zamanına denk geldiği için birinci denekte öğretimden 12 gün sonra, 2.denekte 7 gün sonra izleme verisi toplanmıştır. Üçüncü denekten izleme verileri toplanmadan önce deneğin şehir dışına çıkması sebebiyle uygulama oturumlarının bitirildiği gün izleme verileri toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasından sonra da öğrenciye bir nazar boncuğu (sticker) verilmiştir. Tüm çalışmaları çok güzel gerçekleştirdiğinden, her defasında kurallara uyduğundan toplam on nazar boncuğu kazandığı hatırlatılmıştır. Nazar boncukları birlikte sayılmış ve: ‘Evet, çalışmamızın başında da sana söylediğim gibi, on nazar boncuğu kazandığında, en sevdiğin oyuncak olan araba ya da bebek senin olacaktı. Birlikte saydığımızda on nazar boncuğun olduğunu gördük. Artık bu hediye kazandın. Benimle birlikte çalıştığın için çok teşekkür ederim.’ Denmiştir ve çalışma sonlandırılmıştır. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda birinci deneğe bebek, ikinci deneğe araba, üçüncü deneğe yine bebek büyük ödül olarak verilmiştir.

EK-7

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLARDA UYGULANMASI

BAŞLAMA DÜZEYİ UYGULAMA SÜRECİ

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Başlama düzeyi verilerini toplamak için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştireçler, ödül kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Öğrenciyle karşılıklı olarak oturulur. Öğrenciyle kısa bir sohbetten sonra: ‘Bugün seninle birlikte bir çalışma yapacağız. Çalışmamız boyunca senden uymanı istediğim bazı kurallar var. Çalışma boyunca beni sessizce bekleyeceksin. Ben oku dediğimde okuyacak, bekle dediğimde bekleyecek, devam et dediğimde devam edeceksin. Çalışmamız boyunca bu kurallara uyarsan çalışma sonunda bir nazar boncuğu kazanacaksın. Seninle yaptığımız çalışmalar boyunca toplam 10 nazar boncuğu kazandığında (öğretmenlerinden ve kendilerinden alınan bilgiler doğrultusunda belirlenen) en sevdiğin oyuncak olan bebek ya da araba senin olacak. Sana şimdi bir hikâyeye vereceğim. Sen bu hikâyeyi yüksek sesle okuyacaksın. Hikâyede anlamadığın bir kelime olursa hikâyeyi okuduktan sonra bana sorabilirsin. Daha sonra hikâyeye ilgili soruların olduğu çalışma kâğıdımızı çıkaracağım (EK-3). Sorduğum sorulara sesli bir şekilde cevap vereceksin. Soruların cevabını bilmiyorsan, bilmiyorum diyebilirsin. Ben senin verdiğin cevapları buradaki kayıt çizelgesine yazacağım (EK-2).’ Denir. Öğrenciye kayıt çizelgesini incelemesi için izin verilir. Video kamerayı incelemesine fırsat verilerek: ‘Çalışmamızı bu kamerayla kaydedeceğim. Sormak istediğin bir şey olursa şimdi sorabilirsin. Yoksa çalışmamıza başlayabiliriz.’ Denir.

Başlama düzeyi verilerini toplamak için araştırmacı öğrenciye önce, ‘Metin’in Ağzındaki Mikroplar’ hikâyesi okuması için verilir. Öğrenci sesli olarak okumuş, okuması

bittikten sonra anlamadığı kelimeler olduğunda anlamları açıklanır. Daha sonra okuduğu hikâyeye ilgili soruların bulunduğu çalışma kâğıdı çıkarılır (EK-3). Sorular okunur ve bu sorulara cevap vermesi istenir. Öğrencinin sorulara cevap vermesi için 10 saniye kadar beklenir. Cevap veremediğinde tekrar sorulur. Yine cevap vermediğinde diğer soruya geçilir. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplar kayıt çizelgesine kaydedilir. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-), doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. ‘Canım Kardeşim’ ve ‘Burcu’nun Rüyası’ hikâyeleri de sırasıyla verilir ve aynı çalışma bu hikâyelerle tekrarlanır. Bu üç hikâyenin -en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edilememesi gibi-yeterli olmadığı durumlarda yedek hikâyeler olan: ‘Dağınık Oda’ ve ‘Piknik Yerindeki Çöplük’ hikâyeleri ile aynı süreç tekrarlanır. Öğrenci üç oturum üst üste sorulan 8 sorudan en fazla 3’üne doğru cevap verdiğinde öğrenciye kurallara çok güzel uyduğu söylenerek bir nazar boncuğu ödül olarak verilir ve öğrenciye teşekkür ederek çalışma bitirilir.

HİKÂYE HARİTASI KULLANILARAK DOĞRUDAN ÖĞRETİM YÖNTEMİ İLE HİKÂYELERİN ÖĞRETİM SÜRECİ

UDA: Öğrenci hikâye haritası kullanmadan hikâye ile ilgili sorulan soruları % 100 oranında doğru olarak cevaplar.

MODEL OLMA AŞAMASI

KDA 1: Öğrenci hikâye haritasındaki soruları öğretmen model olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak cevaplar.

1.OTURUM

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın hastanede ve gece meydana geldiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin, Ayşe Hemşire olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın, bir hastanın ateşinin yüksek olması olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Ayşe Hemşire'nin ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Ayşe Hemşire'nin doktora haber vermeyi ve dinlenemeyeceğini düşündüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Ayşe Hemşire'nin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, doktora haber vererek çözdüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hastanın ateşinin düştüğünü ve doktorun Ayşe Hemşire'ye teşekkür ettiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Ayşe Hemşire'nin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Ayşe Hemşire'nin kendisini huzurlu hissettiğini öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Materyaller

Hikâye haritası, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştırılacak olan kâğıtlar.

Hikâye Haritasını ve Hikâyedeki Öğeleri Tanıtma

Araştırmacı hikâye haritasının öğelerini tanıtmak için öncelikle kabartma olarak A4 boyutundaki kalın kâğıtlara 3 sayfa ardı ardına hazırlanan ve hikâye öğelerinin dikdörtgenler şeklinde toplam yedi kutucuktan, kenarları kabartılarak oluşturulmuş hikâye haritasını ve hikâyeleri öğrenciye gösterir ve incelemesini ister. ‘Bak, bu bir hikâye haritası. Hikâye haritasında senin de fark ettiğin gibi kenarları kabartılmış olan dikdörtgen şeklinde bölümler var. Bu bölümlerin üzerinde de dikkat edilmesi gereken yerlerin başlıkları kabartma olarak yazıyor. Sen de dokun ve oku.’ Diye yönerge verir. Araştırmacı öğrencinin başlıklara dokunarak tek tek hepsini okumasını ve hikâye haritasını incelemesini sağlar. ‘Biz seninle hikâyeleri okudukça kâğıdımıza tabletimizde ya da daktiloda cevapları yazarak ilgili bölümlerle yapıştıracağız ve hikâye haritamızı bu şekilde dolduracağız.’ Der. Kendisinin önceden hikâye haritasındaki ilgili yerlere yapıştırmak için hazırladığı, dikdörtgen kutucukların içine sığacak boyuttaki kâğıtları, yapıştırıcıyı, tablet ve kabartma kalemi, daktiloyu da öğrenciye göstererek incelemesini sağlar. Öğrenciyle beraber boş bir hikâye haritasına, kutucukların içine sığacak boyuttaki boş kâğıtları arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırırlar. Böylece öğrenci hikâye haritasını nasıl

kullanacağını, kâğıtları uygun yerlere nasıl yapıştıracağını öğrenir. Daha sonra hikâye haritasındaki elemanları açıklamaya başlar.

İlk olarak araştırmacı hikâye haritasındaki **dekor (yer, zaman)** bölümüne öğrencinin dokunmasını ve okumasını ister. ‘Buraya hikâyedeki olayın nerede geçtiğini; yani okulda mı, evde mi, piknikte mi vb., ne zaman geçtiğini; yani yaz mevsiminde mi, sabah mı, hafta sonu mu vb., onu yazacağız.’ Der.

Ardından araştırmacı hikâye haritasında bulunan **ana karakter** bölümüne öğrencinin dokunmasını ve okumasını ister. ‘Buraya hikâyedeki olay kimin başından geçtiyse, olayları yaşayan asıl kahraman kimse onu yazacağız.’ Der.

Daha sonra bir altta bulunan **başlatıcı olay** bölümüne dokunmasını ve okumasını ister. ‘Buraya hikâyedeki olay ya da problem neyse, hikâyenin kahramanı neyi çözmeye çalışıyorsa onu yazacağız.’ Der.

Araştırmacı öğrencinin **içsel cevap** bölümüne dokunmasını ve okumasını sağlar ve: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzülme mi, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacağız.’ Der.

Ardından öğrencinin **girişim** bölümüne dokunmasını ve okumasını ister. ‘Buraya kahramanın hikâyedeki olayı ya da problemi nasıl çözdüğünü yazacağız.’ Der.

Araştırmacı bu defa öğrencinin **sonuç** bölümüne dokunmasını ve okumasını ister. ‘Buraya hikâyenin sonunda ne olduğunu yazacağız.’ Der.

Daha sonra öğrencinin **tepki** bölümüne dokunmasını ve okumasını sağlar ve: ‘Buraya hikâyenin sonunda kahramanın kendisini nasıl hissettiğini; yani mutlu mu oldu, üzülme mi, pişman mı oldu, öğrendi mi, onu yazacağız.’ Der.

‘AYŞE HEMŞİRE’NİN NÖBETİ’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştireçler, ödül kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının kullanacağı Braille daktilo, kâğıt, makas da masa üzerinde

bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün seninle çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Çalışmamızı ben bu kamerayla tekrar seyredebilmemiz için kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi inceletir. Daha sonra: ‘Kitap okumayı, hikâye okumayı ben çok seviyorum. Sen de seviyor musun?’ diye sorulur. ‘Evet.’ Cevabını aldıktan sonra: ‘Çok güzel. Fakat biz bazen okuduğumuz hikâyelerde nerelere dikkat edeceğimizi bilemediğimiz için hikâyeleri anlayamayabiliyor, sorulara cevap veremeyebiliyoruz. Biz bugün seninle hikâyeleri okurken hangi bilgilere dikkat edeceğimizi hikâye haritası kullanarak öğreneceğiz. Bu sayede sen de okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Şimdi seninle bir hikâye okuyacağız. Bu hikâyeyi önce ben okuyacağım ve hikâyeye göre hikâye haritamı dolduracağım. Daha sonra hikâyeyi sen okuyacaksın ve kendi hikâye haritanı dolduracaksın. Bu yüzden ben hikâyeyi okurken beni çok dikkatlice dinlemeli ve takip etmelisin.’ Der.

Araştırmacı hikâyeyi sesli olarak bir defa okur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere öğrencinin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapar ve okumaya devam eder. Bunu şu şekilde gerçekleştirir:

Hikâyedeki: ‘Ayşe Hemşire o gece hastanede nöbetçi idi.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyemiz gece ve hastanede meydana gelmiş. Hikâyenin ana karakteri de Ayşe Hemşire imiş.’ Der. ‘Ayşe Hemşire bütün hastaların bakımlarını yaptı. İlaçlarını verdi. Son hastanın ateşini ölçerken “ Artık hemşire odasında dinlenebilirim” diye düşündü. Dereceye baktığında, bu hastanın ateşinin çok yüksek olduğunu gördü.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyedeki olayı başlatan durum, bir hastanın ateşinin çok yüksek olmasıymış. Bu, hikâyedeki başlatıcı olaydır.’ Der. ‘Bu durumda Ayşe Hemşire odasına gidip dinlenemezdi. Doktora haber vermeye karar verdi.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Ayşe Hemşire, hastanın ateşinin çok yüksek olduğunu görünce duygusal

olarak dinlenemeyeceğini ve doktora haber vermeye karar verdiğini düşündüğü için bu, Ayşe Hemşire’de oluşan içsel cevaptır.’ Der. ‘Ayşe Hemşire doktora koştu. Doktora hastalardan birinin ateşinin yükseldiğini söyledi.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Ayşe Hemşire’nin hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba doktora haber vermesidir. Bu da girişimdir.’ Der. ‘Sonunda hastanın ateşi düşmüştü. Doktor Ayşe Hemşire’ye hastaya iyi baktığı için teşekkür etti.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘ Demek ki, hikâyenin sonunda hastanın ateşi düşmüş ve doktor, Ayşe Hemşire’ye teşekkür etmiş. Bu sonuçtur.’ Der. ‘Ayşe Hemşire görevini iyi ve eksiksiz yaptığı için çok huzurluydu.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Hikâyenin sonunda kahramanın yani Ayşe Hemşire’nin kendisini nasıl hissettiğini bu cümleden anlıyoruz. Ayşe Hemşire görevini iyi ve eksiksiz yaptığı için çok huzurluymuş. Bu da tepkidir.’ Der. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçilir.

-Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra **dekor (yer ve zaman)** bölümü ile ilgili soruyu sorar: ‘Hikâye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?’ diye sesli bir şekilde kendine sormuş ve hemen ‘Hikâye gece ve hastanede geçiyordu.’ Diye cevaplayarak kendi hikâye haritasındaki dekor bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek dekor bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır. Araştırmacının da cevapları kabartma yazıyla yazmasının sebebi, rehberli uygulama aşamasında öğrenci kendi hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacının bu aşamada doldurduğu hikâye haritasını çıkarması ve araştırmacının kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını karşılaştıracak olmasıdır.

-Daha sonra kendine **ana karakter** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman kimdi?’ diye sorar. Hemen: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman Ayşe Hemşire.’ Diye cevaplar ve cevabını ana karakter bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek ana karakter bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı bu defa **başlatıcı olay** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyedeki başlatıcı olay ya da problem neydi?’ diye sorar. ‘Hikâyedeki başlatıcı olay bir hastanın ateşinin çok yüksek olması.’ diye sesli olarak cevaplar ve başlatıcı olay bölümüne de bu cevabı daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek

önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek başlatıcı olay bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı **içsel cevap** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Başlatıcı olay oluştuğunda Ayşe Hemşire ne düşündü?’ Diye sesli olarak sorar. ‘Ayşe Hemşire dinlenemeyeceğini ve doktora haber vermeyi düşündü.’ Cevabını sesli olarak söyleyip içsel cevap bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek içsel cevap bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı **girişim** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Ayşe Hemşire hikâyedeki problemi nasıl çözdü?’ Diye sesli olarak sorar. Karşılığında: ‘Doktora haber vererek.’ Cevabını sesli olarak söyleyip girişim bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek girişim bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı bu kez **sonuç** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda ne oldu?’ diye sorar. Ve hemen: ‘Hastanın ateşinin düştüğünü ve doktorun Ayşe hemşireye teşekkür etti.’ Diye daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek sonuç bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Daha sonra araştırmacı kendine **tepki** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda Ayşe Hemşire kendisini nasıl hissetti?’ diye sorar. Hemen: ‘Hikâyenin sonunda Ayşe hemşirenin kendisini huzurlu hissetti.’ Diye cevaplar ve cevabını tepki bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek tepki bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

Araştırmacı hikâye haritasının tümünü doldurduktan sonra: ‘Şimdi sıra sende. Sen de benim gibi hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın. Okurken hikâyenin elemanlarından birine denk geldiğinde durup söyleyeceksin ve sen de benim gibi hikâye haritanı dolduracaksın. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Der.

Araştırmacı öğrencinin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracağı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma

kalemi öğrencinin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koyar ve öğrenciye bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlar.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde ilgili elemanın ne anlama geldiğini tekrar açıklar ve öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Haydi, sen de hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Örneğin içsel cevap ile ilgili soruda öğrenci takıldığında daha önceden yaptığı açıklamayı: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzülme mi, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacaktık.’ Diyerek yineler. Daha sonra öğrenciye: ‘Tekrar bakalım, başlatıcı olay oluştuğunda Ayşe Hemşire ne düşünmüş, ne hissetmiş? ‘Bu durumda Ayşe Hemşire odasına gidip dinlenemezdi. Doktora haber vermeye karar verdi.’ Bölümünü okuyarak: ‘Demek ki Ayşe Hemşire dinlenemeyeceğini ve doktora haber vermeyi düşündü.’ Diyerek tekrar model olur. Çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verileceği için bu hikâye sonunda bir nazar boncuğu verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel

çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde model olma aşamasının 2. oturumuna geçilir

2. OTURUM

'PAYLAŞILAN BESLENME' HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın sınıfta ve beslenme saatinde meydana geldiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Ferda olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Ferda'nın Ali'nin yiyeceğinin olmamasını görmesi olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Ferda'nın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Ferda'nın Ali'ye neden yiyecek getirmediğini sorduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Ferda'nın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, yiyeceklerini Ali'yle paylaşarak çözdüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, yiyeceklerini Ali'yle paylaştığı için öğretmenin Ferda'ya teşekkür ettiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Ferda'nın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Ferda'nın çok mutlu olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştirenler, ödöl kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştırılacak kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının kullanacağı Braille daktilo, kâğıt, makas da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün seninle çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Çalışmamızı bu kamerayla tekrar seyredebilmemiz için kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi inceletir. Çalışmanın amacı ve önemi model olma aşamasının ilk oturumunda açıklandığından tekrarlanmaz, rehberli uygulama aşamasının ilk oturumunda tekrar açıklanır. Öğrenciye: ‘Şimdi seninle güzel bir hikâye okuyacağız. Yine hikâyeyi önce ben okuyacağım ve hikâyeye göre hikâye haritamı dolduracağım. Daha sonra hikâyeyi sen okuyacaksın ve kendi hikâye haritanı dolduracaksın. Bu yüzden ben hikâyeyi okurken beni çok dikkatlice dinlemeli ve takip etmelisin.’ Der.

Araştırmacı hikâyeyi sesli olarak bir defa okur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere öğrencinin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapar ve okumaya devam eder. Bunu şu şekilde gerçekleştirir:

Hikâyedeki: ‘Beslenme saatiydi. Sınıftaki öğrenciler annelerinin hazırladıkları yiyecekleri çıkarmışlar, iştahla yiyorlardı. Ferda da çantasındaki elmasını, peynirini ve ekmeğini çıkarmıştı. ’ Cümlelerini okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyemiz sınıfta ve beslenme saatinde meydana gelmiş. Hikâyenin ana karakteri de Ferda imiş.’ Der. ‘Ferda

tam ekmeğini ısırırken önünde oturan arkadaşı Ali'nin yiyeceğinin olmadığını gördü.' Bölümünü okuduktan sonra: 'Demek ki, hikâyedeki olayı başlatan durum, Ferda'nın Ali'nin yiyeceğinin olmadığını görmesidir.' Der. 'Ferda ona neden yiyecek getirmediğini sordu.' Cümlesini okuduktan sonra: 'Ferda Ali'ye neden yiyecek getirmediğini sorduğu için bu, Ferda'da oluşan içsel cevaptır.' Der. 'Ferda hemen ekmeğinin, peynirinin ve elmasının yarısını Ali'ye verdi. İkisi de iştahla beslenmelerini yaptılar.' Bölümünü okuduktan sonra: 'Ferda'nın hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba yiyeceklerinin yarısının Ali ile paylaşmasıdır. Bu da girişimdir.' Der. 'Öğretmeni Ferda'nın yiyeceklerini Ali ile paylaştığını gördü. Ferda'nın başını okşayarak: 'Aferin, kızım. Yiyeceklerini arkadaşınla paylaştığın için sana teşekkür ederim, dedi.' Bölümünü okuduktan sonra: ' Demek ki, hikâyenin sonunda öğretmeni Ferda'ya teşekkür etmiş. Bu sonuçtur.' Der. 'Ferda da yiyeceklerini Ali ile paylaştığı için çok mutlu olmuştu.' Cümlesini okuduktan sonra: 'Hikâyenin sonunda kahramanın yani Ferda'nın kendisini nasıl hissettiğini bu cümleden anlıyoruz. Ferda yiyeceklerini Ali ile paylaştığı için çok mutlu olmuş. Bu da tepkidir.' Der. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçilir.

-Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra **dekor (yer ve zaman)** bölümü ile ilgili soruyu sorar: 'Hikâye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?' diye sesli bir şekilde kendine sormuş ve hemen 'Hikâye sınıfta ve beslenme saatinde geçiyordu.' Diye cevaplayarak kendi hikâye haritasındaki dekor bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek dekor bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır. Araştırmacının da cevapları kabartma yazıyla yazmasının sebebi, rehberli uygulama aşamasında öğrenci kendi hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacının bu aşamada doldurduğu hikâye haritasını çıkarması ve araştırmacının kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını karşılaştıracak olmasıdır.

-Daha sonra kendine **ana karakter** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: 'Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman kimdi?' diye sorar. Hemen: 'Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman Ferda.' Diye cevaplar ve cevabını ana karakter bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek ana karakter bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı bu defa **başlatıcı olay** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyedeki başlatıcı olay ya da problem neydi?’ diye sorar. ‘Hikâyedeki başlatıcı olay Ferda’nın Ali’nin yiyeceğinin olmamasını görmesidir.’ diye sesli olarak cevaplar ve başlatıcı olay bölümüne de bu cevabı daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek başlatıcı olay bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı **içsel cevap** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Başlatıcı olay oluştuğunda Ferda ne düşündü?’ Diye sesli olarak sorar. ‘Ferda Ali’ye neden yiyecek getirmediğini sordu.’ Cevabını sesli olarak söyleyip içsel cevap bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek içsel cevap bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı **girişim** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Ferda hikâyedeki problemi nasıl çözdü?’ Diye sesli olarak sorar. Karşılığında: ‘Yiyeceklerini Ali’yle paylaşarak.’ Cevabını sesli olarak söyleyip girişim bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek girişim bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı bu kez **sonuç** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda ne oldu?’ diye sorar. Ve hemen: ‘Yiyeceklerini Ali’yle paylaştığı için öğretmenin Ferda’ya teşekkür etti.’ Diye daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek sonuç bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Daha sonra araştırmacı kendine **tepki** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda Ferda kendisini nasıl hissetti?’ diye sorar. Hemen: ‘Ferda çok mutlu oldu.’ Diye cevaplar ve cevabını tepki bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek tepki bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

Araştırmacı hikâyeye haritasının tümünü doldurduktan sonra: ‘Şimdi sıra sende. Sen de benim gibi hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın. Okurken hikâyenin elemanlarından birine

denk geldiğinde durup söyleyeceksin ve sen de benim gibi hikâye haritanı dolduracaksın. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Der.

Araştırmacı öğrencinin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracağı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi öğrencinin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koyar ve öğrenciye bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlar.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde ilgili elemanın ne anlama geldiğini tekrar açıklar ve öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Haydi, sen de hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Örneğin içsel cevap ile ilgili soruda öğrenci takıldığında daha önceden yaptığı açıklamayı: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzüldü mü, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacaktık.’ Diyerek yineler. Daha sonra öğrenciye: ‘Tekrar bakalım, başlatıcı olay oluştuğunda Ferda ne düşünmüş, ne hissetmiş? ‘Ferda ona neden yiyecek getirmediğini sordu.’ Bölümünü okuyarak: ‘Demek ki Ferda

arkadaşına neden yiyecek getirmediğini sordu.’ Diyerek tekrar model olur. Çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verileceği için bu hikâye sonunda da bir nazar boncuğu verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde model olma aşamasının 3. oturumuna geçilir.

3. OTURUM

‘CANIM OKULUM’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın okulda ve bir gün tiyatroya gittiğinde meydana geldiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Mert olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Mert’in gittiği okuldaki sınıflara girince sıralarının çok eski, duvarlarının da çok kirli olduğunu görmesi olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Mert’in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Mert’in kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşündüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Mert’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, sınıfındaki eşyaları iyi kullanarak, duvarlara tekme atmayarak, sıraların üzerinde dolaşmayarak çözdüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, eşyaları iyi kullandığı için öğretmeninin Mert’e teşekkür ettiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Mert'in hikâyesinin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyesinin sonunda Mert'in kendisinin şanslı hissettiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştireçler, ödül kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştırılacak kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının kullanacağı Braille daktilo, kâğıt, makas da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Çalışmamızı bu kamerayla tekrar seyredebilmemiz için kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.' Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi inceletir. Çalışmanın amacı ve önemi model olma aşamasının ilk oturumunda açıklandığından tekrarlanmaz, rehberli uygulama aşamasının ilk oturumunda tekrar açıklanır. Öğrenciye: 'Şimdi seninle güzel bir hikâye daha okuyacağız. Yine hikâyeyi önce ben okuyacağım ve hikâyeye göre hikâye haritamı dolduracağım. Daha sonra hikâyeyi sen okuyacaksın ve kendi hikâye haritanı dolduracaksın. Bu yüzden ben hikâyeyi okurken beni çok dikkatlice dinlemeli ve takip etmelisin.' Der.

Araştırmacı hikâyeyi sesli olarak bir defa okur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere öğrencinin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapar ve okumaya devam eder. Bunu şu şekilde gerçekleştirir:

Hikâyedeki: ‘Mert çok yaramaz bir öğrenciydi. Her teneffüs saatinde sınıfındaki sıraların üzerinde dolaşırdı. Duvara ayak izini çıkarmak için tekme atardı. Öğretmen onu ne kadar uyarsa da boşunaydı. Bir gün Mert, öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte başka bir okula tiyatro seyretmek için gitti.’ Cümlelerini okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyemiz okulda ve bir gün tiyatroya gittiğinde meydana gelmiş. Hikâyenin ana karakteri de Mert imiş.’ Der. ‘Mert bu okuldaki sınıflara girince sıralarının çok eski, duvarlarının da çok kirli olduğunu gördü.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyedeki olayı başlatan durum, Mert’in gittiği okuldaki sınıflara girince sıralarının çok eski, duvarlarının da çok kirli olduğunu görmesidir.’ Der. ‘Kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşündü.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşündüğünü için bu, Mert’te oluşan içsel cevaptır.’ Der. ‘Mert kendi okuluna döndüğünde sınıfındaki eşyaları iyi kullanmaya başladı. Teneffüs saatlerinde duvarlara tekme atmadı. Sıraların üzerinde dolaşmadı.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Mert’in hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba sınıfındaki eşyaları iyi kullanması, duvarlara tekme atmaması, sıraların üzerinde dolaşmamasıdır. Bu da girişimdir.’ Der. ‘Öğretmeni de Mert’e eşyaları iyi kullandığı için teşekkür etti.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyenin sonunda öğretmeni Mert’e teşekkür etmiş. Bu sonuçtur.’ Der. ‘Mert tertemiz ve yepyeni eşyaları bulunan bir sınıfta okuduğu için şanslı olduğunu anlamıştı.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Hikâyenin sonunda kahramanın yani Mert’in kendisini nasıl hissettiğini bu cümleden anlıyoruz. Mert tertemiz ve yepyeni eşyaları bulunan bir sınıfta okuduğu için şanslı olduğunu anlamış Bu da tepkidir.’ Der. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçilir.

-Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra **dekor (yer ve zaman)** bölümü ile ilgili soruyu sorar: ‘Hikâye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?’ diye sesli bir şekilde kendine sormuş ve hemen ‘Hikâye okulda ve bir gün tiyatroya gittiğinde meydana gelmiş.’ Diye cevaplayarak kendi hikâye haritasındaki dekor bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek dekor bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır. Araştırmacının da cevapları kabartma yazıyla yazmasının sebebi, rehberli uygulama aşamasında öğrenci kendi hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacının bu aşamada doldurduğu hikâye haritasını çıkarması ve araştırmacının kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını karşılaştıracak olmasıdır.

-Daha sonra kendine **ana karakter** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman kimdi?’ diye sorar. Hemen: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman Mert.’ Diye cevaplar ve cevabını ana karakter bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek ana karakter bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı bu defa **başlatıcı olay** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyedeki başlatıcı olay ya da problem neydi?’ diye sorar. ‘Hikâyedeki başlatıcı olay Mert’in gittiği okuldaki sınıflara girince sıralarının çok eski, duvarlarının da çok kirli olduğunu görmesi.’ diye sesli olarak cevaplar ve başlatıcı olay bölümüne de bu cevabı daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek başlatıcı olay bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı **içsel cevap** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Başlatıcı olay oluştuğunda Mert ne düşündü?’ Diye sesli olarak sorar. ‘Kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşündü.’ Cevabını sesli olarak söyleyip içsel cevap bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek içsel cevap bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı **girişim** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Mert hikâyedeki problemi nasıl çözdü?’ Diye sesli olarak sorar. Karşılığında: ‘Sınıfındaki eşyaları iyi kullanarak, duvarlara tekme atmayarak, sıraların üzerinde dolaşmayarak.’ Cevabını sesli olarak söyleyip girişim bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek girişim bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı bu kez **sonuç** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda ne oldu?’ diye sorar. Ve hemen: ‘Eşyaları iyi kullandığı için öğretmeni Mert’e teşekkür etti.’ Diye daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek sonuç bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Daha sonra araştırmacı kendine **tepki** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda Mert kendisini nasıl hissetti?’ diye sorar. Hemen: ‘Mert kendisini şanslı hissetti.’ Diye cevaplar ve cevabını tepki bölümüne daktiloda kabartma yazıyla,

kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek tepki bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

Araştırmacı hikâye haritasının tümünü doldurduktan sonra: ‘Şimdi sıra sende. Sen de benim gibi hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın. Okurken hikâyenin elemanlarından birine denk geldiğinde durup söyleyeceksin ve sen de benim gibi hikâye haritanı dolduracaksın. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Der.

Araştırmacı öğrencinin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracağı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi öğrencinin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koyar ve öğrenciye bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlar.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde ilgili elemanın ne anlama geldiğini tekrar açıklar ve öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Haydi, sen de hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Örneğin içsel

cevap ile ilgili soruda öğrenci takıldığında daha önceden yaptığı açıklamayı: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzülme mi, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacaktık.’ Diyerek yineler. Daha sonra öğrenciye: ‘Tekrar bakalım, başlatıcı olay oluştuğunda Mert ne düşünmüş, ne hissetmiş? ‘Kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşündü.’ Bölümünü okuyarak: ‘Demek ki Mert kendi sınıfındaki eşyaları iyi kullanmazsa böyle pis görüneceğini düşünmüş.’ Diyerek tekrar model olur. Çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verileceği için bu hikâye sonunda da bir nazar boncuğu verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci üç hikâye üst üste sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde yedek hikâyeler kullanılır. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmez.

4. OTURUM (MODEL OLMA AŞAMASI 1. YEDEK HİKÂYE)

‘HASTA ANNEANNE’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve pazartesi günü meydana geldiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Can olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Can’ın anneannesinin iğne yaptırıp döndükten sonra terlemesi, yüzünün kızarması ve kötü görünmesi olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Can’ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Can’ın anneannesine yardım etmek istediğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Can'ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, anneannesine su içirerek ve eline yüzüne kolonya sürerek çözdüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Can'ın anneannesinin daha iyi olduğunu, Can'a teşekkür ettiğini, yaşlandığında böyle yardım eden çocuklarının olmasını dilediğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Can'ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Can'ın çok duyulduğunu ve yaşlılara yardım etmenin onları ne kadar sevindirdiğini anladığını, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının kullanacağı Braille daktilo, kâğıt, makas da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurulur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Çalışmamızı bu kamerayla tekrar seyredebilmemiz için kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.' Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi inceletir. Çalışmanın amacı ve önemi model olma aşamasının ilk oturumunda açıklandığından tekrarlanmaz, rehberli uygulama aşamasının ilk oturumunda tekrar açıklanır. Öğrenciye: 'Şimdi seninle güzel bir hikâye daha okuyacağız. Yine hikâyeyi önce

ben okuyacağım ve hikâyeye göre hikâye haritamı dolduracağım. Daha sonra hikâyeyi sen okuyacaksın ve kendi hikâye haritamı dolduracaksın. Bu yüzden ben hikâyeyi okurken beni çok dikkatlice dinlemeli ve takip etmelisin.’ Der.

Araştırmacı hikâyeyi sesli olarak bir defa okur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere öğrencinin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapar ve okumaya devam eder. Bunu şu şekilde gerçekleştirir:

Hikâyedeki: ‘Sevim Teyze Canların evinde kalıyordu. O Can’ın anneannesiydi. Can anneannesini çok severdi. Sevim Teyze çok yaşlıydı. Evden çıkamıyordu. Sadece Pazartesi günleri iğne yaptırmak için evden çıkıyordu. Yine bir Pazartesi günü Sevim Teyze iğneciye gitmişti. İğneciden döndüğünde ter içindeydi. Yüzü kıpkırmızı olmuştu ve çok kötü görünüyordu.’ Cümlelerini okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyemiz evde ve bir pazartesi günü meydana gelmiş. Hikâyenin ana karakteri Can imiş. Hikâyedeki olayı başlatan durum, Can’ın anneannesinin iğne yaptırıp döndükten sonra terlemesi, yüzünün kızarması ve kötü görünmesiymiş.’ Der. ‘Can ona yardım etmek istedi.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Can anneannesine yardım etmeyi düşündüğünü için bu, Can’da oluşan içsel cevaptır.’ Der. ‘Hemen gidip bir bardak su ve kolonya getirdi. Can anneannesine suyu içirdi. Kolonyadan eline yüzüne sürdü.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Can’ın hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba anneannesine su içirmesi ve eline yüzüne kolonya sürmesidir. Bu da girişimdir.’ Der. ‘Sevim Teyze şimdi daha iyiydi. Anneanesi Can’ın saçını okşayarak: ‘Çok teşekkür ederim yavrum. Dilerim sana da yaşlandığında böyle yardım eden çocukların olur, dedi.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyenin sonunda Can’ın anneanesi daha iyi olmuş, Can’a teşekkür etmiş, yaşlandığında böyle yardım eden çocuklarının olmasını dilemiş. Bu sonuçtur.’ Der. ‘Bu söz Can’ı çok duygulandırmıştı. Sevgisiyle anneannesinin boynuna sarıldı ve onu öptü. Can yaşlılara yardım etmenin onları ne kadar çok sevindirdiğini anlamıştı.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Hikâyenin sonunda kahramanın yani Can’ın kendisini nasıl hissettiğini bu cümleden anlıyoruz. Can çok duygulanmış ve yaşlılara yardım etmenin onları ne kadar sevindirdiğini anlamış. Bu da tepkidir.’ Der. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçilir.

-Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra **dekor (yer ve zaman)** bölümü ile ilgili soruyu sorar: ‘Hikâye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?’ diye sesli bir şekilde kendine sormuş ve hemen ‘Hikâye evde ve bir pazartesi günü meydana gelmiş.’ Diye cevaplayarak kendi hikâye haritasındaki dekor bölümüne daktiloda

kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek dekor bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır. Araştırmacının da cevapları kabartma yazıyla yazmasının sebebi, rehberli uygulama aşamasında öğrenci kendi hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacının bu aşamada doldurduğu hikâye haritasını çıkarması ve araştırmacının kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını karşılaştıracak olmasıdır.

-Daha sonra kendine **ana karakter** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman kimdi?’ diye sorar. Hemen: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman Can.’ Diye cevaplar ve cevabını ana karakter bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek ana karakter bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı bu defa **başlatıcı olay** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyedeki başlatıcı olay ya da problem neydi?’ diye sorar. ‘Hikâyedeki başlatıcı olay Can’ın anneannesinin iğne yaptırıp döndükten sonra terlemesi, yüzünün kızarması ve kötü görünmesidir.’ diye sesli olarak cevaplar ve başlatıcı olay bölümüne de bu cevabı daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek başlatıcı olay bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı **içsel cevap** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Başlatıcı olay oluştuğunda Can ne düşündü?’ Diye sesli olarak sorar. ‘Can anneannesine yardım etmek istedi.’ Cevabını sesli olarak söyleyip içsel cevap bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek içsel cevap bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı **girişim** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Can hikâyedeki problemi nasıl çözdü?’ Diye sesli olarak sorar. Karşılığında: ‘Anneannesine su içirerek ve eline yüzüne kolonya sürerek.’ Cevabını sesli olarak söyleyip girişim bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek girişim bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı bu kez **sonuç** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda ne oldu?’ diye sorar. Ve hemen: ‘Can anneannesi daha iyi oldu, Can’a teşekkür etti, yaşlandığında böyle yardım eden çocuklarının olmasını diledi.’ Diye daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek sonuç bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Daha sonra araştırmacı kendine **tepki** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda Can kendisini nasıl hissetti?’ diye sorar. Hemen: ‘Can çok duygulandı ve yaşlılara yardım etmenin onları ne kadar sevindirdiğini anladı.’ Diye cevaplar ve cevabını tepki bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek tepki bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

Araştırmacı hikâye haritasının tümünü doldurduktan sonra: ‘Şimdi sıra sende. Sen de benim gibi hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın. Okurken hikâyenin elemanlarından birine denk geldiğinde durup söyleyeceksin ve sen de benim gibi hikâye haritanı dolduracaksın. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Der.

Araştırmacı öğrencinin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracağı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi öğrencinin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koyar ve öğrenciye bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlar.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde ilgili elemanın ne anlama geldiğini tekrar açıklar ve öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Haydi, sen de hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı

benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Örneğin içsel cevap ile ilgili soruda öğrenci takıldığında daha önceden yaptığı açıklamayı: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzüldü mü, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacaktık.’ Diyerek yineler. Daha sonra öğrenciye: ‘Tekrar bakalım, başlatıcı olay oluştuğunda Can ne düşünmüş, ne hissetmiş?’ ‘Can ona yardım etmek istedi.’ Bölümünü okuyarak: ‘Demek ki Can anneannesine yardım etmek istemiş.’ Diyerek tekrar model olur. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için öğrenciye teşekkür edilir. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmez. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci üç hikâye üst üste sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde 2. yedek hikâye kullanılır.

5. OTURUM (MODEL OLMA AŞAMASI 2. YEDEK HİKÂYE)

‘BAHAR YAĞMURU’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın hayvanat bahçesinde ve bir bahar günü meydana geldiğini, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Ömer olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın hayvanat bahçesine gittiklerinde birden havanın

bozması, yağmurun yağmaya, rüzgârın esmeye başlaması olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Ömer'in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Ömer'in çok üşüdüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Ömer'in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, Ömer'in çaresizlik içinde eve dönerek çözdüğünü, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Ömer'in hasta olduğunu, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Ömer'in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda, Ömer'in annesini dinlemediği için çok pişman olduğunu ve baharda güzel havaya aldanıp ince giyinmemesi gerektiğini anladığını, öğretmen model olduğunda her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının kullanacağı Braille daktilo, kâğıt, makas da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle çok eğlenceli bir çalışma yapacağız. Çalışmamızı bu kamerayla tekrar seyredebilmemiz için kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.' Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye

haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi inceletir. Çalışmanın amacı ve önemi model olma aşamasının ilk oturumunda açıklandığından tekrarlanmaz, rehberli uygulama aşamasının ilk oturumunda tekrar açıklanır. Öğrenciye: ‘Şimdi seninle güzel bir hikâye daha okuyacağız. Yine hikâyeyi önce ben okuyacağım ve hikâyeye göre hikâye haritamı dolduracağım. Daha sonra hikâyeyi sen okuyacaksın ve kendi hikâye haritanı dolduracaksın. Bu yüzden ben hikâyeyi okurken beni çok dikkatlice dinlemeli ve takip etmelisin.’ Der.

Araştırmacı hikâyeyi sesli olarak bir defa okur. Okurken hikâye haritasının öğelerinden birine denk geldiğinde durur. Hikâye haritasındaki sorulara cevap oluşturan ilgili bölümlere öğrencinin dikkatini çekerek gerekli açıklamaları yapar ve okumaya devam eder. Bunu şu şekilde gerçekleştirir:

Hikâyedeki: ‘Güzel bir bahar günüydü. Ömer yatağından kalktı. Neşeyle giyindi. Öğretmeni ve arkadaşları ile hayvanat bahçesine gideceklerdi. Dışarıda güneş pırıl pırıl parlıyordu. Hava çok güzeldi. Ömer üstüne ince bir gömlek ve pantolon giydi. Tam evden çıkıyordu ki annesi ona: ‘Oğlum, baharda havanın nasıl olacağı belli olmaz. Yanına ceketini veya hırkanı al.’ dedi. Ömer: ‘Anneciğim hava çok güzel. Hiç gerek yok.’ diyerek dışarı çıktı. Ömer, öğretmeni ve arkadaşları ile hayvanat bahçesine gitti.’ Cümlelerini okuduktan sonra: ‘Demek ki, hikâyemiz evde ve bir bahar günü meydana gelmiş. Hikâyenin ana karakteri Ömer imiş. ‘Birden hava bozdu. Yağmur yağmaya rüzgâr esmeye başladı.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Hikâyedeki olayı başlatan durum, birden havanın bozması, yağmurun yağmaya, rüzgârın esmeye başlamasıymış.’ Der. ‘Ömer çok üşümüştü.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Ömer’in üşümesi içsel cevaptır.’ Der. ‘Çaresizlik içinde eve döndü.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘Can’ın hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba eve dönmesiymiş. Bu da girişimdir.’ Der. ‘Ömer eve döndüğünde çok hastalandı.’ Bölümünü okuduktan sonra: ‘ Demek ki, hikâyenin sonunda Ömer hastalanmış. Bu sonuçtur.’ Der. ‘Annesini dinlemediği için çok pişman oldu. Baharda güzel havaya aldanıp ince giyinmemesi gerektiğini anlamıştı.’ Cümlesini okuduktan sonra: ‘Hikâyenin sonunda kahramanın yani Ömer’in kendisini nasıl hissettiğini bu cümleden anlıyoruz. Annesini dinlemediği için çok pişman olmuş. Baharda güzel havaya aldanıp ince giyinmemesi gerektiğini anlamış. Bu da tepkidir.’ Der. Okuma bittikten sonra hikâye haritasını doldurma işlemine geçilir.

-Araştırmacı okumayı bitirdikten ve hikâyeyi ortadan kaldırdıktan sonra **dekor (yer ve zaman)** bölümü ile ilgili soruyu sorar: ‘Hikâye nerede ve ne zaman meydana gelmişti?’

diye sesli bir şekilde kendine sormuş ve hemen ‘Hikâye hayvanat bahçesinde ve bir bahar günü meydana gelmiş.’ Diye cevaplayarak kendi hikâye haritasındaki dekor bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek dekor bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır. Araştırmacının da cevapları kabartma yazıyla yazmasının sebebi, rehberli uygulama aşamasında öğrenci kendi hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacının bu aşamada doldurduğu hikâye haritasını çıkarması ve araştırmacının kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını karşılaştıracak olmasıdır.

-Daha sonra kendine **ana karakter** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman kimdi?’ diye sorar. Hemen: ‘Hikâyedeki ana karakter, yani kahraman Ömer.’ Diye cevaplar ve cevabını ana karakter bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek ana karakter bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı bu defa **başlatıcı olay** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyedeki başlatıcı olay ya da problem neydi?’ diye sorar. ‘Hikâyedeki başlatıcı olay hayvanat bahçesine gittiklerinde birden havanın bozması, yağmurun yağmaya, rüzgârın esmeye başlaması.’ diye sesli olarak cevaplar ve başlatıcı olay bölümüne de bu cevabı daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek başlatıcı olay bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

-Araştırmacı **içsel cevap** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Başlatıcı olay oluştuğunda Ömer ne düşündü?’ Diye sesli olarak sorar. ‘Çok üşüdü.’ Cevabını sesli olarak söyleyip içsel cevap bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek içsel cevap bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı **girişim** ile ilgili soruyu kendisine: ‘Ömer hikâyedeki problemi nasıl çözdü?’ Diye sesli olarak sorar. Karşılığında: ‘Çaresizlik içinde eve dönerek’ Cevabını sesli olarak söyleyip girişim bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden

çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek girişim bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Araştırmacı bu kez **sonuç** ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda ne oldu?’ diye sorar. Ve hemen: ‘Ömer hasta oldu.’ Diye daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek sonuç bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

- Daha sonra araştırmacı kendine **tepki** bölümü ile ilgili soruyu sesli olarak: ‘Hikâyenin sonunda Ömer kendisini nasıl hissetti?’ diye sorar. Hemen: ‘Ömer annesini dinlemediği için çok pişman oldu ve baharda güzel havaya aldanıp ince giyinmemesi gerektiğini anladı.’ Diye cevaplar ve cevabını tepki bölümüne daktiloda kabartma yazıyla, kutucuğa sığacak boyutta çizgiler çizilerek önceden hazırlanmış A4 kabartma kâğıdına yazar. Önceden çizilmiş olan çizgilerden makasla keserek tepki bölümüne, kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştırır.

Araştırmacı hikâye haritasının tümünü doldurduktan sonra: ‘Şimdi sıra sende. Sen de benim gibi hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın. Okurken hikâyenin elemanlarından birine denk geldiğinde durup söyleyeceksin ve sen de benim gibi hikâye haritanı dolduracaksın. Takıldığın yerde ben sana yardımcı olacağım.’ Der.

Araştırmacı öğrencinin de hikâye haritasını doldurabilmesi için önceden hikâye haritasını, yapıştırıcıyı, yazarak yapıştıracağı kâğıtları, daktiloyu, tableti ve kabartma kalemi öğrencinin ulaşabileceği yakınlıkta bir çalışma masasının üzerine koyar ve öğrenciye bunların bulunduğu yeri fark etmesini sağlar.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde ilgili elemanın ne anlama geldiğini tekrar açıklar ve öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Haydi, sen de hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki

kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kalemle tabletinde cevabı yaz. Dersin başında seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı kendi hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Örneğin içsel cevap ile ilgili soruda öğrenci takıldığında daha önceden yaptığı açıklamayı: ‘Bu bölüme başlatıcı olay ya da problem oluştuğunda kahramanın ne hissettiğini ya da düşündüğünü; yani üzülme mi, sevindi mi, düşündü mü, onu yazacaktık.’ Diyerek yineler. Daha sonra öğrenciye: ‘Tekrar bakalım, başlatıcı olay oluştuğunda Ömer ne düşünmüş, ne hissetmiş? ‘Ömer çok üşümüştü.’ Bölümünü okuyarak: ‘Demek ki Çok üşümüştü.’ Diyerek tekrar model olur. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için öğrenciye teşekkür edilir. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmez. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci yedek hikâye öğretimlerinin sonucunda da üç hikâye üst üste sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde hikâye haritasını ve hikâyedeki öğeleri tanıtmaya geri dönülmesi planlanmıştır. (Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır.)

REHBERLİ UYGULAMA AŞAMASI

KDA 2: Öğrenci hikâye haritasındaki soruları öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak cevaplar.

1.OTURUM

'FISTIKLI KURABİYELER' HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve sabah vaktinde meydana geldiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Zeynep olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Zeynep'in acıkması olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Zeynep'in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda, Zeynep'in annesinin yaptığı kurabiyelerden yemeyi düşündüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Zeynep'in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, kurabiyelerden çok fazla yiyerek çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Zeynep'in çok fazla kurabiye yediği için midesinin ağrıdığını, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Zeynep'in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Zeynep'in bundan sonra kendisine yetecek kadar yemeye karar verdiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştireçler, ödül kâğıtları ve

toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştırılacak kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının önceden doldurduğu hikâye haritası da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün seninle yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Bu çalışmalarımızı neden hikâye haritasıyla yaptığımızı hatırlıyor musun?’ dedikten sonra öğrenciden olumlu cevap gelirse araştırmacı sözel olarak pekiştirir. Yanlış ya da olumsuz cevap gelirse ‘Biz hikâyeleri okurken hangi bilgilere dikkat edeceğimizi bilmiyorduk ve dolayısıyla okuduğumuz hikâyeleri anlayamayabiliyorduk. Hikâye haritası sayesinde okuduğun hikâyelerde hangi bilgilere dikkat etmen gerektiğini öğreniyorsun. Bu sayede okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Daha önceki çalışmamızda ben hikâye haritası elemanlarının neler olduğunu, hikâye haritasının nasıl doldurulması gerektiğini sana göstermiştim. Bugün de sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın, okurken hikâye elemanlarından birine yani, olayın yerine, zamanına, kahramanına, başlatıcı olaya, içsel cevaba, girişime, sonuca ve tepkiye denk geldiğin zaman bunu yüksek sesle söyleyeceksin. Daha sonra hikâye haritanı dolduracaksın ve senin hikâye haritanı doldurman bittikten sonra benim önceden doldurduğum hikâye haritamla senin hikâye haritanı karşılaştıracamız. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde

sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kalemle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Evde ve sabah vaktinde’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Zeynep’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Zeynep’in acıkması.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Zeynep’in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Zeynep annesinin yaptığı kurabiyelerden yemeyi düşündü.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Zeynep’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Kurabiyelerden çok fazla yiyerek.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Zeynep’in çok fazla kurabiye yediği için midesi ağrıdı.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Zeynep’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Zeynep bundan sonra kendisine yetecek kadar yemeye karar verdi.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı öğrenciye buldurmaya çalışır. Bu aşamada da çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verileceği için bu hikâye sonunda bir nazar boncuğu

verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulama aşamasının 2. oturumuna geçilir

2.OTURUM

'KAYIP CÜZDAN' HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın, yolda ve bir öğlen vakti meydana geldiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Zeynep Hanım olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Sibel Hanım'ın yolda yürürken bir cüzdan bulması olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Sibel Hanım'ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Sibel Hanım'ın önce cüzdandaki paraları almayı, sonra sahibine vermenin doğru olacağını düşündüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Sibel Hanım'ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, cüzdanı sahibine vererek çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, cüzdanın sahibi olan ninenin Sibel Hanım'ın boynuna sarılarak teşekkür ettiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Sibel Hanım'ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Sibel Hanım'ın mutlu olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştirenler, ödöl kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştırılacak kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının önceden doldurduğu hikâye haritası da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurulur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Ben hangi hikâyeleri okuyacağımızı merak ediyorum. Sen de ediyor musun?’ diye sorup cevabını aldıktan sonra: ‘Bugün de sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın, okurken hikâye elemanlarından birine yani, olayın yerine, zamanına, kahramanına, başlatıcı olaya, içsel cevaba, girişime, sonuca ve tepkiye denk geldiğin zaman bunu yüksek sesle söyleyeceksin. Daha sonra hikâye haritanı dolduracaksın ve senin hikâye haritanı doldurman bittikten sonra benim önceden doldurduğum hikâye haritamla senin hikâye haritanı karşılaştıracamız. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü

tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Yolda ve bir öğlen vaktinde’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Sibel Hanım.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Sibel Hanım’ın yolda yürürken bir cüzdan bulması.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Sibel Hanım’ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Sibel Hanım önce cüzdandaki paraları almayı, sonra sahibine vermenin doğru olacağını düşündü.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Sibel Hanım’ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Cüzdanı sahibine vererek.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Cüzdanın sahibi olan nine Sibel Hanım’ın boynuna sarılarak teşekkür etti.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Sibel Hanım’ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Sibel Hanım mutlu oldu.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı öğrenciye buldurmaya çalışır. Bu aşamada da çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verileceği için bu hikâye sonunda bir nazar boncuğu verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar

boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde rehberli uygulama aşamasının 3. oturumuna geçilir

3.OTURUM

‘EVİ SU BASTI’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve cumartesi sabahı meydana geldiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Ali Bey ve Zerrin Hanım olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın komşuları Sibel hanımın evini su bastığını söylemesi ve yardım istemesi olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın komşuları Sibel hanıma yardım etmeyi düşündüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, komşuları Sibel hanımın evini temizleyerek çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, komşuları Sibel Hanım’ın, Ali Bey ve Zerrin Hanım’a teşekkür ettiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler..

ÖA 7: Öğrenciye, Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın komşularına yardım ettikleri için çok mutlu olduklarını, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştireçler, ödül kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının önceden doldurduğu hikâye haritası da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Ben hangi hikâyeleri okuyacağımızı merak ediyorum. Sen de ediyor musun?’ diye sorup cevabını aldıktan sonra: ‘Bugün de sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın, okurken hikâye elemanlarından birine yani, olayın yerine, zamanına, kahramanına, başlatıcı olaya, içsel cevaba, girişime, sonuca ve tepkiye denk geldiğin zaman bunu yüksek sesle söyleyeceksin. Daha sonra hikâye haritanı dolduracaksın ve senin hikâye haritanı doldurman bittikten sonra benim önceden doldurduğum hikâye haritamla senin hikâye haritanı karşılaştıracamız. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elemanlarından hangisini ya da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini

sağlar. Söyleyemediğinde öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Evde ve cumartesi sabahı.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Ali Bey ve Zerrin Hanım.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Komşuları Sibel hanımın evini su bastığını söylemesi ve yardım istemesi.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Ali Bey ve Zerrin Hanım komşuları Sibel hanıma yardım etmeyi düşündü.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Komşuları Sibel hanımın evini temizleyerek’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Komşuları Sibel Hanım, Ali Bey ve Zerrin Hanım’a teşekkür etti.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Ali Bey ve Zerrin Hanım’ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Ali Bey ve Zerrin Hanım komşularına yardım ettikleri için çok mutlu oldular.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı öğrenciye buldurmaya çalışır. Bu aşamada da çalışılan her hikâye sonrasında birer tane olmak üzere toplam üç nazar boncuğu verileceği için bu hikâye sonunda bir nazar boncuğu

verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsız uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci üç hikâyeye üst üste sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde yedek hikâyeler kullanılır. Yedek hikâyeye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmez.

4. OTURUM (REHBERLİ UYGULAMA AŞAMASI 1. YEDEK HİKÂYE)

‘İKİ KARDEŞ’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve bayram tatilinde meydana geldiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Selim ve Faruk olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Selim ve Faruk’un annelerinin hastalanması olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Selim ve Faruk’un ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Selim ve Faruk’un babalarına, annelerine iyi bakacaklarına, birbirleriyle iyi geçineceklerine söz verdiklerini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Selim ve Faruk’un hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, tatil boyunca annelerinin yemeğini hazırlayarak, ilaçlarını zamanında vererek ve birbirleriyle hiç kavga etmeyerek çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, annelerinin Selim ve Faruk’a teşekkür ettiğini, rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Selim ve Faruk’un hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Selim ve Faruk’un bundan sonra birbirleriyle

iyi geçineceklerine annelerine söz verdiklerini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının önceden doldurduğu hikâye haritası da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Ben hangi hikâyeleri okuyacağımızı merak ediyorum. Sen de ediyor musun?’ diye sorup cevabını aldıktan sonra: ‘Bugün de sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın, okurken hikâye elemanlarından birine yani, olayın yerine, zamanına, kahramanına, başlatıcı olaya, içsel cevaba, girişime, sonuca ve tepkiye denk geldiğin zaman bunu yüksek sesle söyleyeceksin. Daha sonra hikâye haritanı dolduracaksın ve senin hikâye haritanı doldurman bittikten sonra benim önceden doldurduğum hikâye haritamla senin hikâye haritanı karşılaştıracamız. Çalışmamızı tekrar seyredibilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elamanlarından hangisini ya

da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Evde ve bayram tatilinde.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Selim ve Faruk.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Selim ve Faruk’un annelerinin hastalanması.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Selim ve Faruk’un ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Selim ve Faruk babalarına, annelerine iyi bakacaklarına, birbirleriyle iyi geçineceklerine söz verdiler.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Selim ve Faruk’un hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Tatil boyunca annelerinin yemeğini hazırlayarak, ilaçlarını zamanında vererek ve birbirleriyle hiç kavga etmeyerek.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Anneleri Selim ve Faruk’a teşekkür etti.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Selim ve Faruk’un hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Selim ve Faruk bundan sonra birbirleriyle iyi geçineceklerine annelerine söz verdiler.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı

öğrenciye buldurmaya çalışır. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmediği için bu oturumun sonunda nazar boncuğu verilmez. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için öğrenciye teşekkür edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsız uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci bu hikâyede de sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde 2. yedek hikâye kullanılır.

5. OTURUM (REHBERLİ UYGULAMA AŞAMASI 2. YEDEK HİKÂYE) 'MİSAFİR' HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve yaz tatilinde meydana geldiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Fatih'in annesi olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Fatihlerin evine Mehmet amcanın gelmesi olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Fatih'in annesinin ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Fatih'in annesinin Mehmet Amca'nın gelmesine hiç memnun olmadığını, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Fatih'in annesinin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, Mehmet Amca'ya karşı çok asık suratlı durarak ve onunla hiç ilgilenmeyerek çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Mehmet amcanın valizlerini hazırlayıp evden ayrılarak bir otele yerleştiğini, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Fatih'in annesinin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Fatih'in annesinin misafirine kötü davrandığı

için çok pişman olduğunu, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası; bunun yanında araştırmacının önceden doldurduğu hikâye haritası da masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: ‘Bugün yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Ben hangi hikâyeleri okuyacağımızı merak ediyorum. Sen de ediyor musun?’ diye sorup cevabını aldıktan sonra: ‘Bugün de sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli olarak okuyacaksın, okurken hikâye elemanlarından birine yani, olayın yerine, zamanına, kahramanına, başlatıcı olaya, içsel cevaba, girişime, sonuca ve tepkiye denk geldiğin zaman bunu yüksek sesle söyleyeceksin. Daha sonra hikâye haritanı dolduracaksın ve senin hikâye haritanı doldurman bittikten sonra benim önceden doldurduğum hikâye haritamla senin hikâye haritanı karşılaştıracamız. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. Okurken hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde durup bunu yüksek sesle söyler. Fark etmediğinde ya da söylemediğinde araştırmacı: ‘Hikâye elamanlarından hangisini ya

da hangilerini geçtik? Bir düşünelim.’ Diye uyararak hatırlatır. Öğrenci doğru söylediğinde sözel olarak pekiştirir ve: ‘Devam et.’ Der. Yanlış söylediğinde hikâyenin o bölümünü tekrar okutur ve hikâyenin tamamını bu şekilde okuyarak tüm elemanları söylemesini sağlar. Söyleyemediğinde öğrencinin ilgili elemanı ya da elemanları bulmasını ister. Araştırmacı hikâyeyi ortadan kaldırır. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Yanında bulunan çalışma masasının üzerindeki kâğıtlarımızdan birini al. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı benim gibi doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı önceden doldurduğu hikâye haritasını çıkarır ve araştırmacı kendi doldurduğu hikâye haritasıyla öğrencinin doldurduğu hikâye haritasını, öğrenciyle beraber karşılaştırır. Yanlış ya da eksik verdiği cevaplar (-) doğru verdiği cevaplar (+) olarak kaydedilir. Doğru cevaplarını ‘çok güzel, aferin sana’ gibi sözlerle ödüllendirir. Yanlış cevapları hikâyeden bulup öğrenciyle beraber düzelterek ilgili bölüme tekrar yapıştırır.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Evde ve yaz tatilinde.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Fatih’in annesi.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Fatihlerin evine Mehmet amcanın gelmesi.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Fatih’in annesinin ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Fatih’in annesi Mehmet Amca’nın gelmesine hiç memnun olmadı.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Fatih’in annesinin hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Mehmet Amca’ya karşı çok asık suratlı durarak ve onunla hiç ilgilenmeyerek.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Mehmet amca valizlerini hazırlayıp evden ayrılarak bir otele yerleşti.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Fatih’in annesinin hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Fatih’in annesi misafirine kötü davrandığı için çok pişman oldu.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı

öğrenciye buldurmaya çalışır. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmediği için bu oturumun sonunda nazar boncuğu verilmez. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için öğrenciye teşekkür edilir. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu verilmez. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsız uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci yedek hikâye öğretimlerinin sonucunda da üç hikâye üst üste sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde model olma aşamasına geri dönülmesi planlanmıştır. (Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır.)

BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASI

KDA 3: Öğrenci hikâye haritasındaki soruları bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak cevaplar.

1.OTURUM

'PAHALI GİYSİLER' HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın çarşıda ve Özlem'in doğum gününde meydana geldiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Özlem olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Özlem'in bir mağazadaki kırmızı etek ve sarı gömleği çok beğenmesi ve bunları almak istemesi ve annesinin bu elbiselerin pahalı olduğunu söyleyip daha uygun fiyatta bir elbise almayı önermesi olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Özlem'in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Özlem'in annesinin haklı olduğunu düşündüğünü, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Özlem'in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, başka bir mağazadan daha ucuz bir elbise alarak çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Özlem'e gömlek ve eteğinin çok yakıştığını, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Özlem'in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Özlem'in memnun olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştireçler, ödül kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Bu çalışmalarımızı neden hikâye haritasıyla yaptığımızı tekrar hatırlatmak istiyorum. Biz hikâyeleri okurken bazen hangi bilgilere dikkat edeceğimizi bilmiyoruz ve dolayısıyla okuduğumuz hikâyeleri anlayamayabiliyoruz. Hikâye haritası sayesinde okuduğun hikâyelerde hangi bilgilere dikkat etmen gerektiğini öğreniyorsun. Bu sayede artık okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı

olacaksın. Daha önceki dersimizde sen hikâyeyi sesli olarak okudun ve hikâye haritanı sesli olarak doldurdun. Daha sonra benim doldurduğum hikâye haritasıyla karşılaştırdık.’ diyerek bir önceki derste yapılanları hatırlatır. Daha sonra öğrenciye: ‘Bugün seninle yine farklı ve eğlenceli hikâyeler okuyacağız. Sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli bir şekilde okuyacaksın. Bu defa hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde yüksek sesle söylemeyeceksin. Okuman bittikten sonra cevaplarını hikâye haritasına daha önceki derslerimizde olduğu gibi yazarak yapıştıracaksın. Hikâye haritanı doldurduktan sonra ben sana hikâye ile ilgili soruları soracağım ve sen de cevaplayacaksın. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı doldur.’ Yönergelerini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplama ister. Öğrencinin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not eder. Öğrencinin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydeder. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol eder. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretler.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Çarşıda ve Özlem’in doğum gününde.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem’in bir mağazadaki kırmızı etek ve sarı gömleği çok beğenmesi ve bunları almak istemesi ve annesinin bu elbiselerin pahalı olduğunu söyleyip daha uygun fiyatta bir elbise almayı önermesi.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Özlem’in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem annesinin haklı olduğunu düşündü.’

cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Özlem’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Başka bir mağazadan daha ucuz bir elbise alarak.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem’e gömlek ve eteği çok yakıştı.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Özlem’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Özlem memnun oldu.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrenci bu aşamada soruları cevaplarırken sorun yaşadığında araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde o sorunun cevabını kendi başına parçadan bulmasını ister. Bulamazsa araştırmacı ipuçları vererek yardımcı olur. Yine bulamazsa bir önceki basamağa yani rehberli uygulama basamağına geri dönülür. Bu aşamada çalışılan ortalama iki hikâyeye sonunda olmak üzere toplam iki nazar boncuğı verilir. Bu hikâyeye sonunda öğrenciye bir nazar boncuğı verilir. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsız uygulama aşamasının 2. oturumuna geçilir

2.OTURUM

‘PAYLAŞILAN ÇİÇEK’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın çiçekçide ve anneler gününde meydana geldiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Ömer olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Ömer’in arkadaşı Elif’in çiçek almaya parasının yetmemesi olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Ömer’in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Ömer’in, Elif’in çiçek alamamasına üzüldüğünü, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Ömer’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, çiçeklerinin yarısını Elif’e vererek çözdüğünü, öğretmen rehber olduğunda her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Elif'in sevinç içinde eve koşarak çiçekleri annesine verdiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Ömer'in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Ömer'in çok mutlu olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine birbirinden güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Bu çalışmalarımızı neden hikâye haritasıyla yaptığımızı tekrar hatırlatmak istiyorum. Biz hikâyeleri okurken bazen hangi bilgilere dikkat edeceğimizi bilmiyoruz ve dolayısıyla okuduğumuz hikâyeleri anlayamayabiliyoruz. Hikâye haritası sayesinde okuduğun hikâyelerde hangi bilgilere dikkat etmen gerektiğini öğreniyorsun. Bu sayede artık okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Daha önceki dersimizde sen hikâyeyi sesli olarak okudun ve hikâye haritanı sesli olarak doldurdun. Daha sonra benim doldurduğum hikâye haritasıyla karşılaştırdık.' diyerek bir önceki derste yapılanları hatırlatır. Daha sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine farklı ve eğlenceli hikâyeler okuyacağız. Sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli bir şekilde okuyacaksın. Bu defa hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde yüksek sesle

söylemeyeceksin. Okuman bittikten sonra cevaplarını hikâye haritasına daha önceki derslerimizde olduğu gibi yazarak yapıştıracağız. Hikâye haritanı doldurduktan sonra ben sana hikâye ile ilgili soruları soracağım ve sen de cevaplayacaksın. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrencinin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not eder. Öğrencinin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydeder. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol eder. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretler.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Çiçekçide ve anneler gününde.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Ömer.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Ömer’in arkadaşı Elif’in çiçek almaya parasının yetmemesi.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Ömer’in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Ömer, Elif’in çiçek alamamasına üzüldü.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Ömer’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Çiçeklerinin yarısını Elif’e vererek.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Elif sevinç içinde eve koşarak çiçekleri annesine verdi.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Ömer’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Ömer çok mutlu oldu.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrenci bu aşamada soruları cevaplarırken sorun yaşadığında araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde o sorunun cevabını kendi başına parçadan bulmasını ister. Bulamazsa araştırmacı ipuçları vererek yardımcı olur. Yine bulamazsa bir önceki basamağa yani rehberli uygulama basamağına geri dönülür. Bu aşamada çalışılan ortalama iki hikâyeye sonunda olmak üzere toplam iki nazar boncuğı verilir. Bu hikâyeye sonunda öğrenciye nazar boncuğı verilmez. Kurallara çok güzel uyduğı ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için teşekkür edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsız uygulama aşamasının 3. oturumuna geçilir.

3.OTURUM

‘YAŞLI TEYZENİN TORBALARI’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın pazarda ve bir yaz günü meydana geldiğini bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Tarık olduğunu bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Tarık’ın yaşlı bir teyzenin elindeki torbaları zorlukla taşıdığını görmesi olduğunu bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Tarık’ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Tarık’ın yaşlı teyzeye yardım etmek istediğini bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Tarık’ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, Tarık’ın hikâyedeki problemi yaşlı teyzenin elinden torbaları alıp evine kadar taşıyarak çözdüğünü bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda yaşlı teyzenin Tarık'ın kendisine yardım etmesine çok memnun olduğunu, Tarık'a torbasından bir elma verdiğini bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Tarık'ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyenin sonunda Tarık'ın çok mutlu olduğunu bağımsız olarak her defasında her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3), pekiştiriciler, ödül kâğıtları ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine çok güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Bu çalışmalarımızı neden hikâye haritasıyla yaptığımızı tekrar hatırlatmak istiyorum. Biz hikâyeleri okurken bazen hangi bilgilere dikkat edeceğimizi bilmiyoruz ve dolayısıyla okuduğumuz hikâyeleri anlayamayabiliyoruz. Hikâye haritası sayesinde okuduğun hikâyelerde hangi bilgilere dikkat etmen gerektiğini öğreniyorsun. Bu sayede artık okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Daha önceki dersimizde sen hikâyeyi sesli olarak okudun ve hikâye haritamı sesli olarak doldurdun. Daha sonra benim doldurduğum hikâye haritasıyla karşılaştırdık.' diyerek bir önceki derste yapılanları hatırlatır. Daha sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine farklı ve eğlenceli hikâyeler okuyacağız. Sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli bir şekilde okuyacaksın. Bu defa hikâye

elemanlarından birine denk geldiğinde yüksek sesle söylemeyeceksin. Okuman bittikten sonra cevaplarını hikâye haritasına daha önceki derslerimizde olduğu gibi yaparak yapıştırıcaksın. Hikâye haritanı doldurduktan sonra ben sana hikâye ile ilgili soruları soracağım ve sen de cevaplayacaksın. Çalışmamızı tekrar seyredememiz için ben bu kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemi inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrencinin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not eder. Öğrencinin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydeder. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol eder. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretler.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Pazarda ve bir yaz günü.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Tarık.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Tarık’ın yaşlı bir teyzenin elindeki torbaları zorlukla taşıdığını görmesi.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Tarık’ın ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Tarık yaşlı teyzeye yardım etmek istedi.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Tarık’ın hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Yaşlı teyzenin elinden torbaları alıp evine kadar taşıyarak’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Yaşlı teyze Tarık’ın kendisine yardım etmesine çok memnun oldu, Tarık’a torbasından bir elma verdi.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Tarık’ın hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Tarık çok mutlu oldu.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrenci bu aşamada soruları cevaplarırken sorun yaşadığında araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde o sorunun cevabını kendi başına parçadan bulmasını ister. Bulamazsa araştırmacı ipuçları vererek yardımcı olur. Yine bulamazsa bir önceki basamağa yani rehberli uygulama basamağına geri dönölür. Bu aşamada çalışılan ortalama iki hikâye sonunda olmak üzere toplam iki nazar boncuğı verileceğı için bu hikâye sonunda da öğrenciye bir nazar boncuğı verilir. Kurallara çok güzel uyduğı ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için bu nazar boncuğunu kazandığı ifade edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde uygulama aşaması sonlandırılır. Öğrenci üç hikâye üst üste sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde yedek hikâyeler kullanılır. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğı verilmez.

4. OTURUM (BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASI 1. YEDEK HİKÂYE) 'BİR AKŞAM YEMEĞİ' HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve akşam vakti meydana geldiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Özlem olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Özlem'in annesinin ıspanak yemeğı yapması ve akşam yemeğı için Özlem'i ısrarla sofraya çağırması olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Özlem'in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Özlem'in yemek yemek istemediğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Özlem'in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, sofraya oturmayarak çözdüğünü, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, Özlem'in yemekten sonra karnının acıktığını, annesinin ona yemek vermediğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Özlem'in hikâyesinin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyesinin sonunda Özlem'in annesine yemeklerini zamanında yiyeceğine söz verdiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturtur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine çok güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Bu çalışmalarımızı neden hikâye haritasıyla yaptığımızı tekrar hatırlatmak istiyorum. Biz hikâyeleri okurken bazen hangi bilgilere dikkat edeceğimizi bilmiyoruz ve dolayısıyla okuduğumuz hikâyeleri anlayamayabiliyoruz. Hikâye haritası sayesinde okuduğun hikâyelerde hangi bilgilere dikkat etmen gerektiğini öğreniyorsun. Bu sayede artık okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Daha önceki dersimizde sen hikâyeyi sesli olarak okudun ve hikâye haritanı sesli olarak doldurdun. Daha sonra benim doldurduğum hikâye haritasıyla karşılaştırdık.' diyerek bir önceki derste yapılanları hatırlatır. Daha sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine farklı ve eğlenceli hikâyeler okuyacağız. Sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli bir şekilde okuyacaksın. Bu defa hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde yüksek sesle söylemeyeceksin. Okuman bittikten sonra cevaplarını hikâye haritasına daha önceki derslerimizde olduğu gibi yazarak yapıştıracaksın. Hikâye haritanı doldurduktan sonra ben sana hikâye ile ilgili soruları soracağım ve sen de cevaplayacaksın. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu

kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemı inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrencinin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not eder. Öğrencinin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydeder. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol eder. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretler.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Evde ve akşam vakti.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem’in annesinin ıspanak yemeği yapması ve akşam yemeği için Özlem’i ısrarla sofraya çağırması.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Özlem’in ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem yemek yemek istemedi.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Özlem’in hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Sofraya oturmayarak.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Özlem’in yemekten sonra karnı acıktı, annesi ona yemek vermedi.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Özlem’in hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Özlem annesine yemeklerini zamanında yiyeceğine söz verdi.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı öğrenciye buldurmaya çalışır. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu

verilmediği için bu oturumun sonunda nazar boncuğu verilmez. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için öğrenciye teşekkür edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde bağımsız uygulama aşamasına geçilir. Öğrenci bu hikâyede de sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde 2. yedek hikâye kullanılır.

5. OTURUM (BAĞIMSIZ UYGULAMA AŞAMASI 2. YEDEK HİKÂYE)

‘BALIĞIN ÖLÜMÜ’ HİKÂYESİ ÖĞRETİM SÜRECİ

Öğretimsel Amaçlar

ÖA 1: Öğrenciye, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman meydana geldiğini söyle, diye sorulduğunda hikâyedeki olayın evde ve Oğuz’un doğum gününde meydana geldiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 2: Öğrenciye, ana karakterin kim olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki ana karakterin Oğuz olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 3: Öğrenciye, hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, hikâyedeki başlatıcı olayın Oğuz’un annesinin Oğuz’a doğum gününde aldığı balığın suyunu değiştirmeyi unutması olduğunu, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 4: Öğrenciye, problem oluştuğunda Oğuz’un ne düşündüğünü/hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, başlatıcı olay/problem oluştuğunda Oğuz’un balığın hareket etmediğini gördüğünü, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 5: Öğrenciye, Oğuz’un hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle, diye sorulduğunda, evinde beslediği hayvanlara iyi bakmaya karar vererek çözdüğünü, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 6: Öğrenciye, hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle, diye sorulduğunda, suyu değiştirilmediğinden dolayı balığın zehirlendiğini, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

ÖA 7: Öğrenciye, Oğuz'un hikâyesinin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle, diye sorulduğunda, hikâyesinin sonunda Oğuz'un balığı öldüğü için çok üzülüğünü, bağımsız olarak her defasında 6/7 oranında doğru olarak söyler.

Ortam

Öğrenciyle araştırmacı masa ve sandalyeleri bulunan boş bir sınıfta karşılıklı olarak oturur. Ortam dikkat dağıtıcı materyallerden arındırılır.

Materyaller

Uygulamanın model olma aşaması için ortamda hikâyeler (EK-1), ölçüt bağımlı ölçü araçları (EK-2), okuduğunu anlama soruları (EK-3) ve toplanan verileri kaydetmek için kamera bulundurulur. Ayrıca öğrencinin kullanması için Braille kalem, tablet, yapıştırıcı, hikâye haritasına yapıştıracağı kâğıtlar, hikâye haritası masa üzerinde bulundurulur. Materyaller her seferinde düzenli bir şekilde çalışılacak ortamda hazır bulundurulur.

Uygulama Süreci

Araştırmacı, öğrenciyle çalışacakları odada, karşılıklı olarak çalışma masasında oturtur. Çalışacakları materyalleri önceden yanlarında bulunan bir masanın üzerinde hazır bulundurur. Ortamı tüm olumsuzluklardan arındırdığından emin olduktan sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine çok güzel hikâyeler okuyacağız ve bu hikâyelerle ilgili sorularımızın cevaplarını yine hikâye haritamıza yazarak cevaplayacağız. Bu çalışmalarımızı neden hikâye haritasıyla yaptığımızı tekrar hatırlatmak istiyorum. Biz hikâyeleri okurken bazen hangi bilgilere dikkat edeceğimizi bilmiyoruz ve dolayısıyla okuduğumuz hikâyeleri anlayamayabiliyoruz. Hikâye haritası sayesinde okuduğun hikâyelerde hangi bilgilere dikkat etmen gerektiğini öğreniyorsun. Bu sayede artık okuduğun hikâyeleri daha iyi anlayacaksın, Türkçe ve diğer derslerinde daha başarılı olacaksın. Daha önceki dersimizde sen hikâyeyi sesli olarak okudun ve hikâye haritanı sesli olarak doldurdun. Daha sonra benim doldurduğum hikâye haritasıyla karşılaştırdık.' diyerek bir önceki derste yapılanları hatırlatır. Daha sonra öğrenciye: 'Bugün seninle yine farklı ve eğlenceli hikâyeler okuyacağız. Sen, sana verdiğim hikâyeyi sesli bir şekilde okuyacaksın. Bu defa hikâye elemanlarından birine denk geldiğinde yüksek sesle söylemeyeceksin. Okuman bittikten sonra cevaplarını hikâye haritasına daha önceki derslerimizde olduğu gibi yazarak yapıştıracaksın. Hikâye haritanı doldurduktan sonra ben sana hikâye ile ilgili soruları soracağım ve sen de cevaplayacaksın. Çalışmamızı tekrar seyredebilmemiz için ben bu

kamerayla kaydedeceğim. Burada da kullanacağımız materyaller var.’ Der. Masa üzerinde bulunan, çalışma esnasında kullanacakları; çalışma kâğıtlarını, hikâye haritalarını, yapıştırılacak kâğıtları, yapıştırıcıyı, tableti ve kabartma kalemı inceletir.

Öğrenci hikâyeyi sesli bir şekilde bir defa okur. Yanlış okuduğu kelimeleri araştırmacı düzeltir. Anlamını bilmediği kelimeler olduğunda onların anlamlarını söyler. ‘Şimdi hikâye haritanı al, yüksek sesle hikâye haritasındaki öğeleri oku. Bu öğeye ait cevapları yüksek sesle söyle. Kabartma kaleminle tabletinde cevabı yaz. Daha önceden seninle yaptığımız gibi gereken yere kâğıdın arkasına yapıştırıcı sürerek yapıştır ve hikâye haritanı doldur.’ Yönergesini verir. Öğrenci hikâye haritasını doldurmayı bitirdikten sonra araştırmacı hikâyeye ilgili okuduğunu anlama sorularını sorar ve öğrenciden cevaplamasını ister. Öğrencinin verdiği cevapları kayıt çizelgesine not eder. Öğrencinin verdiği doğru cevapları kayıt çizelgesine (+) olarak, yanlış ya da eksik cevapları (-) olarak kaydeder. Cevaplama bittikten sonra hikâye haritasındaki cevapları ve verdiği cevapları kayıt çizelgesinden kontrol eder. Yanlış cevapların doğrusunu hikâyede ve hikâye haritası üzerinde göstererek düzeltir, bu cevabı da kayıt çizelgesine (-) olarak işaretler.

Bu hikâyede araştırmacı öğrencinin dekor bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Evde ve Oğuz’un doğum gününde.’ cevabını; ana karakter bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin ana karakterinin kim olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Oğuz.’ cevabını vermesini bekler. Başlatıcı olay bölümüyle ilgili: ‘Hikâyedeki başlatıcı olayın/problemin ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Oğuz’un annesinin Oğuz’a doğum gününde aldığı balığın suyunu değiştirmeyi unutması.’ Cevabını; içsel cevap bölümüyle ilgili: ‘Problem oluştuğunda Oğuz’un ne düşündüğünü/hissettiğini söyle.’ Sorusuna: ‘Oğuz balığın hareket etmediğini gördü.’ cevabını vermesini bekler. Girişim bölümüyle ilgili: ‘Oğuz’un hikâyedeki problemi nasıl çözdüğünü söyle.’ Sorusuna: ‘Evinde beslediği hayvanlara iyi bakmaya karar vererek.’ Cevabını; sonuç bölümüyle ilgili: ‘Hikâyenin sonunda ne olduğunu söyle.’ Sorusuna: ‘Suyu değiştirilmediğinden dolayı balık zehirlendi.’ Cevabını vermesini bekler. Son olarak tepki bölümüyle ilgili: ‘Oğuz’un hikâyenin sonunda kendini nasıl hissettiğini söyle.’ Sorusuna da: ‘Oğuz balığı öldüğü için çok üzüldü.’ cevabını vermesini bekler.

Öğrencinin sorun yaşadığı ya da takıldığı sorularda, araştırmacı birkaç saniye bekler. Cevap gelmediğinde daha önceden yaptığı açıklamayı yineler ve o sorunun cevabının bulunduğu yere hikâyede geri dönüp öğrenciye o bölümü okutur. Doğru cevabı öğrenciye buldurmaya çalışır. Yedek hikâye öğretiminin sonunda öğrenciye nazar boncuğu

verilmediği için bu oturumun sonunda nazar boncuğu verilmez. Kurallara çok güzel uyduğu ve araştırmacıyla çok güzel çalıştığı için öğrenciye teşekkür edilir. Bu hikâyedeki sorulara 6/7 oranında doğru cevap verdiğinde uygulama aşaması sonlandırılır. Öğrenci bu hikâyede de sorulan sorulara 6/7 oranında doğru cevap vermediğinde rehberli uygulama aşamasına geri dönölür. (Fakat deneklerin hiçbirinde bir önceki aşamaya geri dönmeyi gerektirecek bir durum yaşanmamıştır.)

EK-8

UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

BASAMAKLAR	OTURUMLAR							
1.Oturuş düzeni öğrenciye uygundu.								
2.Kuralları ifade etti.								
3.Pekiştireçleri ifade etti.								
4.Materyalleri tanıttı.								
5. Materyalleri öğrencinin incelemesini sağladı.								
6. Etkin fikri (Neden hikâye haritası kullanıldığını) açıkladı.								
7. Amacı kısaca açıkladı.								
8. Öğrencinin hikâyelerde anlamadığı kelimeler olduğunda anlamını açıkladı.								
9. Başlama düzeyinde öğrenci soruyu okuduktan sonra cevapsız kaldığında yaklaşık 10 saniye bekledi.								
10. 10 saniye bekledikten sonra soruyu tekrar sordu.								
11. 2.kez öğrenci cevap vermediğinde, araştırmacı hiçbir tepki vermeden diğer soruya geçmesini istedi.								
12.Verilen cevapları kayıt çizelgesine kaydetti.								
13.Çalışmanın sonunda öğrenciye kurallara uyduğunu ifade etti.								
14.Çalışma sonunda pekiştireç verilmesi gerektiği zamanlarda uygun pekiştireci öğrenciye verdi.								
15.Uygulamaya geçmeden önce öğrenciyle hikâye haritasının nasıl kullanıldığını göstermek için								



GAZİ GELECEKTİR..