

Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf
İşitme Engelli Öğrencilerinin
Okumayı Öğrenme Durumlarının
Çözümleme ve Anlama Düzeylerine
Göre Değerlendirilmesi
(Doktora Tezi)
ÜMİT GİRGIN
Eskişehir, Haziran 1997

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ESKİŞEHİR İLİ İLKOKULLARI 4. VE 5. SINIF İŞİTME ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARININ
ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA DÜZEYLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

ÜMİT GİRGİN /

Danışman : Doç. Dr. Umran TÜFEKÇİOĞLU

Eskişehir, Haziran 1997

ÖZET

Bu araştırma Eskişehir ili İşitme Engelliler Okulu, İÇEM ve İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemi ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığını incelemek üzere yapılmıştır.

Araştırma durum saptamaya yönelik tekil tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmaya 63 işitme engelli öğrenci katılmıştır.

Araştırma verileri, öğretmenlerin işitme engelli öğrencileri okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notları görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin veriler ise Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle elde edilmiş, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre anlama grubu öğrencilerinin okuduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin ise okumadığı belirlenmiştir.

Öğretmen değerlendirme notu ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı karşılaştırıldığında anlama grubundaki öğretmenlerin değerlendirme notu ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı birbirine yakın çıkmıştır. Çözümleme grubu öğretmen değerlendirme notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmıştır. Çözümleme grubunda öğretmenlerin değerlendirme notunun öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine göre çok yüksek, öğrencilerin okumayı öğrenme durumunu yansıtmadığı belirlenmiştir.

Çözümleme ve anlama grupları arasında oluşan okuma anlama puan farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle işitme kaybı, zeka düzeyleri, okul eğitim süreleri, sosyo-ekonomik durumları ve takvim yaşı bakımından aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Okul eğitim süresi ve takvim yaşı hariç farklılık çıkmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları okuma çalışmaları ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları okuma çalışmalarına göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları karşılaştırıldığında yeterli çalışma yapan grup lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

This study aims to compare the reading comprehension performances of 4. and 5.th year hearing impaired students against their teachers' assessment styles in relation to decoding and comprehension. The design of the study is descriptive research of 63 hearing impaired students who attended the school for hearing impaired, İÇEM and integration classes.

Research data were collected by interviewing with the teachers' of the students about the reading evaluation and the reading grades. The data on reading level of the students were collected by retelling method and scored by retelling evaluation scale.

The results indicated that the students' reading comprehension scores obtained by retelling were significantly different from a group of teachers' evaluation who accepted decoding as reading, which was the case for normal hearing students in the Turkish schools, Turkish being a phonetic language. The Retelling Evaluation Scale showed that the students in the comprehension group were reading and the students in the decoding group were not reading with meaning.

When the teachers' evaluation scores and the students' retelling scores were compared, the comprehension group got similar scores on both measurements. In the decoding group, a significant difference was observed between the teachers' evaluation scores and retelling score. In this group the teachers' evaluation scores were much higher than the students' reading comprehension scores and did not indicate the reading level of the students.

Causes of the observed difference between the comprehension and decoding groups were analysed in terms of the students' degree of hearing loss, intelligence quotient, duration of the school education, socio-economic status and age. No significant differences were observed between the groups except the duration of school education and age.

The relationship between the kind of reading activities were held in the classroom, and students' reading comprehension was also inquired. Considering the reading activities in classrooms, the reading levels of the students which were obtained by retelling measurement scale were compared. A significant difference was obtained showing the superiority of the group which had adequate reading activities and individual reading sessions.

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1- OKUMA VE ÖNEMİ.....	1
1.1. Anlama	3
1.2. Dünyada İşitme Engelliler için Okuma-Anlama	4
1.3. Anlama ve Çözümleme	6
1.4. Değerlendirme	10
1.5. Türkiye’de İşitme Engelli Öğrenciler için Okuma	11
2- PROBLEM	15
3- AMAÇ	16
4- ÖNEM	18
5- SAYILTILAR	18
6- SINIRLILIKLAR	19
7- TANIMLAR	19

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

1. OKUMA	23
1.2. Okumayı Öğrenme Süreci	24
1.2.1.Okumayı Öğrenme Sürecinde Kullanılan Beceriler	24
1.2.2.Okuma Sürecinde Kullanılan Stratejiler	26
1.2.3.Okumayı Öğrenme Süreci	28
2. ÇÖZÜMLEME	32
3. ANLAMA	36
3.1. İşitme Engelliler için Yapılan Okuma, Anlamaya İlişkin Araştırmalar	38
4. DEĞERLENDİRME	41
4.1. Standart Testler	41
4.2. Soru Yanıt Testleri	41

4.3. Sözlü Metin Okuma	42
4.4. Boşluk Doldurma	42
4.5. Okuduğunu Anlatma	43
5. OKUDUĞUNU ANLATMA	44
5.1. Okuduğunu Anlatmanın Değerlendirilmesi	48
5.1.1. Okuduğunu Anlatmada Bütüncül Değerlendirme Yöntemi.....	49
5.1.2. Ewoldt Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi	51
5.1.3. Okuduğunu Anlatmada Hata Analizi	52
5.1.4. Okuduğunu Anlatmada Labov Öykü Yapısının Kullanımı	54
5.2. Okuduğunu Anlatmaya İlişkin Araştırmalar	56
6. OKUMA ÇALIŞMALARI	61
6.1. Okuma Araçları	62
6.2. Bireysel Okuma	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

1- ARAŞTIRMA MODELİ	64
2- ARAŞTIRMANIN EVRENİ	65
2.1. Araştırmanın Evreni	65
2.2. Öğrenci Özellikleri - Bağımsız Değişkenler	66
3. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ	68
3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması.....	68
3.2. Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarına İlişkin Verilerin Toplanması	68
3.2.1. Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin Toplanması	68
3.2.2. Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarına İlişkin Okuduğunu Anlatma Verilerinin Toplanması	69
3.2.2.1. Okuma Anlamaya İlişkin Araştırma Metninin Geliştirilmesi	69

3.2.2.2. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formunun Metinlere Göre Hazırlanması	71
3.2.3.Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının Puanlarının Yorumlanması	73
3.2.4.Okuma-Anlamaya İlişkin Verilerin Toplanması	74
3.2.5.Okuma-Anlamaya İlişkin Verilerin Çözümü	75
3.2.6.Verilerin Analizi	75
3.2.6.1. Anlatımların Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre Değerlendirilmesi	76
3.2.6.2. Anlatımların Biçimbirim Sayımı Yapılarak Değerlendirilmesi	77
3.2.6.3. Anlatımların içerik sözcük Sayımı Yapılarak Değerlendirilmesi	79
3.2.6.4. Anlatımların Düşünce birim Sayımı Yapılarak Değerlendirilmesi	80
3.3. Verilerin İşlenmesi	82
3.3.1.Öğretmenlerin Öğrencileriyle Yaptıkları Okuma Çalışmalarına İlişkin Verilerin İşlenmesi	82
3.3.2.Öğretmenlerin Öğrencileriyle Yaptıkları Okuma Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin İşlenmesi	83
3.3.3.Öğretmenlerin Öğrencileriye Bireysel Okuma Yapma Durumlarına İlişkin Verilerin İncelenmesi	84
3.3.4.Öğretmenlerin Kullandıkları Okuma Araçlarına İlişkin Verilerin İşlenmesi	84
3.4. Veri Aracının Geçerliliğinin Sınanması	85
3.5. Veri Aracının Güvenilirliğinin Sınanması	87
4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ	87

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

1. İLKOKUL 4. VE 5. SINIF İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI	89
1. 1. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerine Göre Okumayı Öğrenme Durumları	89
1. 2. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları	91
1. 3. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Belirlenmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle Belirlenmesine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması	95
1. 3. 1.Çözümleme Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları	96
1. 3. 2. Anlama Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları	100
1. 3. 3. İşitme Engelli Öğrencilerin Çözümleme ve Anlama Düzeyleri ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanlarının Karşılaştırılması	103
1. 4. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle Değerlendirilmesinin Karşılaştırılması	108
1. 4. 1.Çözümleme Grubunda Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı Arasındaki Farklar	108
1. 4. 2. Anlama Grubunda Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı Arasındaki Farklar	111

2. ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUPLARININ ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ	115
2. 1. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin İşitme Kayıplarına İlişkin Bulgular	115
2. 2. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular	116
2. 3. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Okul Eğitim Sürelerine İlişkin Bulgular ...	117
2. 4. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular	118
2.5. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Takvim Yaşlarına İlişkin Bulgular	119
3. YETERLİ VE YETERSİZ OKUMA ÇALIŞMALARI BAKIMINDAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	120
3. 1. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Yaptıkları Yeterli ve Yetersiz Okuma Çalışmaları Bakımından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki İlişki.....	120
3. 2. Öğretmenlerin Değerlendirme Çalışmaları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki İlişki	126
3. 3. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Bireysel Okuma Yapma Durumları Bakımından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farklılık	129
3. 4. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Birlikte Kullandıkları Yeterli ve Yetersiz Okuma Araçları Bakımından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farklılık	133

BEŞİNCİ BÖLÜM
ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

1. ÖZET	143
2. YARGI	146
3.ÖNERİLER	147
3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler	147
3.2. İlerideki Araştırmalara İlişkin Öneriler	148
KAYNAKÇA	149
EKLER	161

ÇİZELGELER LİSTESİ

1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler, Sınıfları ve Cinsiyetleri	66
2. İşitme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerine Göre Okumayı Öğrenme Durumları	90
3. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları (Araştırma Metni)	91
4. İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okuma Durumları (Öğretmen Metni)	94
5. Çözümleme Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle Belirlenen Okumayı Öğrenme Durumları (Araştırma Metni)	96
6. Çözümleme Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle Belirlenen Okumayı Öğrenme Durumları (Öğretmen Metni)	98
7. Anlama Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle Belirlenen Okumayı Öğrenme Durumları (Araştırma Metni)	100
8. Anlama Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle Belirlenen Okumayı Öğrenme Durumları (Öğretmen Metni)	101
9. Çözümleme ve Anlama Gruplarının Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	103

10. Çözümleme ve Anlama Gruplarının Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	105
11. Çözümleme Grubu Öğrencilerinin Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okumayı Öğrenme Durumlarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	109
12. Çözümleme Grubu Öğrencilerinin Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okumayı Öğrenme Durumlarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	110
13. Anlama Grubu Öğrencilerinin Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okumayı Öğrenme Durumlarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	112
14. Anlama Grubu Öğrencilerinin Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okumayı Öğrenme Durumlarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	113
15. Öğrencilerin İyi İşiten Kulaktaki İşitme Kaybı Ortalamalarının Karşılaştırılması (dB Hb)	115
16. Çözümleme ve Anlama Grubu Öğrencilerinin Zeka Düzeyi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Z. B.)	116
17. Çözümleme Grubu ve Anlama Grubu Öğrencilerinin Okul Eğitim Süreleri Ortalamalarının Karşılaştırılması (Ay)	117
18. Çözümleme ve Anlama Grubu Öğrencilerinin Takvim Yaş Ortalamalarının Karşılaştırılması (Ay)	119
19. Yeterli ve Yetersiz Okuma Çalışmaları Yapan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	121

20. Yeterli ve Yetersiz Okuma Çalışmaları Yapan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	124
21. Yeterli ve Yetersiz Okuma Çalışmaları Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	126
22. Yeterli ve Yetersiz Okuma Çalışmaları Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	128
23. 2-3 Günde Bir ve Haftada-Ayda Bir Bireysel Okuma Çalışması Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	130
24. 2-3 Günde Bir ve Haftada-Ayda Bir Bireysel Okuma Çalışması Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	131
25. Yeterli ve Yetersiz Okuma Araçları Kullanılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Araştırma Metni)	134
26. Yeterli ve Yetersiz Okuma Araçları Kullanılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (Öğretmen Metni)	136
27. İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama, Öğrenci Özellikleri ve Öğretmenlerin Yaptıkları Çalışmalar Bakımından Gösterdikleri Farklar	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL	Sayfa
1. Okumayla İlgili "Basit" Model.	30

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. OKUMA VE ÖNEMİ

Toplumunu meydana getiren bireyler farklı amaçlar için okurlar. Bilgi edinmek ve zevk için okumanın yanısıra iş ve meslek yaşamındaki yenilikler okuyarak öğrenilir. Okuma “basılı sözcükleri, duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik”tir.¹

Okuma; öğrenilen ilk yıllardan başlayarak, yaşam boyu devam etmesi gereken bir eylemdir. Çünkü insanlar bilgilerini farklı yollardan edinirler. Yaşayarak, görerek, dinleyerek ve okuyarak edinilen bilgiler eğitim sürecinde önemli bir yer tutar. Ertürk’e göre eğitim “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”.² Bu değişme sürecinde “okuma”nın yeri ve önemi anlaşıldığı takdirde eğitimin niteliği yükselebilir.

İnsanlar okuyarak farklı düşünce ve duygularla tanışır, görmedikleri, yaşamadıkları olaylar hakkında bilgi edinirler. Okumada yazarla okuyucu arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşim sonucu okuyucu yazarın düşüncelerini, anlatmak istediklerini öğrenebilir, anlayabilir. Uluğ’a göre okuma “bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işidir”.^{3,4} Okumanın tanımında üzerinde

1 Emin Özdemir, Okuma Sanatı: Neler Okumalı-Nasıl Okumalı, İstanbul, 1990, s. 18.

2 Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, 1972, s. 12.

3 Feyzi Uluğ,, Okulda Başarı, İstanbul, 1993, s. 31.

4 Ayhan Sezer, Ferhan Oğuzkan, Emine Özdemir, ve Beşir Göğüş, Türk Dili ve Edebiyatı, Eskişehir, 1991, s. 77.

önemle durulan nokta anlamadır. Okumanın hedefi olan anlamayı⁵ okuyucunun ne ölçüde gerçekleştirdiği önemlidir. Okuyucu anlamı anlayabilirse bunu öğrenim ve gelişim sürecine taşır. Bireylerin okuduklarını kullanabilmesi ve deneyimlerini geliştirebilmesi için okuduklarından anlam çıkarabilmesi gerekmektedir. Moyle "anlama"yı "okuyarak bilgi edinme becerisi" olarak tanımlamaktadır.⁶

Göğüş'e göre okuma "bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır."⁷

Bilgiyi edinmek veya algılamak için okuyucunun bilgi ve deneyimleriyle yazılı metin arasında ilişki kurabilmesi, bunun yanı sıra da yazılı aracın farklı bölümleri arasında da ilişki kurması gerekmektedir,⁸ böylece anlama gerçekleşebilir. Yazılı metnin ancak bir kısmını anlayıp, diğer bölümleriyle ilişki kurmadığı takdirde anlamın bütününe ulaşmak zor olacaktır.

Okumada amacın okunanı anlamak olduğu belirtilmektedir. Okuma süreci ikiye bölünebilir : 1. Yazılı olanı çözme ile ilgili olanlar. 2. Anlama; çözülen sembollere anlam yükleme ile ilgili olanlar. Her iki bölümde ilerlemenin okuyucunun gelişme aşamasına bağlı olduğu kabul edilmektedir. Okuyucu şifreleri çözenin, daha sonra da seviye arttıkça çözülen yazıya anlam yüklemenin kurallarını öğrenmektedir.⁹ "Okumak" diğer bir şifreyi çözmek olarak kabul edilirse, Webster çocukların okumaya başlamadan önce dilin şifrelerini büyük ölçüde keşfetmiş olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.¹⁰ Dilin şifrelerini çözmekle anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi kastedilmektedir.

⁵ Berrin Tuncel, "Okuma-Anlama Başarısı", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1992, s. 145.

⁶ Donald Moyle, The Teaching of Reading, London, 1978, s. 60.

⁷ Beşir Göğüş, Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara, 1978, s. 60.

⁸ Michele Linden, M.C. Wittrock, The Teaching of Reading Comprehension According to the Model of Generative Learning, 1981, s. 46.

⁹ James Banks, Colin Gray, ve Ronald Fyfe, "The Reading Abilites of Severely Deaf Children : A Developmental Study Using the Edinburg Reading Test", Teachers of the Deaf Cilt : 4, Sayı : 2 1990, s. 26.

¹⁰ Alec Webster, Deafnes, Development and Literacy, London, 1986, s. 89.

Dilsel becerilerin gelişmesi sonucunda bireyin anlaması ve öğrenmesi ve bunları aktarması önem kazanmaktadır.

1.1. Anlama

Okunanı anlama "yazarın anlatmak istediğini anlama" olarak tanımlanırken daha sonra anlamının iki yönlü bir süreç olduğu üstünde durulmuştur. Bu süreçlerde yazarın okuyucuya vermeyi amaçladığı bilgilerle okuyucunun bu duruma getirdiği katkıları¹¹ önem kazanmıştır. Yazarın okuyucuya vermeyi amaçladığı bilgileri, okuyucu kendi bilgi ve deneyimleriyle okudukları arasında ilişki kurarak kazanabilir. Bu sırada okuyucunun bu duruma getireceği katkıları ise yine okuyucunun kendi önbilgileri sağlar. Önbilgiler çocukluk yıllarından itibaren edinilen bilgiler, yaşantılar olup okul yaşamı boyunca da gelişir. Önbilgiler okuyucunun yazılı materyaldeki bilgileri organize etmesine ve hangi bilgilerin daha önemli olduğunu saptamasına yarar. Aynı zamanda okuyucu önbilgileriyle parçadan çıkarımlar yapabilir.¹² Çıkarımlar yapmakla okuyucu, parçada veya yazılı materyalde detaylı bir şekilde açıklanmayan bir bilgiyi; önbilgilerini kullanarak anlayabilir. Kişinin çıkarımlar yapabilmesi önbilgilerini, genel kültürünü kullanarak metin içinde geçen fakat açıkça belirtilmeyen dolaylı bilgileri çıkarabilmesidir. Okuma böylece kişilerin dünyaya bakış açısını değiştirerek gelişmeyi ve bilgilenmeyi sağlar.

Okuma sürecinin ilk bilimsel araştırmacılarından biri olan Huey'e göre :

"Bir çocuk ilk okuma kitabına veya materyaline oldukça gelişmiş konuşma dili alışkanlıklarıyla başlar ve bu alışkanlıklar her yıl artar. Okuduğundan çıkardığı anlamlar kendi konuşma dilinde mevcuttur ve yazılı sembollere aittir."¹³

¹¹ Vera Southgate, Helen Arnold, Sandra Johson, Extending Beginnig Reading , London, 1983, s.25.

¹² İsaabel L .Beck, Patricis Carpenter, Cognitive Approaches to Understanding Reading, American Psychologist, 1986, s.1104.

¹³ E.B. Huey, The Psychology and Pedogogy and Reading , Cambridge M.A : Mit Press, 1968, s. 123 Aktaran : İtrah, Hırsh-Pasek ve Rebecca Treimon. 1982. s. 71.

Normal işiten çocuklar okuma yoluyla bilgilerini genişletip, deneyimlerini geliştirebilmektedirler. Fakat normal işiten çocuk okumaya başlamadan önce dilin özelliklerini öğrenmekte ve kullanmaktadır. Dili kullanarak diğer insanlarla nasıl anlaşabileceğini, onları nasıl anlayabileceğini, kendini nasıl ifade edeceğini bilmektedir. Okumada ise; çocuk yazılı materyalle nasıl iletişim kurabileceğini öğrenmektedir. Dili bilen, kullanan bir birey olarak seviyesine uygun bir yazılı materyalle karşılaştığında; anlamını anlayabilmektedir. İşitme engelli çocuklar da okumayı yaşlıları gibi öğrenmektedir. Fakat işitme engelli çocukların okumada yazıya aldanma eğiliminde oldukları ileri sürülmektedir. Yazıya aldanma eğilimi, kelime tanıma ve cümle yapısıyla ilgili sorunlarla uğraşırken metnin genel anlamını kayb ettikleri şeklinde açıklanmaktadır.¹⁴ Bu eğilim dil gelişimlerinin yavaş olmasından da kaynaklanabilir. İşitme engelli öğrencilerin iyi ipuçları verildiği takdirde anlamı bulabileceği, anlayabileceği üstünde durularak işitme engelli çocukları "anlam" için okumaya alıştırmak, bunun için de özel bir eğitim uygulamak gerektiği vurgulanmaktadır.¹⁵

1. 2. Dünyada İşitme Engelliler İçin Okuma, Anlama

İşitme engelli çocuğun işitme kaybı nedeniyle dil gelişiminin yavaş olması, ana dilini kullanmakta işiten yaşlılarına göre geri olması sonucunda yazılı materyalle karşılaştığında okuma ile ilgili sorunları olduğu araştırmalarla belirlenmiştir. Trybus ve Kretscmer'in 6871 işitme engelli öğrenciyi kapsayan araştırmalarında 20 yaşındaki ortalama okuma yaşının 9,5 olduğu belirtilmektedir.¹⁶ Diğer araştırmalar da aynı sonucu göstermektedir.

Conrod'un İngiltere ve Gallerdeki İşitme Engelliler Okullarında ve diğer okulların işitme engelli birimlerinden ayrılan 15-16 yaş grubunda yaptığı araştırmaya göre bu grupta okuma yaşı 9 olarak belirlenmiştir.¹⁷

¹⁴ Banks, Gray, Fyfe. 1990, Ön. ver., s. 26.

¹⁵ Aynı, s. 32.

¹⁶ Trybus ve Kretscmer, Aktaran R Conrod, The School Child, London, 1979, s. 168.

¹⁷ R. Conrod, The Deaf Scholl Child, London, 1979, s.175.

Yapılan uzun süreli araştırmalarda işitme engelli öğrencilerin kelime, cümle ve paragraf anlama durumları araştırılmıştır. Araştırmalar 4-5 yıl boyunca izlenen işitme engelli öğrencilerin okuma-anlamada ilerlediğini göstermektedir.^{18,19}

İşitme engelli ve işiten öğrencilerin "Southgate" okuma testindeki başarıları analiz edilmiş, başka bir araştırmada kelime tanıma ve anlama becerileri araştırılmış, sonucunda işiten ve işitme engelli öğrenciler arasında anlama düzeyleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.^{20,21}

İşitme engelli öğrencilerin kelime tanıma, sözdizimi, bağımsız cümle ve okuma metinlerinde anlamı çıkarabilmeleri araştırılmış, sonuçlarında anlamının yaşla birlikte ilerlediği, okuma anlamayı etkileyen tek etkenin işitme kaybı olmadığı, işitmez-sözel yaklaşımla veya uygun eğitim ortamında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin erken teşhis edildiği, uygun cihaz verildiği, destek eğitim yapıldığı takdirde okuma anlama gelişimlerinin daha iyi sonuçlara ulaştığı belirtilmektedir.^{22,23,24,25,26,27,28,29,30}

- 18 A. Simmons-Martin, "The Oral/Aural Procedure : Theoretical Basis and Rationale", Volta Review 74, 1972, s. 541-554.
- 19 H.S. Lane ve D. Baker, "Reading achievement of the deaf : Another look", Volta Review 76, 1974, s. 489-499.
- 20 David Wood, A. J. Griffiths, Alec. Webster, "Reading Retardation or Linguistic Deficit II: Test-Answering Strategies in Hearing and Hearing-Impaired School Children", Journal of Research in Reading, Cilt : 4, Sayı : 2, 1981, s. 151.
- 21 J.G. Kyl, "Reading development of Deaf Children", Journal of Research in Reading 1980, s. 95.
- 22 Steve Walk ve Thomas Allen, "A 5 Year Follow-up of Reading-Comprehension Achievement of Hearing-Impaired Students in Special Education Programs" The Journal of Special Education, 1984, s. 174.
- 23 Webster. 1986, Ön. ver., s. 27.
- 24 Elleen Booth ve Nigel Holl, "Helping the Hearing-Impaired Child See Relevance in Reading" Teachers of the Deaf, 1988, s. 65.
- 25 Banks, Gray, Fyfe. 1990, Ön. ver., s.31.
- 26 A. Simpson, R. David Harrison, Arabella Stuart, "The Reading Abilities of a Population of Hearing-Impaired Children", Teachers of the Deaf Cilt : 16, Sayı : 2, 1992, s. 51.

Bu araştırma sonuçları işitme engelli çocukların okuma düzeylerinin işiten yaşlılarıyla aynı düzeyde olmadığını fakat uygun eğitim verildiği takdirde işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinin yanısıra okuma gelişimlerinin mümkün olduğunu göstermektedir.

1.3 . Anlama ve Çözümleme

Anlama ve çözümleme okumayı nasıl etkilemektedir? Bu soruya çözümlemenin farklı tanımlarına bakılarak yanıt aranabilir. Gough ve Tunner çözümlemeyle ilgili önce iki farklı tanım üzerinde durmuşlardır. Birinci tanım çözümlemeyi seslendirme, ikincisi ise bağlamdan bağımsız kelime tanıma olarak açıklamaktadır. Kendilerinin çözümlemeyle ilgili görüşlerinin kelime tanımaya daha yakın olduğunu bildirerek; seslendirmenin çözümlemenin sadece ilkel bir formu olduğuna inandıklarını ifade etmektedirler. İyi bir çözümleyicinin kelimeleri çabuk, doğru ve sessizce okuyabilen okuyucu olduğunu vurgulamışlardır. Yine de çözümlemeyi kelime tanımayla eş tutmak istemediklerini, çözümleme teriminin harf-ses karşılığı kuralları kullanımında ifade etmese de çağrıştırdığına inandıklarını belirtmektedirler³¹.

Oney ve Goldman ise çözümlemede harf-ses karşılığı kuralların öneminden bahsederek, harf-ses karşılığı kurallarının kullanılmasının çözümlemeyi hızlandırdığı üstünde durmuşlardır³². Böylece

- 27 Gordon Wells , Language, Learning and Education , Windsor, Nfer/Nelson, London, 1985, s. 25.
- 28 Sue Lewis, "The Reading Achievement of a Group of Severely and Profoundly Hearing-Impaired School-Leavers Educated within a Natural Aural Approach" *Teachers of the Deaf* Cilt : 20, Sayı : 1, 1996, s. 1-6.
- 29 A. Geers, ve J. Moog, "Factors Predictive of the Development in Profoundly Hearing Impaired Adolescent", *Volta Review* 91, 1989, s. 69-86.
- 30 Lyn Robertson ve Corol Flexer, "Reading Development: A Parent Survey of Children with Hearing-Impaired Who Developed Speech and Language Through the Auditory-Verbal Method", *The Volta Review* Cilt : 85, Summer, 1993, s. 253-261.
- 31 Philip B. Gough ve William E. Tunner, "Decoding, Reading and Reading Disability" *Remedial and Special Education*, Cilt : 7, Sayı : 1, 1986, s.7.
- 32 Banu Oney ve Susan R. Goldman, "Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effects of the Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences", *Volta Review*, 1984, s.557.

çözümlemede; harf-ses bağlantısı kurulduğu takdirde çözümlemenin daha çabuk olacağını ifade etmektedirler. Hirsk-Pasek ve Treiman yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılmasını "sesbilgisel kodlama" veya "sesin yeniden kodlanması" terimini kullanarak açıklamışlardır. Aynı zamanda sesbilgisel yeniden kodlamanın işiten okuyucuya üç şekilde faydası olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar : "kelime tanıma", "anlama", "hafıza"dır. Çocuğun konuşma dilindeki kelime dağarcığı, yazılı kelime dağarcığından daha fazla olduğu için sesbilgisel yeniden kodlama kelime tanımada yardımcı olabilir. Çocuk bilmediği bir kelimeyle karşılaştığı zaman onun telaffuzunu tahmin edip imla-ses karşılığı kuralları uygular. O kelime çocuğun konuşma dilindeki kelime hazinesinde varsa, bu yazıdan sese aktarım çocuğun yazılı kelimeyi tanmasına yardımcı olabilir. Yazıdan sese aktarım aynı zamanda okuyucunun yazılı materyali anlamasına faydalı olabilir. Yazılı materyal; önceliği olan ilk dilbilimsel formuna aktarıldığı zaman çok daha kolay anlaşılabilir. Hirsk-Pasek ve Treiman bu görüşü; konuşma dili işiten insanlar için birinci derecedeki dildir, yazı dili ise konuşma dilinin ikinci formudur görüşünden yola çıkarak belirtmişlerdir. Yine yazının sese çevrilmesi işiten okuyucuya bellek avantajı getirebilir. İşiten insanlar, herhangi bir yazılı materyali akılda tutmaları gerektiği zaman genellikle bu yazılı aracı sesbilgisel forma aktarırlar³³. Burada "sesbilgisel kodlama" veya "sesin yeniden kodlanması" terimlerinin çözümleme terimi yerine kullanıldığı görülmektedir. Kelime tanıma, anlama ve hafıza üstünde durularak normal işiten bireyler için çözümlemenin önemini açıklamışlardır.

Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi ise çözümlemede sesbilgisel özelliklerin çok fazla kullanıldığı, anlamın az kullanıldığı üstünde durmuşlardır. Yaptıkları araştırmada amaçlarından birisini de okumanın ilk evresinde anlama ile çözümleme arasındaki ayırımın belirgin olup olmadığını incelemek olarak belirtmişlerdir. Sonuçta sesbilgisiyle ilgili -sesbirim- bilinçliliğin okumayı öğrenmenin ilk

³³ Kathryn Hirsh-Pasek ve Rebecca Treiman, "Recoding in Silent Reading can the Deaf Child Translate Print into a More Manageable Form?", *Volta Review*, 1982, s.72.

aşamasında iyi bir haberci olduğu, daha sonra ise gerekli ama yetersiz bir beceri haline geldiği görüşünü benimsemişlerdir³⁴.

Çözümleme sürecinin gerekli olduğunun düşünülmesi çözümlenmeye ve okuma eğitimindeki yerine daha fazla önem verilmesine yol açmıştır. Çözümleme sürecinde harf-ses karşılığı kuralları bilmenin önemli olduğunu belirten Gough ve Tunner iyi bir çözümleyicinin bu kuralları uygulayarak bilinmeyen kelimeleri çabuk doğru ve sessizce okuyabilen okuyucu olduğundan bahsetmişlerdir. Çözümlemeyi bu şekilde açıklayan Gough ve Tunner başlangıç seviyesindeki okuyucuların bu kuralları her zaman kullanmadıklarını, ileri seviyedeki okuyucuların da her zaman bu kuralları kullanmayacaklarını ileri sürmüşlerdir. Kelime tanıma yetisinin alfabetik ortografide önemli derecede harf-ses bağıntısı bilgisine ya da ortografik şifre olarak adlandırdıkları şifreye bağlı olduğuna inanmakta olduklarını bildirmektedirler. Daha sonra da bu şifre bilgisinin İngilizce’de kelime tanıma için yeterli olmadığını, İngilizce harf-ses karşılığı kuralları bilgisinin okuyucuya gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Buradan da çözümlemenin İngilizce imla-ses karşılığı kurallarının bilgisiyile doğrudan değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşarak bunu kabul etmişlerdir³⁵.

Türkçenin fonetik³⁶ bir dil olması nedeniyle harf-ses karşılığı kuralları bilgisi kullanıldığı taktirde çözümleme kolaylıkla yapılabilmektedir. Başka bir deyişle, Türk dilinin ortografik özelliği harfler ve sesler arasında bire bir ilişki göstermektedir. Normal işiten çocuklar imla-ses, harf-ses karşılığı kuralları bilgisini kullanarak çözümleme yapabilirler. Dili kazandıkları için de anlamı anlayabilirler. Burada “anlama” ile dilsel anlama kastedilmektedir. Dilsel anlamının içine sözdizimi, anlama, dilin kullanım özellikleri girmektedir. Dilsel anlama olduğu için metin içinde geçen karakterler, olaylar, detaylar ve sonuçlar

³⁴ Francesca Pazzoglia, Cesare Cornoldi, Patrizia Emanule Tressoldi, “Learning to Reading Evidence on the Distichon Between Decoding and Comprehension Skills”, *Journal of Psychology of Education*, 1993, s. 255.

³⁵ Gough ve Tunner. 1986, Ön. ver., s.7.

³⁶ Ömer Demircan, Türkiye Türkçesinin Ses Düzeni, Türkiye Türkçesinde Sesler, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1979, s. 55.

hakkında bilgi sahibi olabilirler ve bunların birbiriyle ilişkisini kurabilirler. Yine dilsel anlama olduğu için genellemeler yaparak kendi yaşantılarıyla metin arasında bir bağ kurabilirler, çıkarımlar yapabilirler.

İşitme engelli çocuğun işitme kaybının geç teşhis edilmesi, buna bağlı olarak cihazlandırmanın geç yapılması işitme engelli çocuğun dil gelişimini de geç bırakmaktadır. İşitme engelli çocuk duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorluk çekmekte, ayrıca kendisine anlatılanları algılamakta, anlamlandırmakta zorluk çekmektedir. Sözlü dilinde işiten yaşlılarına göre geri olan işitme engelli çocuklar çözümlemeyi öğrendikleri zaman okumadaki durumları nasıl olacaktır?

Çözümleme ile okuma arasındaki ilişki bu soruya yanıt verebilir. Çözümlemenin okuma için gerekli olduğu, yazılı metnin dile çevrilmediği takdirde anlaşılamayacağı Gough ve Tunner tarafından belirtilmektedir³⁷. Bu durumda çözümlemenin okuma ediniminde yeri, anlama olduğu takdirde çok önemlidir. Fakat çözümleme ve anlama birbirine karıştırılmamalıdır. Okumada birbirini etkileyen fakat birbiri yerine geçemeyen okumanın iki temel elemanı çözümleme ile anlama arasındaki ayırım üzerine, Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda bu elemanların birbirinden farklı olduğunu, bu farkı öğretmenlerin de farketmesi sonucunda çözümlemeye yönelik ve anlamaya yönelik farklı çalışmaların yapılabileceğinden bahsetmişlerdir³⁸. Çözümleme ile anlama arasındaki ayırım çözümlemenin anlamaya etkisini azaltmamaktadır. Çözümlemeyi öğrenme, anlamayı etkilemektedir. Çözümleme öğrenildiği takdirde, anlama için gerekli becerilere daha fazla önem vermek için fırsat doğmaktadır, böylece anlama üstünde daha fazla durulabilir.³⁹

İşitme engelli çocuk ise dil gelişimindeki geriliğinden dolayı her zaman için okuduklarından anlam çıkarmada zorluk çekecektir. Fakat bu durumun anlaşılması Türk dilinde zor olmaktadır. Türk dilinde harf-ses

³⁷ Gough ve Tunner. 1986, Ön. ver., s.6.

³⁸ Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi. 1993, Ön. ver., s.257.

³⁹ Webster. Ön. ver., 1986, s. 112.

ilişkinin öğrenilmesinin kolay olması sonucunda işitme engelli çocuk çözümlenme yapmakta zorluk çekmemektedir. Fakat çözümlenmenin okumaya katkısı olması için anlamının olması gerekmektedir. İşitme engelli çocukların okuduklarından anlam çıkarabilmesi için dil gelişimlerinin yanısıra Türkçe dersi başta olmak üzere aldıkları eğitimin ve yapılan değerlendirmelerin buna uygun olması gerekir.

1. 4. Değerlendirme

Okuma-anlamadaki ilerlemeyi görebilmek için öğrencinin sistematik olarak değerlendirilmesi, öğrencinin okuma başarısı ile ilgili daha çok bilgi vereceği için öğrencinin okuma-anlamasında da ilerleme sağlayabilir. Değerlendirmede hangi bilgilerin değerlendirileceği ayrıca önem taşımaktadır. Öğrencinin sadece zayıf yönlerini görmek yerine, yapabildiklerini de iyi tanımlamak gerekmektedir.⁴⁰ Gözlenen davranış öğrencinin okuma alanındaki gelişimini doğru yansıtmalıdır. Anlama ile ilgili bir değerlendirme yapılacağı zaman öğrencilerin sadece harfler, sesler hakkındaki bilgileri ve çözümlenmeyle ilgili sorunlarına bakıldığı zaman öğrencilerin anlamaya ilişkin sorunlarından uzaklaşılabilir.

Okuma-anlamayı değerlendirirken standart testler kullanmanın yanı sıra standart olmayan ölçme yöntemleri de kullanılır. Bu ölçme yöntemleri soru yanıt testleri, sözel metin okuma testleri, boşluk doldurma, ve okuduğunu anlatmadır. Formal olmayan okuma testleri olarak kabul edilen soru-yanıt testleri, sözel metin okuma testleri, boşluk doldurma testleri ve okuduğunu anlatma değerlendirmesi işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri tarafından (% 69) öğrencilerinin okuma gelişimlerini ve düzeylerini saptamak üzere kullanılmaktadır.⁴¹

“Okuduğunu-anlatma” okuma-anlamının değerlendirilmesinde kullanılan bir değerlendirme ve okuma-anlamının gelişmesinde kullanılan bir eğitim yöntemidir. Öğrenciler okuduklarını hatırlayıp, anlatarak anlatımlarında ne kadar sözcük kullandıklarını, ne tür

⁴⁰ Carolyn Ewoldt, “Reading for the Hearing or Hearing Impaired : A single Process”, 1978, s. 19.

⁴¹ Cynthia M. King ve Quigley Stephen P., Reading and Deafness, 1985, s. 80.

sözcükler kullandıklarını, anlatmaya çalıştıkları fikirleri, karakterleri, olayları, olaylar arasında kurdukları ilişkileri gözlemek mümkün olmaktadır. Bu ilişkileri kurabilmesi öğrencinin okuduğundan çıkardığı anlamları ve ne kadar anlam çıkardığını gösterebilmektedir.

Okuduğunu-anlatma ve değerlendirilmesi eğitimcilere, öğrencileri hakkında öğrettikleri ve sonuç olarak da işlerini daha iyi yapmaya yönlendirmesi anlamında önem kazanmaktadır. Ayrıca Johnston'ın da belirttiği gibi, "Okuduğunu Anlatma Yöntemi metin-okuyucu etkileşiminin en doğrudan değerlendirilmesidir".⁴²

1. 5. Türkiye'de İşitme Engelli Öğrenciler için Okuma

Ülkemizde ilkokullarda okumanın değerlendirmesinin gözlem, anlattırma, ödevler, testler ve yazılı yoklamalar yoluyla yapıldığı görülmektedir. Gözlem, öğrencinin okumada amaçlanan davranışları kazanıp kazanmadığı; okuma, akıcı bir okuma becerisi ve doğru bir söyleyiş becerisi kazanıp kazanmadığı; anlattırma, öğrencinin bir parçayı, düşünceler, duygular, kelimeler, tipler ve olaylar bakımından anlayıp anlamadığı, ödevlerin ise yazılı anlatım becerilerini ölçmekte olduğu, testler ve yazılı yoklamalarda öğrencilerin anlama, yazılı anlatım ve bilgi düzeyleri hakkında bilgi sahibi olunabileceği⁴³ belirtilmektedir.

İşitme engelli çocukların dil gelişimleri yaşlılarından farklı olsa da dil gelişimlerinin sağlanabilmesi ve eğitimlerini sürdürebilmeleri için okul yaşı geldiği zaman normal ilkokullara veya işitme engelliler okullarına devam etmektedirler. Eğitimin ilk yıllarından başlayarak Türkçe dersi içinde okuma eğitimine başlanmaktadır. İşitme engelli çocuğun dil yeterliliği ne olursa olsun gittikleri bu okulların öğretim programları ve amaçları öğrencilerin var olan dillerini, deneyimlerini ve önbilgilerini kullanarak bütün derslerde eğitmek üzere hazırlandığı bildirilmektedir. İlkokul programı, eğitim ve öğretim ilkelerinde bunu şöyle açıklamıştır :

⁴² P.H. Johnston, "Reading Comprehension Assesment": A. Cognitive Basis, Newyork, DE : International Reading Association, 1983, s. 54. Alıntı: B.Gambrell, Linda ve Diğerleri. 1991, s. 356.

⁴³ İlkokul programı, 1991, s. 272.

"Her çocuk birbirinden farklıdır. Aynı yaştaki çocukların yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve ihtiyaçları büyük farklar gösterir. Eğitim ve öğretim fertler arasındaki bu farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşmak yerine herbirine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetiştirme imkanları sağlamalıdır."⁴⁴

Eğitim ve öğretim ilkelerinden anlaşıldığı gibi program normal ilkokullarda ve işitme engelliler okullarında eğitim ve öğretimin bireysel farklılıklar gözönüne alınarak yapılmasını amaçlamaktadır. Uygulamadaki durumu nasıldır? Öğrencilerin eğitilmesinde ve değerlendirilmesinde bireysel farklılıklar gözönünde tutulduğu takdirde öğrenci performansı artmaktadır. Bireysel farklılıkların ön plana çıkarabilmesi için, bu farklılıkların bilinmesi gerekmektedir. Farklılıklar bilinirse eğitim -amaçlar, okuma araçları, işleyiş- ona göre planlanır ve değerlendirme yapılır.

Sağırılar ilkokulu öğretim programında ve ilkokul programında 4 ve 5. sınıf Türkçe programında sözlü anlatım, yazılı anlatım, dilbilgisi amaçları bulunmaktadır. Sözlü anlatımın "anlama" kısmında bu yaş grubu öğrencilerin okuduğu bir öykünün olaylarını, olayların sırasını sebep ve sonuçlarını, öyküde bulunan kişilerin fiziksel ve karakter özelliklerini, olayın geçtiği yerin, zamanın niteliklerini açıklayabilecek duruma gelebilmelerini amaçladığı bildirilmektedir.^{45,46}

Yukarıda bahsedilen ilke ve amaçlardan anlaşıldığı gibi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı işitme engelliler okullarında ve ilkokulda uygulanan Türkçe dersinin program amaçları işiten çocuklarda olduğu gibi işitme engelli çocukların da okuduklarını anlamalarını geliştirmek üzere hazırlanmıştır. Program amaçları bu şekilde belirtilen Türkçe dersinde işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama durumları nedir?

⁴⁴ Aynı, s. 34.

⁴⁵ Aynı, s. 103.

⁴⁶ Sağırılar İlkokulu Öğretim Programları, 1990, s. 17.

Türkiye’de ilkokula başlayan öğrenciler okumaya başladıkları ilk yılda çözümleme yapmakta zorluk çekmemektedirler. Türk dilinin ortografik özelliğinden dolayı harfler ve sesler arasındaki bire bir ilişkiyi rahatlıkla kavrayan ve kullanan öğrenciler sözlü dilleri de geliştiği için çözümledikleri kelimeleri, cümleleri veya metinleri anlayabilmektedirler. Bu durumda öğretmen ilkokulun birinci yılından itibaren öğrencinin var olan sözlü dilini kullanarak ve geliştirerek sınıfta eğitimi sürdürürken okumanın iki elemanı olan çözümleme ve anlama birbirini tamamlayarak, öğrencinin okuduğundan anlam çıkarma becerileri gelişmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

Normal işiten öğrenci, dilsel becerilerinden dolayı çözümleme yaptığı zaman, anlamaya da başlamaktadır. Dilsel beceriler ve genel kültür arttıkça da daha iyi anlayan okuyucular olabilmektedirler.

Anadilin etkin kullanımı, bireyin öğrenmesini kolaylaştırır. İşitme engelli öğrenci ise anadilini kazanmada ve kullanmada işiten yaşlılarıyla aynı dönemlerden geçmekle birlikte dilsel becerileri işitme kaybından dolayı yaşlılarından çok geridir. Okumanın anlama aşamasında işitme engelli öğrenciler de normal işiten öğrenciler gibi dinleme-anlama ve dilsel becerilerini kullanmaktadırlar. Fakat işitme engelinden dolayı dinleme-anlama ve dilsel becerilerindeki büyük farklılık okumanın anlama aşamasında yaşlılarından geri kalmalarına neden olmaktadır. Öğrencinin anlama aşamasındaki durumunu ortaya koyabilmek için, işitme engelli öğrencinin okumasının değerlendirilmesi, normal işiten öğrencide olduğu gibi büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin okumada önüne çıkan sorunlarla başedebilmesi için öğretmenin öğrencisinin okumada nerede olduğunu ve karşılaştığı sorunları bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen değerlendirmesini sistematik bir şekilde yapmalıdır. Öğretmenin değerlendirmesi öğrencisinin okuma eğitimine ne tür etkinliklerle devam edeceğine karar vermesi bakımından önemlidir ve dolayısıyla işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlaması bakımından önemlidir.

Okullarımızda Türkçe öğretiminin okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisi hedeflerini gerçekleştirmedeki etkinlik derecesi incelenmiştir.⁴⁷ İlköğretim düzeyinde tam öğrenme yönteminin Türkçe öğretimindeki etkisi araştırılmıştır.⁴⁸

Normal işiten ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerine bakılmış⁴⁹, başka bir araştırmada ise normal işiten ilkokul 1. sınıfta okuyan çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen çocuklarda okuma-anlama başarısını etkileyen faktörler incelenmiş⁵⁰ araştırma bulguları okumanın zihinsel bir süreç olduğunu sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlerden anlamlı düzeyde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Bursa ilinde alt özel sınıflara devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ilk okuma durumu incelenmiş⁵¹, diğer bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinin okumaları değerlendirilmiştir.⁵² Bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin geri olduğu bildirilmektedir.

Türkiye’de işitme engelli çocukların okumasına ilişkin yapılan çalışmaları incelendiğinde Doğal İşitsel-Sözel yöntemle eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama becerileri incelenmiş⁵³,

⁴⁷ Halil Tekin, “Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisi Hedeflerini Gerçekleştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bornova-İzmir, 1979, s. 66.

⁴⁸ Sedat Sever, Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme, Yapa Yayınları, İstanbul, 1995, s. 4.

⁴⁹ Mehmet Güneri, “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1982.

⁵⁰ Tuncel. 1992, Ön. ver., s. 144.

⁵¹ Harika Esen, “Alt Özel Sınıflara Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Durumlarının Belirlenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.

⁵² Gönül Akçamete, “Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi” Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt : 22, Sayı : 2, Ankara, 1990, s. 735.

⁵³ Ümit Girgin, “Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1987, s. 46.

kaynaştırmaya devam eden işitme engelli öğrencilerin fiziksel ortam ve öğrenim bakımından durumları araştırılırken okuma-anlama durumlarına da yer verilmiştir.⁵⁴ Bu araştırmaların dışında işitme engelli çocukların okumasına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2- PROBLEM

Değerlendirmenin okuma-anlamanın gelişmesinde önemli olduğu eğitimciler tarafından bilinmektedir. Doğru ve sistematik yapılan değerlendirmeler sınıf içindeki okuma öğretiminde öğrencinin okuma-anlamasına ilişkin doğru bilgiler verebilmesi bakımından önem kazanmaktadır. Ayrıca değerlendirme yapılırken işitme engelli öğrencinin başarısızlığı, ne kadar başarısız olduğu değil, okumayı nasıl öğrendiği ve neler yaptığını değerlendirmek önemlidir. Okumayı değerlendirmede kullanılan yöntemler, öğrencilerin okuma sürecinden nasıl geçtiklerini anlaşılmasına her zaman için yardımcı olmayabilir. Bu nedenle değerlendirmede seçilen yöntem de önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmenlerin okumanın öğrenilmesine ilişkin görüşleri ve değerlendirmeleri önem kazanmaktadır.

İşitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumları okuduğunu-anlatma yöntemiyle nasıldır? Öğretmenlerinin okumayı öğrenme durumunu değerlendirmesiyle, okuduğunu anlatma yöntemiyle yapılan okuma-anlama değerlendirmesi arasında bir fark var mıdır? Öğretmenler sınıfta ne tür okuma çalışmaları yapmaktadırlar?

Bu sorular göz önüne alınarak Türkiye’de İşitme Engelliler Okullarında ve İlkokullarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin eğitimleri okumayı öğrenme durumlarının değerlendirilmesi ve bunun sonucunda okuduğunu-anlamada yaşanan bazı sorunları açığa çıkarmasına yardımcı olabileceği düşünülerek bu araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada İşitme Engelliler Okulu, İçem ve İlkokulların 4. ve 5. sınıflarında eğitim veren, öğretmenleri tarafından işitme engelli

⁵⁴ Umran Tüfekçioğlu, Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar, Anadolu Üniversitesi Yayınları No 627, Eskişehir, 1992.

öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının değerlendirilmesi ile, bu öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir fark olup olmadığı sorusuna yanıt aranarak, bu öğretmenlerin okuma çalışmalarının bir değerlendirilmesi yapılacaktır.

3. AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı Eskişehir ilinde İlkokullar, İşitme Engelliler Okulu ve İÇEM'in 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri tarafından okumayı öğrenme durumlarının Çözümleme ve anlama düzeylerinin belirlenmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemi ile değerlendirilmesi arasında bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesidir.

Araştırmanın ikincil amacı ise, okumayı öğrenme durumuna ilişkin verilerin açıklanması bakımından öğrenci özelliklerinin ve öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yaptıkları okuma çalışmalarının incelenmesidir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1- Eskişehir ili ilkokullarının 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının öğretmenleri tarafından belirlenmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.1. İlkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin öğretmenlerine göre okumayı öğrenme durumları nedir?

1.2. İlkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumları, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre nedir?

1.3. İlkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre

belirlenmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

1.4. İlkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle Değerlendirilmesi arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Bu araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda çözümleme ve anlama grupları arasında öğrenci özellikleri bakımından farklılaşma olup olmadığını araştırmak için aşağıdaki alt amaç soruları geliştirilmiştir.

2.1. Çözümleme grubu öğrencileriyle anlama grubu öğrencileri arasında işitme kayıpları bakımından fark var mıdır?

2.2. Çözümleme grubu öğrencileriyle anlama grubu öğrencileri arasında zeka düzeyleri bakımından fark var mıdır?

2.3. Çözümleme grubu öğrencileriyle anlama grubu öğrencileri arasında okul eğitim süreleri bakımından fark var mıdır?

2.4. Çözümleme grubu öğrencileriyle anlama grubu öğrencileri arasında sosyo-ekonomik düzey bakımından fark var mıdır?

2.5. Çözümleme grubu öğrencileriyle anlama grubu öğrencileri arasında takvim yaşı bakımından fark var mıdır?

3. Bu araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda öğretmenlerin sınıfta işitme engelli öğrencileri ile yaptıkları okuma çalışmaları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okuma durumları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak için aşağıdaki alt amaç soruları geliştirilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları okuma çalışmaları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

3.2. Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme çalışmaları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

3.3. Öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel okuma çalışmaları yapma durumları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

3.4. Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte kullandıkları okuma okuma araçları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

4. ÖNEM

Bu araştırmada öğrencilerin okuma-anlama durumlarının okuduğunu-anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi sonucunda öğrencilere verilen okuma metninin ne kadar uygun olduğunu değerlendirmek bakımından yol gösterici olabilir. Ayrıca öğrencilerin çözümlemede başarı gösterecekleri de anlatımlarının nasıl olduğunu değerlendirilmesinin sonucunda ortaya çıkan durum eğitimcilerle okuma çalışmalarını nasıl daha iyi sürdürebilecekleri konusunda fikir verebilir.

Araştırmada kullanılan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı bu alanda çalışma yapan eğitimcilerle öğrencilerini değerlendirmeleri bakımından yardımcı olabilir.

5. SAYILTILAR

Bu araştırma aşağıdaki sayılıtlara dayalı olarak yapılmıştır.

- 1) Sınıf öğretmenlerinin işitme engelli öğrencileri hakkında verdikleri bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.
- 2) Ahmet Yesevi, İşitme Engelliler Okulu, İçem ve İlkokulların kayıtlarından elde edilen bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.
- 3) Okuduğunu Anlatma için geliştirilen okuma metninin her öğrenciden veri toplamaya uygun olduğu kabul edilmiştir.
- 4) "Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı" bu araştırmadaki işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri hakkında gerçekçi bilgiler vermektedir.

6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

- 1) Bu araştırma 1995-1996 yılında Eskişehir ili içindeki ilkokul 4. ve 5. sınıflara devam eden işitme engelli öğrenciler ile sınırlıdır.
- 2) Bu araştırma işitme engeli dışında başka engeli olmayan 63 işitme engelli öğrenci ve öğretmenleri ile yapılan görüşme ve öğrencilere uygulanan okuduğunu anlatma yoluyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 3) Bu araştırma işitme engelli öğrencilerden okuma-anlamaya ilişkin toplanan verilerin okuduğunu-anlatma yönteminin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
- 4) Okuduğunu-anlatma ile elde edilen verilerin analizi Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı, Düşünce Birim sayımı, İçerik Sözcük sayımı, Biçimbirim sayımı ile yapılarak yapılan değerlendirme ile sınırlıdır.

7. TANIMLAR

Anlama : Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde bir başka bilgi edinmektir.⁵⁵

Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır. Bir cümle ya da cümleleri anlamamızla, bağlamdan ya da geçmiş deneyimlerimizden edindiğimiz bilgileri bir araya getirmek demektir.⁵⁶

Biçimbirim (morpheme) : En küçük anlamlı birim, en küçük gösterge. Biçimbirim en küçük dilsel birimdir ve iki türü kapsar : Bağımsız biçimbirim tek başına sözcük oluşturulabilir, bağımlı biçimbirim ise hiçbir zaman tek başına gerçekleşemez ve sözcük oluşturamaz.⁵⁷

⁵⁵ Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1988, s. 71.

⁵⁶ Ann Beth Sarachan - Deily, "Written Narratives of Deaf and Hearing Students : Story Recall and Inference", Journal of Speech and Hearing Research, Cilt : 28. March, 1985, s.151-159

⁵⁷ Tüfekçioğlu. 1992, Ön. ver., s. 79.

Çıkarım(Inference) : Önceki söylem, bağlam ya da genel dünya bilgisi yoluyla edinilen önermeler ağından türetilen yeni bilgiler. Ayrıca çıkarım, öyküde açıkça belirtilmeyen ama metinde var olan dolaylı bilgi olarak tanımlanmaktadır.⁵⁸

Çözümleme (Decoding) : Yazılı materyalin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması çözümleme olarak tanımlanmaktadır. 1980'li yıllarda "sound recoding" "phonological recoding" terimleri de çözümlemeyle aynı anlamda kullanılmıştır.⁵⁹ "

Doğal İşitsel/Sözel Yaklaşım : İşitme kalıntısının maximum kullanımı ile işitme engelli çocuğa kendi dil düzeyine ve gereksinimine uygun konuşma dil girdisini, uyarıcı ve etkileşimci bir ortam içinde sağlayan ve bu ortamda hiçbir işaret diline ya da desteğine yer vermeyen ve bu ortamlar sağlandığında işitme engelli çocukların da aynı işiten çocuklar gibi konuşma ve dil geliştirebileceklerine inanan sözel iletişim eğitim yöntemi⁶⁰

Düşünce Birim : Okuyucunun duraklayacağı yer, fikir⁶¹ veya bilgi yüklü birim.⁶²

İçerik Sözcük : İçerik sözcükler özel ve cins isim, sıfat, fiil ve zarf olarak belirlenmiştir.⁶³ İçerik sözcükler, sözcükler arasındaki anlam ilişkisini belirtir.⁶⁴

⁵⁸ Sarachan - Deily. 1985, Ön. ver., s. 151.

⁵⁸ Hirsh - Pasek ve Treiman. 1982, Ön. ver., s. 151.

⁶⁰ Morag Clark, "İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yöntemler", Yayımlanmamış Ders Notları, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, 1988 C.

⁶¹ Fuchs, Lyn S., Fuchs, Douglas ve Maxwell, Linn, "The Validity of Informal Reading Comprehension Measures", Remedial and Special Education, Cilt : 9, Sayı : 2, 1988, s. 23

⁶² Linda B. Gambrell, Warren R Pfeiffer ve Robert M. Wilson, "The Effects of Retelling Comprehension and Recall of Text Information", Journal of Educational Research, Cilt : 78, Sayı : 4, 1985, s. 218.

⁶³ Fuchs, Fuchs, ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 23

⁶⁴ Lois Bloom ve Margeret Lahey, Language Development and Language Disorders, Newyork, 1978, s. 12.

İşitme Engelli : Bir bireyin işitme eşik düzeyinin, herhangi bir frekansta odidyogram üzerindeki sıfır eşığından belirli derecede sapması (15-20 dB) bir işitme engeli gösterir. İşitme testi sonucunda belli bir bireyin aldığı sonuçlar kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı olup, bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesini ve eğitimini engelleyici derecede ise işitme engelinin varlığından söz edilir.⁶⁵

Kaynaştırma : Durumları ve özellikleri uygun olan işitme engelli çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleridir.

İşitme engelli öğrencilerin düzeyleri ve gereksinimleri dikkate alınarak işiten öğrencilerle birlikte yürütülecek eğitim.⁶⁶

Okuduğunu Anlatma (Retelling) : Okuma Metninin okunu, metine bakılmadan hatırlanarak kişinin kendi ifadesiyle anlatması veya yazması.⁶⁷

Okuma : Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.⁶⁸

Okuma stratejisi : Okumada kullanılan becerilerin edinilmesi için uygulanan yol, teknik.⁶⁹

Öğretim Programı(Müfredat programı) : Öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetler.

Önerme (Proposition) : Anlamın kavramlardan oluşan ve olayları temsil eden temel birimleri olarak tanımlanır. Önerme bilgileri bir öyküde açık olarak belirtilen bilgilerdir.⁷⁰

Recoding : Bir koddan başka bir koda aktarım.

⁶⁵ Tüfekçioğlu 1992, Ön. ver., s. 18.

⁶⁶ Tüfekçioğlu. 1992, Ön. ver., s. 19.

⁶⁷ James R. Kalmbach, "Getting at the Point of Retellings", Journal of Reading, January, 1986, s. 326.

⁶⁸ Türkçe Sözlük, 1988, Ön. ver., s. 71103.

⁶⁹ Moyle. 1978, Ön. ver., s. 30.

⁷⁰ Sarachan - Deily. 1985, Ön. ver., s. 151.

Sesbilgisi (Phonology) : Dil sistemi ve bu sistem içinde seslerin anlam değiştirebilme özelliğine sahip olması hakkında bilgi verir.⁷¹ Sesbilgisi, bir dilin ses sistemini içeriğe uygun biçimbirimler oluşturmak için sesbirimlerin düzenli birleşimlerini kapsayan dilbilimsel kuralları ve bu bilginin kullanımını inceler.⁷²

Sesbilim (phonetics) : İletişim açısından taşıdıkları özellikleri ya da işlevleri gözönünde bulundurmadan, sesleri somut geçerlikleri içinde oluşturulmaları, aktarılmaları ve algılanmaları bakımından inceleyen dal.⁷³

Strateji : Amaca etkili bir şekilde ulaşmak için sıralanan aktiviteler.⁷⁴

Yöntem : Belli bir sonuca erişmek için, bir plana göre izlenen yoldur.⁷⁵

⁷¹ Nüket Güz, Sesler ve Kurallar, İstanbul, 1992, s. 20.

⁷² Seyhun Topbaş, "Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1994, s. 14.

⁷³ Güz. Ön. ver., s. 20.

⁷⁴ S. Jay Samuels ve Alan E. Farstrup, What Research Has to Say About Reading Instruction, 1993 s. 245.

⁷⁵ T.D.K. Türkçe Sözlük, 1988, s. 1643.

İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN

1. OKUMA

Bireylerin güncel yaşantılarında, okul ve iş yaşamlarında okuma yoluyla edindiği farklı bilgiler bulunmaktadır. Doğru otobüse binmek, verilen ödevleri hazırlamak, fizik testlerini çözmek birbirinden farklı durumlar olabilir. Fakat her bir durumda ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak için kullanılan beceri "okuma" becerisidir. Okumayı betimlemenin araştırmacılar ve eğitimciler için kolay olmadığı bilinmektedir. Nedeni ise, okumanın içine algılama, öğrenme psikolojisi, dilbilim, sosyal psikoloji ve dilin öğrenilme süreci gibi alanların girmesidir.¹

Okuma süreci; çocuk okumaya başlayınca ne yapıyor, okumada kullanılan beceri ve yetenekler, çocuklar okumayı öğrenirken öğretmenin kullandığı teknikler, çocuğun edindiği deneyimler gibi birbiriyle ilişkili fakat aynı zamanda birbirinden bağımsız olan durumları² kapsar. Okuma, farklı beceri gruplarının farklı olarak uygulaması yapıp, daha sonra bir araya getirildiği bir durum değildir. Baştan itibaren birlikte yürütülen beceriler okuyucunun sorgulama kapasitesi, deneyimleri ve okuma yeteneğiyle sınırlıdır³, ayrıca çok sayıdaki bilişsel ve dilsel becerilerin edinimini gerektiren karmaşık bir davranıştır.⁴

1 Soutgate, Arnold, ve Johnson. 1983, Ön. ver., s. 22.

2 Aynı, s. 24.

3 Eric Lunzer, ve Keith Gardner, The Effective Use of Reading, London, 1981, s. 300.

4 Hart. 1978, Ön. ver., s. 25.

1. 2. Okumayı Öğrenme Süreci

Okumanın öğrenilmesinde okumada kullanılan beceriler ve stratejiler önem taşır ve okuyucuyu bu süreçte yazılı araçlarla karşılaşmaya hazırlar.

1. 2. 1. Okumayı Öğrenme Sürecinde Kullanılan Beceriler

Okuma görsel algılama, işitsel algılama, dil gelişimi, kavram gelişimi, sözcük tanımlama, anlama becerilerini içermektedir.⁵ Görsel algılama şekil, büyüklük, küçüklük, renkler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri farkederek daha ileride harfler ve kelimeler arasındaki farklılıkların farkedilmesini sağlar.⁶ İşitsel algılama, harf-ses ilişkisinin farkedilmesi ve anlama için çocuğun kazanması için gereken beceridir.⁷ Dil gelişimi çocuğun sözcük, cümlecik, cümle, özne ve nesne farklılığını farketmesini, ayrıca çoğullar, fiillerin kullanılması gibi dilsel becerileri de içine alır.⁸

Sözcük tanımlama ise, sözcüklerin görsel şekillerinden faydalanılarak tanıma, harf-ses kurallarını kullanarak tanıma, dilbilgisel yapıdan yararlanarak tanıma ve içerikten sözcük tanıma becerisi⁹ olarak tanımlanmaktadır.

Anlama becerisi ise, metinde yazılanları anlama, metinde yazılanları anlama ve değerlendirme, metinde yazılanları değerlendirerek düşünme ve kendi fikrini edinme, metinden çıkarımlar yaparak metni kendine göre tekrar düzenleyebilme ve bunları geçmiş yaşantılar, bilgiler ve düşünme süreciyle birleştirebilme becerisidir.¹⁰

Okuma becerileri; eğitimcilerin öğretmeyi amaçladığı harf-ses ilişkisi

⁵ Moyle. 1978, Ön. ver., s. 38.

⁶ Hart. 1978, Ön. ver., s. 48.

⁷ Aynı, s. 50.

⁸ Aynı, s. 55.

⁹ Moyle. 1978, Ön. ver., s. 34.

¹⁰ Aynı, s. 35.

kurabilme, sıklıkla kullanılan sözcüklerin hemen tanınması, genişletilen ve çeşitlenen sözcük dağarcığı becerilerini kapsamakla birlikte¹¹ öğrencilerin buldukları sınıf seviyelerine, öğrencilerin daha önce edinmiş oldukları becerilere ve öğretmenlerin öğretmek istediklerine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. İlkokul seviyesinde öğretmenler okuma sürecinde öğrencilerine harf-ses ilişkisi kurallarını, sık kullanılan sözcükleri tanımayı ve kelime dağarcığını geliştirme ve anlama becerileri ile uğraşırken¹² okulöncesinde, hikaye anlatımı boyunca oturmak, hikayenin sıralamasını hatırlamak ve dramatize yapabilmek, iyi bir görsel ve işitsel ayırım gibi beceriler kazanılmasına çalışılır. Bu beceriler ayrı ayrı öğretilen beceriler değil, toplam beceriler olup, kendi içlerinde belli bir sıra takip ederler.¹³ Özetle görsel ve işitsel ayırım-algılama, düşünme, sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, sıralama - genelleme yapabilme ve dil becerileri okumaya hazırlık olup, okulöncesinden başlayarak gelişmeye başlar. Çocuğun edindiği konuşma dili de okumada kullandığı en önemli becerilerdendir ve okulöncesinden başlayarak gelişir.¹⁴ Konuşma dili becerileri, edinilen deneyimler ve okuma becerileri bir bütün içindedir.^{15,16}

İşitme engelli çocukların okuma başarıları ile sahip oldukları deneyimler arasında önemli bir ilişki olduğu, okumayı öğrenmeye çalışan işitme engelli çocuğun deneyimlerinin bir çok açıdan okuyan çocuklarınkinden farklılık gösterebileceği ve bunun da öğretim stratejilerinden kaynaklandığı belirtilmektedir.¹⁷

Okul öncesinde geliştirilen görsel ve işitsel ayırım becerisi okul yıllarında çözümlene yapmak için; bilişsel ve dilsel beceriler ise, anlama

11 Soutgate, Arnold, ve Johnson. 1983, Ön. ver., s. 30.

12 Aynı, s. 28.

13 Aynı, s. 29.

14 Hart. 1978, Ön. ver., s. 40.

15 Wells. 1985, Ön. ver., s. 38.

16 Alec Webster, "Deafness and Learning to Read 1 : Theoretical and Research Issues", Teachers of the Deaf (12) 4, 1988, s. 77.

17 S.P. Howarth ve diğerleri. "A Comparative Study of the Reading Lessons of the Deaf and Hearing Primary School Children", British Journal Educational Psychology, Cilt : 51, 1981, s. 161.

için gerekli olan becerilerdir.¹⁸

1 .2. 2. Okuma Sürecinde Kullanılan Stratejiler

Strateji amaca etkili bir şekilde ulaşmak için sıralanan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır.¹⁹ Öğretmenler öğrencilerine becerilerini geliştirebilmeleri için, yeterli ve etkili bilgilere sahip olmaları bakımından gerekli stratejileri öğretirler. Ancak bazı basit stratejiler herhangi bir açıklama yapmadan, öğretmeden kazanılabilir. Stratejiler öğrenmeyi artırır, çabuk öğretilemezler.²⁰

Okuma stratejisi ise, okuma öğrenilirken kullanılan becerilerin edinilmesi için gerekli olan teknikler veya yol olarak tanımlanmaktadır.²¹ Okuma stratejileri bazen "Tüme varım", "Tümünden gelim" ya da "ikisinin birleşimi" olarak tanımlanmaktadır. Tüme varım, okuma sürecinin sayfa üzerindeki yazıyla başladığını ifade ederek; harfler gibi yazılı şekillerden ipuçları elde etmek suretiyle okuyucunun kelime cümlelere ve anlama ulaştığını ileri sürmektedir. "Tümünden gelim"de ise çocuk yazı hakkında tahminler yaparak dilsel bilgilerinden ve genel kültüründen, bilgisinden yararlanır ve anlamı çıkarır. Tüme varım yazılı kodu vurgularken, tümünden gelim çocuğun okumaya getirdiği katkıları vurgulamaktadır. ²²

Okuma sürecinde kullanılan stratejiler Moyle'nin de belirttiği gibi, ayrıca üç grupta toplanabilir. 1.Okuma metnine ilişkin genel bilgiye sahip olma : Okuyucunun okuma metnine ilişkin genel bir izlenim edinmek için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmesi. 2. Okuma metnine ilişkin ayrıntılı bilgi edinme : Okuyucunun ihtiyacı olduğu belli bir bilgiyi edinmek amacıyla okuması. 3- Çalışma amacıyla kullanılan okuma : Okuyucu metni inceler, metnin içerdiği bilgilerin bir kısmını veya tamamını öğrenir ve kullanır.²³

¹⁸ Hart. 1978, Ön. ver., s. 47.

¹⁹ Samuels ve Farstrup. 1993, Ön. ver., s. 245.

²⁰ Aynı, s. 245.

²¹ Moyle. 1978, Ön. ver., s. 30.

²² Webster. 1986, Ön. ver., s. 102.

²³ Moyle. 1978, Ön. ver., s. 32.

İşitme engelli öğrenciler ile yapılan çalışmalarda, okuma öğretiminde metinlerdeki "anlamı" oluşturmaları için yararlı olacak stratejilerin üstünde durulması gerektiği belirtilmektedir. Bu stratejiler tahminler yapma, metin yapılarını anlama ve çıkarım yapmak için geçmiş bilgileri kullanmayı içermektedir. Bu stratejilerin kullanımını işitme engelli öğrencilerin yazılı kelime ve sözdizimi bilgileri ile metnin dilsel açıdan zorluğu arasındaki farklılığı kapatmalarına yardımcı olabilir.²⁴ İşitme engelli çocukların okumada kullandıkları stratejilerin normal işiten çocuklarla aynı olduğu ama işitme engelli öğrencilerin dil gelişiminin yaşlarına göre geri olmasından dolayı stratejileri kullanmada da daha az verimli oldukları belirtilmektedir.²⁵

Fehrenbach üstün okuyucu ile vasat okuyucunun okuma sürecinde kullandığı stratejileri karşılaştırmak üzere bir araştırma yapmıştır. Üstün okuyucular vasat okuyuculara göre tekrar okuma, anlama-çıkarımda bulunma, yapıyı analiz etme, gözleme veya tahmin etme, değerlendirme, içerikle ilgilenme stratejilerini daha fazla kullanmışlardır. Vasat okuyucular ise üstün okuyuculara göre kelimeyi telaffuz etme ve okuma metnini doğru olmayan şekilde özetleme stratejilerini daha fazla kullanmıştır.²⁶

60 öğrenciyle yaptıkları çalışmada birinci bölümde kolay bir öykü metni, ikinci bölümde ise zor bir okuma metni kullanmışlardır. Okuyucunun kullandığı stratejileri aşağıdaki okuma stratejilerine göre analiz etmişlerdir.²⁷

- Tekrar Okuma : Metni tekrar sesli veya sessiz okuma.
- Çıkarım yapma : Metindeki bilgileri dayanarak metinden anlam çıkarma.
- Doğru Olarak Özetleme : Metindeki bilgiyi doğru olarak özetleme.
- Görsel Tahminin Kullanılması : Metnin anlamını okuyucunun

²⁴ Banks. 1990, Ön. ver., s. 32.

²⁵ Ewoldt. 1978, Ön. ver., s. 947.

²⁶ Carolyn R Fehrenbach, "Gifted/Average Readers. do They Use the Same Reading Strategies?", Gifted Child Quarterly, Cilt : 35, Sayı: 3. 1991, s. 125.

²⁷ Aynı, s. 126.

- kafasında görselleştirmesi.
- İlgili Kelimeyi Telaffuz Etme : Bir kelimeyi doğru olarak okuma, kelimeyi doğru telaffuz edebilme.
 - Yapı Analizi : Öyküyü düzenleme biçimi.
 - Kişisel Olarak Tanımlama : Öyküdeki karakterlerle kendini özdeşleştirme ya da bu bilgiyle kişisel deneyimleri arasında ilişki kurma.
 - Gözlem veya Tahmin Etme : Belli bilgilere dikkat ederek olabilecekleri önceden tahmin etme.
 - Doğru Olmayan Özetleme : Kısmen veya tamamen yanlış bilgi vererek metni özetleme.
 - Değerlendirme : Metindeki bilgi hakkında bildirim yapma.
 - İçerikle İlgilenme : Kişisel bilgi veya metindeki içeriğe ilişkin bilgi ile ilişki kurma, bilgisinin üstüne metinle ilgili bilginin ilave edilmesi
 - Öyküyü Anlayamama : Öyküyü, öyküdeki cümleleri veya cümleciklerin anlamını kavrayamamak.
 - Başka Bir Kaynağa Gitme : Kelimeyi telaffuz için yardım isteme veya sözlükten kelimeye bakmak isteme.
 - Kelimenin Anlamını Anlayamama : Kelimenin anlamını çıkaramama.

Vasat okuyucular da bu stratejileri kullanmaya çalışmışlar fakat üstün okuyuculara göre bu stratejilerin bir çoğunu kullanmada geri kalarak ve anlamdan uzaklaşarak kelimeyi telaffuz etme ve metni doğru olmayan şekilde özetleme stratejilerini kullanmışlardır.

1.2.3. Okumayı Öğrenme Süreci:

Okumayı öğrenme sürecinde harf şekillerinin özellikleri okuyucuya yardımcı olabilir. Okuyucu kelimeyi meydana getiren harfleri tanımlar, daha sonra ise, Webster'e göre okuyucu "dil ve okuma becerisinden oluşturulan bir içsel sözlükten de kelimenin sesletiminin ayrıntılarını; gramerle ilgili sınıfını ve ne anlama geldiğini"²⁸ tanımlamaktadır. Burada bahsedilen içsel sözlük okuyucunun daha önce edindiği dil ve deneyimlerden oluşmaktadır.

²⁸ Webster. 1986, Ön. ver., s. 104.

Okuma eyleminde harf ve seslerin, harf ve kelimelerin yeri olabilir. Okuyucu okumayı öğrenirken harfleri, sesleri, kelimeleri ve bunları ayırtmayı öğrenmek durumundadır. Bunları ayırtmayı öğrenmek, okumanın öğrenilmesi gereken kurallı kısımlarındandır, kuralları öğrenmek okumayı öğrenmek demek değildir. Smith'in de belirttiği gibi "nasıl ki dilbilgisi yalnızca dilin nasıl kullanılacağını bilenler için anlamlı ve yararlı bir konu olacaksa, sesbilgisinin de ancak okuma yeterliliği edinildiğinde yardımcı hale geldiğini öne sürmek zor değildir",²⁹ fakat okumanın tamamı bu değildir.

Okuma sürecinde okuyucunun kullandığı iki tür bilgi bulunmaktadır. Bunlar görsel bilgi ve görsel olmayan bilgidir. Görsel bilgi yazılı sözcüktür. Görsel olmayan bilgi ise okuyucunun bilişsel deposunda zaten var olan bilgi olup,³⁰ okuyucunun daha önceki yaşantılarından, öğrenimlerinden edindiği bilgi ve deneyimlerdir.³¹

Görsel bilgi ile okuyucu harf-ses kurallarını kullanarak kendisine yabancı olan kelimelerin okunuşunu çözebilir. Görsel olmayan bilgiyi kullanarak da anlamı çıkarabilir. Okuyucular bu süreçten geçerken birbirinden farklılıklar gösterirler. İyi okuyucu ile, yeni başlayan okuyucu arasındaki farkı Juel okuma edinimine ilişkin görüşleri özetleyerek yanıtlamıştır. Juel'e göre okuma edinimine ilişkin iki zıt görüşden birisi Nicel görüştür. nicel görüşe göre, dil gelişimi ve dünya bilgisindeki artış iyi-yeterli okuyucu ile yeni başlayan okuyucuyu ayırt eden esas faktördür Okumanın anlam için bir arayış olduğu savunularak iyi-yeterli okuyucunun metnin içeriği hakkında hipotezler kurmak için ortografik bilgiyi kelime düzeyinde sınırlı kullandığını, buna karşılık sözdizimsel ve anlamsal bilgilerle, dünya bilgilerini-genel kültürünü kullanma yoluna gittiğini bildirmektedir. Yine bu görüşe göre okuma gelişiminin, iletişim kurma ihtiyacından doğan ve doğal bir süreç olan dil gelişimine paralel

²⁹ Smith, Frank. *Psycholinguistics and Reading*, Holt, Rinehart ve Winston, 1973, s. 186.

³⁰ Smith, Frank. *Understanding Reading*, London, 1988, s. 80.

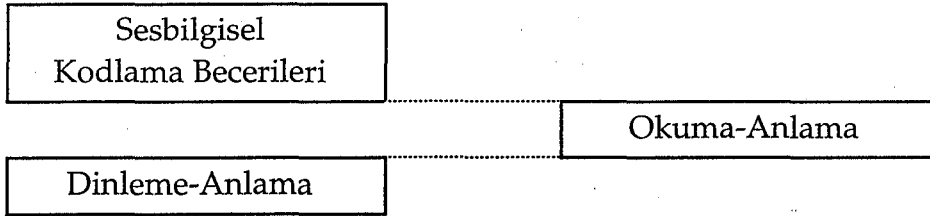
³¹ J. Donin, Donald G. Doehring, Freda Browns, "Text Comprehension and Reading Achievement Orally Educated, Hearing-Impaired Children", *Discourse Process*, 1991, s. 309.

olduğu düşünölmektedir.

Nitel göröşe göre ise; iyi okuyucu ile yeni başlayan okuyucu arasında okuma süreçlerinde nitel farklılıklar bulunmaktadır. Okuyucu, iyi-yeterli okuyucu olma sürecinde farklı basamaklardan geçmektedir. Okuma ediniminin ilk basamaklarında ilerleme öncelikle ortografik bilgideki artış sonucu olmakla³² birlikte, sonraki basamaklarda ilerleyişin dilsel ve dünya bilgisindeki -genel kültür- ilerlemeden kaynaklandığı ileri sürölmektedir.³³

Okumayla ilgili Nicel ve Nitel görüşün yanısıra okumayla ilgili öne sürölen "basit görüş"³⁴ okuma konusundaki Nitel görüşte tanımlanan görüşler üzerine dayandırılmaktadır. Swank'ın aktardığına göre Tunner ve Hoover³⁵ okuma-anlamadaki farklılıkların sesbilgisel kodlama becerileri ve dinleme-anlama şeklindeki iki faktörün sonucunda olduğunu ileri sürmektedir. (Şekil-1)

ŞEKİL 1



Şekil 1: Okumayla ilgili "basit" model.

Burada öne sürölen her faktör okumadaki başarı için gereklidir, fakat yeterli değildir. Şöyle ki; dinleme-anlama okumanın yalnızca bir elemanıdır. Metin içinde geçen kelimeleri tanımak için faydalı olan sesbilgisel kodlama becerisi okuma-anlamanın bir diğer elemanıdır.

³² Oney ve Goldman. 1984, Ön. ver., s. 558.

³³ C. Juel, Aktaran : Swank, Linda K. "Phonological Coding Abilities. Identification of Impairments Pelated to Phonologically Based Reading Problems", Language Disorders, February, 1994, s. 57.

³⁴ Gough ve Tunner. 1986, Ön. ver., s. 7.

³⁵ Tunner ve Hoover Aktaran : Swank, Linda K. 1994, s. 57.

Okumayla ilgili son araştırmalar nitel ve basit g6r6şu desteklemektedir. Bu alışmalar okumanın karmaşık bir s6re olmasına rağmen iki temel elemanı kapsadığını ileri s6rmektedir. Bunlar; 1- Sesbilgisel kodlama becerisi-daha belirgin olarak 6z6mlene veya kelime tanıma- 2- Dinleme anlama.

6z6mlene; yazıya d6k6lm6ř kelimeleri tanımak için sesbilgisel kodlama becerilerini ve ortografik bilginin nasıl kullanılacağını içine almaktadır. Anlama ise, yazılı kelimelerin anlamını kavramak için kullanılan dilsel bilgiye ve d6nya bilgisine-genel k6lt6re dayanmaktadır.³⁶ 6z6mlene ve anlamaya ilişkin değerlendirmelerin 6ėrencilerin okuma becerilerindeki farklılığın nedenini açıklayabileceği 6ne s6r6lmektedir.^{37,38}

Bunun dışında Quigley ve Paul, okumayı 6ėrenme s6recinde okuyucuya ait 6zellikler olan şema, çıkarım yapma, Metacognition³⁹ 6zellikleri vurgulayarak ,bu 6zelliklerinokuyucunun okuma becerilerindeki farklılığın nedenini aıklayabidiğini belirtmişlerdir.

Bu 6zellikler :

- a) şema; bilgi yapılarını oluşturan temel taşlarıdır ve uygun, erken bilişsel gelişim; dil gelişiminin ve okumanın da temelini oluşturmaktadır.
- b) Anlam ıkarma; anlam çıkarma için kelimeleri, c6mleleri veya paragrafı anlamak ve geçmiş bilgileri kullanmak gerekmektedir.
- c) Metocognition: Planlama, y6nlendirme, kendi kendini sorgulama ve 6zetleme becerileri metocognition becerilerin içine girmektedir.⁴⁰

³⁶ Swank. 1994, 6n. ver., s. 58.

³⁷ Gough ve Turner. 1986, 6n. ver., s.9.

³⁸ Swank. 1994, 6n. ver., s. 58.

³⁹ Quigley, Stephen P. ve Paul, Peter V. Language and Deafness , U.S. 1984, s.111.

⁴⁰ Aynı, s.112.

Quigley ve Paul'a göre okumayı öğrenme sürecinde okuyucuya ait ve okumayı etkileyen bir diğer özellik ise, okuyucunun sosyo-ekonomik düzeyi ile içinde bulunduğu kültürel ortamdır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan aileler ile çocukların devam ettiği okul arasında bazı güçlükler yaşandığı bildirilmektedir. Çocuğun okulun programına, kullanılan okul materyaline uyum sağlamakta zorluk çektiği, bunun da çocuğun geçmiş yaşantılarından, bilgilerinden kaynaklandığı bildirilmektedir. Bazen de sosyo-ekonomik yönden zayıf aile olsa bile evde okuyan bireyler ve okunacak materyalle birlikte olan çocuğun bundan olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir. Bu bulgular küçük yaşlardan itibaren edinilen deneyimlerin bilişsel ve dilsel gelişimi sağlamakta olduğunu, bununda, okumayı etkilediğini göstermektedir.⁴¹

2. ÇÖZÜMLEME

Çözümleme, okuma öğretiminde ne zaman öğretilip öğretilmeyeceği konusunda tecrübe gerektiren, okumadaki rolü okuma yetersizliğiyle karıştırılan, fakat okuma yetersizliğiyle doğrudan ilişkilendirilmemesi gereken bir durumdur.⁴²

Çözümleme farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Gough ve Tunner'e göre çözümleme "izole edilmiş kelimeleri; çabuk, doğru ve sessizce okuyabilme"⁴³dir. Ayrıca çözümlemenin İngilizce imla-ses karşılığı kurallarının bilgisiyle doğrudan değişiklik gösterdiğini kabul etmektedirler.⁴⁴

Hirsh-Pasek ve Teriman okumanın en azından işiten insanlar için yazılı harflerin kendileriyle ilgili seslere aktarımı becerisine önemli derecede bağlı olduğunu ileri sürmektedir.⁴⁵ Bu durumda çözümleme;

⁴¹ Aynı, s.113.

⁴² Gough ve Tunner. 1986, Ön. ver., s.6.

⁴³ Aynı, s. 7.

⁴⁴ Aynı, s. 7.

⁴⁵ Hirsh - Pasek ve Treiman. 1982, Ön. ver., s. 71.

yazının, buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması olarak tanımlanmış ve “sesbilgisel çözümleme” veya “ses çözümleme” terimleri kullanılmıştır.⁴⁶

Sesbilgisel çözümleme veya ses çözümleme tanımının içine iki olasılık girmektedir. Bunlardan birincisi sesli konuşmadır ki, işiten çocukların okurken kelimeleri seslendirmelerinde olduğu gibi. İkincisi ise, sessiz konuşmadır, sessiz okurken-içinden okurken-bir “iç ses” hisseden akıcı okuyucuların durumunda olduğu gibi.⁴⁷

Swank çözümleme yerine “ses kodlama” terimini kullanarak ses kodlamayı “konuşulan ve yazılı olan kelimelerin; ses niteliklerinin soyut simgelerini ses olarak bilinen konuşmanın tek birimleri biçiminde kodlama becerisi”⁴⁸ olarak tanımlamıştır. Ayrıca ses kodlama becerilerinin konuşma-ses dizilerini işleme tabi tutmak ve üretmek için seslerin sıralanmasında gerekli olan kuralların tam bilgisini kapsadığını da belirtmektedir.

Ses kodlama, kelime çözümleme ve okuma-anlama becerileri okuma gelişirken farklı biçimlerde etkileşimde bulunurlar. Okumanın başlangıcında okuyucunun yazılı metni anlayabilmesi için kelime çözümleme becerilerine ihtiyacı vardır. İşitilen veya görülen kelimeler bireyin zihinsel sözlüğündeki kelime dağarcığını temsil eden, önceden hafızaya kaydedilen kavramlarla ilişkili olmalıdır. Bu zihinsel sözlük, bir kelimenin anlamı hakkında bilgi verirken, o kelimenin diğer kelimelerle nasıl bağlantılı olduğu konusunda da bilgi verir.⁴⁹ Aynı zamanda o kelimenin ses ve görsel-yazılmış formunu da içerir. Konuşma sürecinin ilerleyişinde kelimenin anlamı o kelimenin ses temsilcisi yoluyla algılanır.⁵⁰

46 Aynı, s.71.

47 Aynı, s.71.

48 Swank, 1994, Ön. ver., s. 56.

49 Aynı, s. 56.

50 Aynı, s. 58.

Yazıyı okumak için iki yol kullanılır : 1. Ses simge yoluyla-dolaylı olarak veya 2. görsel simge yoluyla doğrudan. Doğrudan olan yol da görsel veya "bak-söyle" veya "tam kelime" yaklaşımı olarak tanımlanır.⁵¹

İngilizce gibi alfabetik diller yazılı-kelime anlamına ses simgeleme veya sesbilgisel yaklaşımla geçiş sağlayabilir. Sesbilgisel yaklaşım okuyucunun görsel olarak algıladığı harfleri buna karşılık gelen seslere tekrar kodlamasını gerektirir. Swank'a göre alfabetik bir dilde okuma öğretiminin gerekli bir bileşeni olan; dilin ses bileşeninde kesin eğitimi gerektirir. Böylece ses kodlama-çözümleme becerilerinde formal bir eğitim, sesin farkına varma -bilinç-, okuma öncesinde ve okuma eğitimi sürerken önem kazanmaktadır.⁵² Çocukların okula başlamadan önce öğrendikleri tekerlemeler, kafiyeli basit şiirler⁵³ ses hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur.

Ses ile ilgili bilincin en azından iki düzeyi olduğu varsayılmaktadır
1. Hece ve 2. Heceler arası birimlerin farkında olmak. Erken ses bilinci formel alfabe öğretimi başlamasını takiben gelişir. Erken ses bilinci bir miktar meta-bilişsel beceriyi gerektirir. Diğer bir deyişle; bir çocuk sadece, bazı konuşma ses birimlerinin akustik olarak benzer olduklarını veya ritimli -uyaklı- olduklarını bilme gereksinimi duyar. Bunun aksine hece bölme ise daha yüksek derecede meta-bilişi gerektirir. Örneğin, çocuk belirli bir sesi ayırmalı sesi tanımlamalı, o kelimenin ses sırasını aklında tutmalıdır.

Kelime çözümleme çocuğun yazıya geçirilmiş sözcükleri tanımlamasını gerektirir.

Harf-ses bağlantılarındaki kuraldışılığın getirdiği; okumayı öğrenmeye ilişkin güçlüğü; en çok okumayı sökmek üzerinde etkisini

⁵¹ Aynı, s. 59.

⁵² Aynı, s. 59.

⁵³ Gaswami, Usha. "Toward an Interactive Analogy Model of Reading Development : Decoding Vowel Graphemes in Beginning Reading", Journal of Experimental Child Psychology, Cilt: 56, 1993, s. 445.

gösterdiği düşünülmemekte, daha yüksek düzeyde okuma becerileri kazanıldıkça önemi azalmaktadır.⁵⁴ Başlangıç seviyesinde okuma çok ağırlıklı olarak çözümlenmeye bağlı görünmektedir. Daha sonra ise okuma yazılı ortamda ifade edilmiş birimler içinde ve birimler arasındaki anlamları birbirine bağlamayı ve bütünleştirmeyi sağlayan becerileri gerektirmektedir.

Oney ve Goldman harf-ses bağlantısı kurallı olan bir dilde okumayı öğrenmenin, sesçil olmayan dillere nazaran daha hızlı olup olmadığını, ayrıca okumanın başlangıç seviyesinin geçtikten sonra çözümlenme ve anlama arasında bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. İlkokul 1 ve 3. sınıf seviyelerinde Türk ve Amerikalı öğrencilerle çalışmışlar, her grup için 20 öğrenci almışlardır.

Çalışmaların sonucunda 1. ilkokul 1. sınıf seviyesinde Türk çocuklarının Amerikalı yaşitlarına göre çözümlenmede daha hızlı ve doğru olduğunu, Amerikalı 3. sınıf öğrencilerine göre ise daha hızlı çözümlenme yaptıkları ve eşit doğrulukta olduğunu, 2. ilkokul 1. sınıfta Türk çocuklarının okuduğunu anlamada Amerikalı yaşitlarına göre daha iyi olduğunu, fakat ilkokul 3. sınıfta Türk çocuklarının anlamada yaşitlarına göre iyi olmadığını belirtmektedirler.

Diğer bulguları ise a) Türkçe gibi sesçil dillerde çözümlenme ile anlama arasında bir ilişki olduğu fakat harf-ses ilişki kuralı olmayan -ingilizce gibi- dillerde çözümlenme anlama arasında zayıf bir ilişki olduğu b) İngilizcede; çözümlenmenin anlama ulaşmak için daha az etkili olduğunu bu nedenle İngilizce konuşan çocukların anlam çıkarabilmek için bağlamdan anlam çıkarmak gibi daha başka stratejiler geliştirmiş oldukları c) Okumanın ilk yıllarında; "ses çözümlenmeden" daha başka becerilere güvenilip, bu beceriler geliştirilirse-özellikle ilk karşılaşılan kelime yada sözcüklerde-daha iyi bir anlam gelişiminin olabileceğidir.⁵⁵

⁵⁴ Swank. 1994, Ön. ver., s. 61.

⁵⁵ Oney ve Goldman. 1984, Ön. ver., s. 557.

3- ANLAMA

Okumada amacın okunanı anlamak olarak belirtilmesi ve anlamının okumadaki iki elemandan biri olarak tanımlanması dikkatleri anlama üzerinde yoğunlaştırmaktadır. İnsanların herhangi bir olayı, bir resmi, bir konuşmayı, oynanan bir oyunu ya da metni anlarken neye ihtiyaç duyduğunu Smith görsel olmayan bilgi olarak değerlendirdiği ön bilgiler olarak belirtmektedir.⁵⁶

Smith, görsel olmayan bilginin okuma sürecinin temel öğelerinden biri olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yazılı bir metni anlamak için ne kadar çok görsel olmayan bilgiye sahip olunursa o kadar az görsel bilgi gerektiği belirtilmektedir.⁵⁷

Okunana anlam vermek için gerekli olan ön bilgi yok ise, yapılabilen yalnızca yazarın kelimelerini biraz değiştirmek ya da tekrar etmektir. Okuyucunun anlamı çıkarabilmesi için geçmiş bilgileriyle okunanlar arasında bağ kurmakta zorluk çekmemesi, metinde varolan bilgileri olduğu gibi kabul etme eğiliminde olmaması ve metnin genel bilgilere dayanarak yorumlanması gerektiği konusunda bilinç sahibi olması gerekmektedir.⁵⁸ Dolayısıyla bilişsel kapasite, dil ve deneyim şeklinde daha önceden edinilmiş bilgi; okuma sürecinde çok önemlidir ve okumayı kişisel bir eyleme dönüştürür.⁵⁹ Genelde okumanın bir eylemsizlik durumu olduğundan bahsedilir. Çünkü okumada kişi kendisine iletenleri almaktadır. Oysa iletenleri alabilmek için anlamak, yaratıcı olmak gerekmektedir. Gelen bildirinin alınması için düşünceler arasında bulunan ilişkinin kavranması ve çözümlenmesi gerekmektedir.⁶⁰

⁵⁶ Smith. Ön. ver., 1978, s. 74.

⁵⁷ Smith. Ön. ver., 1988, s. 67.

⁵⁸ Anne M. Busis, A. Chittenden Edward, "What the Reading Tests Neglect", Language Arts, Cilt : 64, Sayı : 3, 1987, s. 303.

⁵⁹ Quigley ve Paul. 1984, Ön. ver., s. 102.

⁶⁰ Emin Özdemir, "Ana Dilin Öğretimi", Türk Dili Aylık Dil ve Yayın Dergisi, 1983, s. 32.

Anlama denildiğinde hatırlama da akla gelmektedir. Yazarın vermek istediğini anlamak için bir cümle, metin ya da kitap anlama ile hatırlama arasındaki ayırımın belirlenmesi gerekir. Anlama ve hatırlama birbirleriyle ilgilidir, anlama olmadığında hatırlama da olmaz.⁶¹ Okuyucunun metin içinde anlamadığı kelime, cümle veya metnin bütününe hatırlaması mümkün değildir. Ayrıca anlamadan hatırlamanın okuyucuya okuma sürecinde yardımcı olmayacağı bilinmektedir.

Anlamayı etkileyen faktörlerden bir diğeri de bilgi yapılarıdır. Çünkü bireylere belli bir metin verildiğinde metinden çıkartılan kavramsal yapılar farklıdır. Bunun nedeni bireylerin bir metni anlarken metindeki bilgileri var olan bilgi yapılarına oturtmalarıdır.⁶² Bir metni okurun yapılandırma şekli veya metinden çıkarttığı kavramsal yapılar : a) Bireyin önceki bilgilerine, b) Metin türüne ve içerik bilgisine bağlıdır.⁶³ Bireyin önceki bilgileri kadar metnin türü ve içeriği okuyucunun anlamasındaki en önemli etkenlerdendir. Metin türü denildiği zaman öyküler ve bilgi verici metinler, içerik denildiği zaman da metnin neyi kapsadığı kastedilmektedir.

Normal işiten okuyucularda olduğu gibi, işitme engelli okuyucular da hem birbirlerinden hem de işiten yaşlılarından farklı olabilir. Bu fark onların sözdizimi ve sözcük bilgisinden hem de farklı metin yapılarıyla ilgili bilgilerinden kaynaklanır.⁶⁴

Bazı araştırmacılar İngilizce sözdiziminin işitme engelli okuyucular için başlıca engeli oluşturduğunu öne sürmektedir. Ewoldt 1977'de işitme engelli öğrenciler için cümle yapısını geri alana iterek anlamın rolünü vurgulayan bir okuma teorisi geliştirmiştir. Daha önce, Goodman'ın 1967'de önerdiği bir teoriden yola çıkan bu teoride, ana tema, okuma sürecinin yapıcılığı üzerinedir. Okuyucu, metinle etkileşimde bulunurken, tahminler yapar, örneklemeler yaparak inceler ve onaylar.

⁶¹ Carolyn Ewoldt, "Unpublished Report on a Child's Reading Ability." Van Asch Collage, New Zeland, 1985, s. 11.

⁶² Donint. 1991, Ön.ver., s. 303.

⁶³ Aynı, s. 310.

⁶⁴ Aynı, s. 312.

Bu süreç okuyucunun anlama ulaşmak için, metin hakkında ön bilgiye sahip olmasına dayalıdır.⁶⁵ Ayrıca Yurkowski ve Ewoldt yeterli önbilgi sağlandığı takdirde karmaşık cümle yapısının okuma sürecinde bir engel oluşturmadığını belirtmişlerdir. Anlamsal sürecin açık, iyi yazılmış bir metine ve buna uygun önbilgiye bağlı olduğu belirtilmektedir.⁶⁶

3. 1. İşitme Engelliler İçin Yapılan Okuma, Anlamaya İlişkin Araştırmalar

İşitme engelli çocukların okuma düzeylerine, okuma anlamalarına ilişkin yapılan araştırmalarda işitme engelli çocukların okumayı öğrenme durumlarına ilişkin sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Simons-Martin beş yıl boyunca 132 işitme engelli öğrencinin kelime, cümle ve paragraf anlama durumlarını araştırmışlar. Başlangıçta yaşları 11 olan öğrencilerin başarısı ortalama "3" olarak belirlenmiştir. 8 yaşın çok az üzerindeki okuma yaşı - Araştırmanın sonunda öğrencilerin yaşları 15 iken başarıları ortalama "6" olarak belirlendi.⁶⁷ Bu araştırmada kapsamlı okuma becerileri kullanılmış olmasına rağmen veriler işitme engelli öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğu konusunda çok az bilgi vermektedir.

Lane ve Baker yaşları 10-16 arasında değişen 132 işitme engelli öğrenciyi 4 yıl boyunca incelediler. Bu çalışma öğrencilerin bağımsız kelimeleri ve cümleleri anlamalarını ölçtüğü gibi paragrafları anlayıp anlamadıklarını ölçmesi bakımından, büyük bir yenilik getirmiştir. Sözel/İşitsel eğitim yöntemlerinin kullanıldığı bir okuldan aldıkları örneklem ile, bu çalışma, sürekli bir ilerlemeyi gösterdi. Öğrenciler 4 yıl boyunca 2.5 puanlık ilerleme kaydettiler ve çalışma sonundaki ortalama derece 5.8 puandı (normal 11.5 okuma yaşına eşit). Bu sürede çocukların yaş ortalaması 15.2 idi.⁶⁸ Bu sonuçlar ümit verici olmakla birlikte örneklemdeki öğrencilerin işitme kaybıyla ilgili yeterli bilgi verilmemiştir.

⁶⁵ Yurkowski, Peter ve Ewoldt, Carolyn. "A Case for the Semantic Processing of the Deaf Reader", *American Annals of the Deaf*, July, 1986, s. 244.

⁶⁶ Aynı, s. 246.

⁶⁷ A. Simmons-Martin, "The Oral/Aural Procedure : Theoretical Basis and Rationale", *Volta Review* 74, 1972, s. 541-554

⁶⁸ Lane ve .Baker. 1974, Ön.ver. s. 489-499.

Conrod İngiltere ve Gallerdeki işitme engelliler okullarından ve diğer okulların işitme engelli birimlerinden ayrılan 15-16 yaşlarındaki 468 öğrenciyi kapsayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçları 15-16 yaşlarındaki işitme engelli öğrencilerin okuma yaşının 9 olduğunu göstermiştir.⁶⁹ Bu araştırma işitme engellilerin söz dizimi ile ilgili önemli zorlukları olduğunu onaylamasına karşın, işitme engelli öğrencilerin metnin bütününde okuma gelişimine dair bilgi vermemektedir.

Wood ve diğerleri benzer okuma yaşındaki 60 işiten, 60 işitme engelli öğrencinin "Southgate" okuma testindeki başarılarını analiz etmişlerdir. İşitme engelli öğrencileri işiten yaşlılarıyla karşılaştırdıklarında, her iki grup arasında farklılıklar olduğunu görmüşler, normal işitenler için hazırlanan standart testlerin kullanımının normal işiten ve işitme engellilerin birbirinden çok farklı olan okuma yöntemlerinin farkedilmesini engellediğini bildirmişlerdir.⁷⁰

Kyle işitme engelli öğrencilerin kelime tanıma ve anlama becerilerini araştırmış, 7 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin kelime tanımada işiten yaşlılarıyla aynı seviyede olduklarını, fakat 9 yaşındaki işitme engelli öğrencilerin yaşlarına göre bir yıl geride olduğunu bildirmiştir. Aynı zamanda işitme engelli öğrencilerin ancak 9 yaşında anlam için okumaya başladıklarını öne sürmektedir.⁷¹

Walk ve Allen'ın bildirdiğine göre Amerika Birleşik Devletlerinde özel eğitim programlarına kayıtlı 1664 işitme engelli öğrencinin okuma-anlama yeterliliği 1974'de ve 1979'da tekrar değerlendirilmiştir. Bu araştırma 5 yıllık bir dönem boyunca bir engelli öğrencinin okuduğunu anlama gelişiminde normal işiten bir öğrencinin üçte biri oranında ilerlediği görülmüştür. İşitme kaybının ilerleme düzeyini etkilemesine rağmen, başarıda etkili tek etmen olmadığı, yaş ve ırk etkenlerinin de etkili olduğunu ifade etmektedirler.⁷²

⁶⁹ Conrod, 1979, Ön.ver., s.175.

⁷⁰ Wood, Griffiths, Webster. 1981, Ön. ver., s. 151.

⁷¹ Kyl. 1980, Ön.ver., s. 95.

⁷² Walk ve Allen. 1984, Ön. ver., s. 174.

Webster İngiltere’de dört farklı yaş grubunda -8, 9, 10 ve 11 yaşlar -ileri derecede kaybı olan 80 işitme engelli çocuk üzerinde bir araştırma yapmıştır. Kelime zorluğu sabit tutulan ancak zorluk düzeyi değişen cümlelerin anlaşılması üstünde durulmuştur. Sonuçta anlamının eğitim devam ettikçe yaşla birlikte geliştiği belirlenmiştir.⁷³ Bu çalışma bağımsız cümlelerin anlaşılması hakkında bilgi sunmaktadır.

Booth ve Hall de işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinin yavaş olması sonucunda okumada geri kaldıklarını fakat sadece dil gelişimlerinin yavaş olması sonucunda değil, yapılan aktivitelerin ve edinilen deneyimlerin normal işiten yaşlılarından farklılık gösterdiğini ve daha az olabileceğini bildirmektedirler.⁷⁴

İşitme engelli öğrencilerin kelime tanıma ve söz diziminin yanısıra bağımsız cümle ve kelimelerden ayrı olarak bir okuma metninde anlamı çıkarabilmeleri⁷⁵ araştırılmış, İşitsel/Sözel Yaklaşımla veya uygun eğitim ortamında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin erken teşhis edildiği, uygun cihaz verildiği, işitsel-sözel dil edinimi yaklaşımının eğitimde benimsenmesi sonucunda konuşma ve dil gelişiminin üstünde durularak, aynı zamanda destek çalışma yapıldığında okuma gelişiminin de daha iyi sonuçlara ulaştığı^{76,77,78,79,80} ifade edilmektedir.

İşitme engelli çocukların okumalarına ilişkin yapılan araştırmalar işitme engelli çocukların okumayı öğrenmeye ilişkin sorunları olduğunu fakat uygun eğitim verildiği takdirde okuma düzeylerinin gelişebileceğini göstermektedir.

⁷³ Webster, 1986, Ön. ver., s. 27.

⁷⁴ Booth ve Holl. 1988, Ön. ver., s. 65.

⁷⁵ James Banks, Colin Gray ve Ronald Fyfe, "The Reading Abilities of Severely Deaf Children: A Developmental Study Using the Edinburg Reading Test", Teachers of the Deaf, 1990, s.31.

⁷⁶ Simpson, Harrison ve Stuart. 1992, Ön. ver., s. 51.

⁷⁷ Wells. 1985, Ön. ver., s. 25.

⁷⁸ Lewis. 1986, Ön. ver., s. 1-6.

⁷⁹ Geers ve Moog, 1991, Ön. ver., s. 69-86.

⁸⁰ Robertson ve Flexer, 1993, Ön. ver., s. 253-261.

4. DEĞERLENDİRME

Öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını değerlendirmek üzere farklı yöntemler kullanılmaktadır. Formel ve formel olmayan değerlendirmeler öğrencinin okuma düzeyini diğer öğrencilerle karşılaştırabildiği gibi öğrenciyi kendi içinde de değerlendirebilir. Standart testler formel değerlendirme yöntemi içine girmektedir. Soru yanıt testleri, sözlü metin okuma, boşluk doldurma ve okuduğunu anlatma formel olmayan değerlendirme yöntemidir.

4.1. Standart Testler

Standart testler genellikle standartlaştırılmış bağıl testler ve ölçüt bağımlı testlerdir. Standartlaştırılmış testler öğrenciyi diğer öğrencilerle karşılaştırır, bir öğrenciyle diğer öğrenci arasındaki farkı belirler; bu belirleme çok açıktır, çünkü standart testlerde sorular doğru veya yanlış diye değerlendirilir. Ölçüt bağımlı testler ise yeterli düzeyde yapıp yapmama performansına göre belirle özellikleri ölçmektedir.⁸¹ Standart testlerin sınırlı faydaları olduğu bildirilmektedir. Öğrencinin başarısını yaş grubu içinde belli zaman aralıklarında ölçer.⁸² Standart testler ilerlemeyi ölçebilir fakat okumada hangi stratejilerin eksik kullanıldığı hakkında detaylı bilgi vermediği belirtilmektedir.

4.2. Soru Yanıt Testleri

Sınıf içinde en çok kullanılan okuduğunu anlamayı kontrol eden değerlendirme yöntemidir. Standart testlerde de sıklıkla yer alıyor olması geçerliliğini artırmakta, öğretmenler tarafından da kabul görmesini sağlamaktadır. Metnin ne kadar anlaşıldığını ölçmek için soru yanıtlama testleri yaygın olarak kullanılmasına ve kabul görmesine rağmen, üç önemli eleştiriyi karşı karşıya kalmaktadır. Birincisi, soru yanıtlama, metnin yalnızca sorularda yer alan bölümlerin anlaşılmasını değerlendirmektedir. İkincisi, soruların doğru olarak yanıtlanabilmesi,

⁸¹ Michael St.J. Ragget, Christine Tutt ve Patricia Ragget, Assessment and Testing of Reading. London, 1979.

⁸² Hart, 1978, Ön. ver., s. 19.

soruların metinle ne kadar bağlantılı olduğuyula ve doğru cevapların metine bakılmaksızın ne kadar çıkarabileceği ile yakından ilgilidir. Son olarak da, geliştirilen test ve metinlerden uygun ve aynı zorluk derecelerindeki sorular üretmenin sistematik bir yöntemi yoktur. Ayrıca metinden bağımsız anlama becerisini doğru olarak değerlendirmek için sorular geliştirmek zor olabilir⁸³.

4. 3. Sözlü Metin Okuma

Öğrencilere belli bir süre verilir ve metni sesli olarak okumaları istenir. Dakika başına düşen doğru ve yanlış sözcükler hesaplanır. Bu testlerin hazırlanması ve puanlanması son derece kolaydır. Sözel okuma, genelde okuduğunu anlama ölçütü olarak görülmemektedir. Fakat aynı zorluk derecesindeki metinler kullanıldığında öğrenci olarak ilk, orta, lise düzeyindeki okuyucular kullanıldığında sözel okuma oranının okuduğunu anlama becerisini gösterdiği araştırma sonuçları tarafından bildirilmektedir. Yine de sözel okuma metinlerinin geçerliği düşüktür. Kullanılması sonucunda yanlış ya da yetersiz sonuçların alınabileceği düşünülmektedir⁸⁴.

4. 4. Boşluk Doldurma

Bu testlerde metinden belirli sayıda sözcük çıkarılır ve yerine boşluk yerleştirilir. Boşlukların anlamlı bir şekilde doldurulması istenir. Çıkarılan sözcük doğru olarak yazıldığında puan verilir veya çıkarılan sözcüğün yerini anlamsal açıdan tutabilen sözcük yazıldığında puan verilebilir. Boşluk doldurma okuyucunun konu hakkındaki ön bilgilerini, metinde gerekli bilgilerin anlaşılmasını, dil konusunda bilgi sahibi olmayı ve düşünme becerilerini değerlendirmeyi içermektedir.^{85,86} Boşluk doldurmada dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. İlk

⁸³ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 21.

⁸⁴ Aynı, s. 21.

⁸⁵ Ragget, Tutt ve Ragget. 1967, Ön. ver., s. 63.

⁸⁶ Webster. 1986, Ön. ver., s. 127.

olarak boşluk doldurma, anlama yerine metnin anlamında yeri olmayan gereksiz bilgileri ölçebilir.⁸⁷ İkincisi, çıkarılan sözcük metinden daha geniş bir bağlamı içermek yerine yalnızca bir cümle içinde kalabilir. Üçüncü olarak, boşluk doldurma anlamayı çıkarımlar açısından ve daha zor okuma becerileri bakımından değerlendirmeyebilir.

4. 5. Okuduğunu Anlatma

Okuduğunu anlamanın hatırlayıp-anlatma yoluyla değerlendirilmesidir. Burada öğrencilerin metinleri okuyup daha sonra metinde neler olduğunu metine bakmaksızın kendi ifadeleriyle anlatmaları istenir⁸⁸. Bu “okuduğunu anlatma” olarak adlandırılır veya metni okuyup metinde neler olduğunu metine bakmaksızın kendi ifadeleriyle yazmaları da istenebilir. Okuduğunu anlatma; ön hazırlık bakımından yalnızca uygun okuma metninin seçimini gerektirir. Okuma araştırmalarında, çoğunlukla bir değerlendirme işlemi olarak kullanılmaktadır.⁸⁹ Smith’in belirttiği gibi “Okuduğunu anlatma, okuyucunun ne hatırladığını gösterir. Aynı zamanda okuyucunun metine ne eklediğini ve yaptığı çıkarımları da gösterir. Okuduğunu anlatma, okuyucunun kendi anlayışına göre, nasıl bir metin oluşturduğunu ortaya çıkarır, okuduğunu-anlamanın bu farklı boyutları hakkında bilgi edinmek mümkündür. Çünkü öğrencilere yanıtama ve boşluk doldurma gibi diğer anlamayı değerlendirme yöntemlerinde mevcut olmayan bu yönü okuduğunu-anlatma açığa çıkarmaktadır.”⁹⁰

Okuduğunu anlatmayı notlandırma yöntemleri zor ve oturtulması oldukça zaman alabilir. “Okuduğunu anlatma” formel olarak yapılmadığı zaman notlandırma/puanlama yöntemi kullanılmayabilir. Okuduğunu anlatmada, hatırlama-metnin orjinalinden ne kadar hatırlandığı önemli

⁸⁷ Stanley L. Dena, Phyllis K. Mirkin ve Bertham Chiang, “Identifying Valid Measures of Reading”, *Exceptional Children*, Cilt : 49, Sayı : 1, 1982, s. 43.

⁸⁸ Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 326.

⁸⁹ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 217.

⁹⁰ Sharon L. Smith, “Assesing Student Learning and Strategies Using Retellings of Text Passage”, Report of the Learning Center, Blooming Indiana University, 1980. Aktaran : Irwin, Pi A., Mitchell, Judy Nichols . “A Procedure for Assessing the Richness of Retellings”, *Journal of Reading*, February, 1983, s. 332.

olmakla birlikte, okuduğunu anlatmanın yalnızca bir parçasıdır. Öğrenciler okudukları bir öyküyü, metni anlattıklarında yeni bir anlatımda üretmektedirler. Bu anlatım, öykünün veya metnin orjinaline benzese bile kendine has bir yapısı olan özgün bir öykü olmaktadır.

Anlatılan öyküyü ve metni orjinal öyküyle veya metinle karşılaştırmak yerine birer öykü olarak ele alınıp incelendiğinde; öğrencinin okuma yönü ile ilgili çok şey öğrenilebilir : 1. Öğrencinin kullandığı okuma stratejilerini bireysel olarak kontrol etme imkanı sağlayabilir. 2. Öğrencinin yaptığı çıkarımları anlatması ve böylece çıkarımların değerlendirilmesi bakımından fırsat verir. 3. Öğrencinin anlatım bilgilerini nasıl organize ettiğini gösterir.⁹¹ Okuduğunu anlatma, öğrencilerin okuduğu öykülerde gördükleri özellik ya da özellikler, öğrencilerin öykünün veya metnin farklı birimlerini uyumlu bir bütün haline getirmede yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadır.⁹²

Bir konunun algılanması, metine, okuyucunun okuma sırasında getirdiği deneyimlere, beklentilere ve ön yargılara bağlı olduğu için, okuduğunu-anlatmada bir anlamı ifade etme okuyucuyu okumaya zorlar. Araştırmalar okuduğunu-anlatmanın anlamayı değerlendirmeye ilgili olduğu; öğretmenlerin anlatımlar üstünde çalıştıkları takdirde öğrencilerin neyi anladıkları, neyi anlamakta başarısız oldukları, anladıklarını diğerlerine anlatmada karşılaştıkları zorluklar hakkında bilgi sahibi olunacağı bildirilmektedir.⁹³

5. OKUDUĞUNU ANLATMA

Öğrencilerin okudukları öyküyle ilgili hatırladıkları herşeyi yazmaları ya da anlatmaları demek olan okuduğunu anlatma, son 60 yıldır, oldukça çok sayıda dil gelişimini ele alan araştırmalarda veri toplamak amacıyla kullanılmaktadır.⁹⁴ Ayrıca sözel öğrenme alanındaki

⁹¹ Cynthia M. King ve Stephen P. Quigley, Reading and Deafness , Taylor & Francis, London ve Philadelphia, 1985, s. 204.

⁹² Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 327.

⁹³ Aynı, s. 326.

araştırmalar, sözel anlatımın hem çocuklar hem de yetişkinler için belleği ve hatırlamayı geliştirici olduğunu göstermektedir.⁹⁵

Gambrell'e göre okuduğunu anlatma; "okuyucunun benzetme ve metin bilgisini yeniden oluşturması ile ilgili bilgilerin göstergesi olup sonuç olarak da anlamayı yansıtmaktadır".⁹⁶ Kalmbach'a göre ise :

"Öyküleri anlatma veya okuduğunu anlatma, bir seçme süreci içerir. Okuduğunu anlatmada, kişiler, öykünün aslındaki olaylardan, kendi yarattıkları öyküye dahil etmek istedikleri olayları seçmek zorundadırlar. Anlatım ne kadar basit ya da karmaşık olursa olsun, anlatıcının seçtiği olayların hemen hemen tümü, onların öyküde gördükleri noktaları ortaya koyar".⁹⁷

Okuduğunu anlatma aynı zamanda okuyucuya metnin üzerinde düşünme ve metnin anlatmak istediği, bunun anlamı ve yazarın niyeti arasında ayırmalar yapmak imkanını verir.⁹⁸ Anlatımlar etkin okumayı gerektirirler. Böylece öykülerin anlatımında a) Öykünün aslından ne hatırlandığı ve b) bu hatırlananların bir anlam ifade eden özgün bir anlatıma nasıl dönüştürüldüğü önem kazanmaktadır.⁹⁹ Öğretmenler anlatımların öyküye nasıl dönüştüğü üstünde çalıştıkları takdirde öğrenciler ister yavaş ve zorlukla okuyor ve bir öyküyü oluşturabiliyor olsun, ister sadece değerlendirme yapıyor olsun, veya okuduğunu anlatmada başarılı olsun veya aşırı detaylar üzerinde çok duruyor olsun anlatımlar öğrencilerin metin ile ilgili ne anladıkları, neyi anlamakta zorluk çektikleri ve anlatmada karşılaştıkları zorluklar hakkında bilgi vermektedir.¹⁰⁰

⁹⁴ Aynı, s. 327.

⁹⁵ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 216.

⁹⁶ Aynı s. 216.

⁹⁷ Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 330.

⁹⁸ Linda B. Gambrell, Barbra A. Kapinus ve Patricia S. Koskinen, "Retelling and Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers", Journal of Educational Research, Cilt : 84, Sayı : 6, 1991, s. 356.

⁹⁹ Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 333.

¹⁰⁰ Lesley Mandel Morrow, "Retelling Stories. A Strategy for Improving Young Children's Comprehension, Concept of Story Structure and Oral Language Complexity", The Elementary School Journal, Cilt : 85, Sayı : 5, May, 1985, s. 647.

Okuduğunu-anlamanın okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirilmesinde, öğrencilerin genellikle metni okuyup ardından metinde neler olduğunu metine bakmaksızın, kendi ifadeleriyle anlatmaları veya yazmaları gerekir. Okuduğunu-anlatma, okuma-anlama araştırmalarında bağımlı değişken olarak gittikçe yaygınlaşarak kullanılmaktadır.¹⁰¹

Okuduğunu anlatma yöntemi araştırma aracı olarak kullanıldığından ve yapılan analizlerde hatırlama -okuduğunu anlatmada metnin aslından ne kadar hatırlandığı- üzerine yoğunlaştığından öğretmenler, okuduğunu anlatmanın sınıfa değil, araştırma ortamına ait olduğunu düşünebilirler. Fakat hatırlama, okuduğunu-anlatmanın yalnızca bir parçasıdır. Öğrenciler okudukları bir öyküyü anlattıklarında yeni bir anlatım da üretmektedirler. Bu anlatım öykünün aslına benzese de, kendine özgü yapısı olan, özgün bir öyküdür.¹⁰² Böylece okuduğunu anlatma çok faydalı bir öğretim aracı haline gelmektedir. Anlatım için fırsat yaratıldığı takdirde öğrenci öyküyü hatırlayabilir ve öğrenciye öykünün parçalarını birleştirebilmesi için imkan verilmiş olur. Bu durumda öğrenci bunu geliştirir. Öğretmen ise öğrencisinin anlamaya ilişkin durumu hakkında bilgi sahibi olarak yapacağı okuma eğitimine ilişkin çalışmaları düzenleyebilir.

Kalmbach'a göre öğrencilerin anlatımlarının analiz edilmesinin üç önemli nedeni bulunmaktadır.: 1) Öğrencilerin anlatımları ile verilen öykülerin ne kadar uygun olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca bir öykünün ne denli etkili olduğunu ölçmek için kullanılabilir. 2) Bir öyküde hatırlanan ana noktayı, diğer detaylardan ayırarak algılama, genel anlama testlerinde pek başarılı olmayan öğrencilerin okumadaki güçlü yönlerini açığa çıkarabilir. Bu nedenle okuduğunu-anlatma hata analizlerinde kullanılmaktadır. Bazı öğrenciler akıcı bir şekilde okuyabilir, ama hiçbir şey hatırlamayabilir, bazıları da öyle yavaş ve zorlukla okur neredeyse okumayı bilmiyor kabul edilebilir. Fakat anlatmada farklı, üstün bir beceri sergileyebilir. 3) Okuduğunu-anlatma, en iyi öğrencilerde bile bulunabilecek, gizli kalan okuma güçlüklerini ortaya çıkarabilir.¹⁰³

¹⁰¹ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 21.

¹⁰² Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 327.

Gambrell'e göre :

"okuduğunu anlatmanın, anlamayı artırdığı önerisinin temelini, anlamanın düzenleme gerektiriyor olması ve metinden edinilen bilgilerin anlatılmasının, okuyucunun dikkatini bütünü anlamaya yoğunlaştırdığı düşünceleri oluşturmaktadır".¹⁰⁴

Okuduğunu anlatma, okuyucunun, metnin bölümlerini kendi aralarında ilişkilendirme-bilginin birleştirilmesi-ve bölümleri geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirmede-bilginin kişiselleştirilmesi-aktif duruma gelmesini sağlaması açısından üretken öğrenme modeline uyan bir stratejidir. Metin hakkında öğrencilerin belirli bilgileri kullanarak öğretmenin sorduğu klasik soruları yanıtlamalarının tersine, çocukları okuduğunu anlatmaya yönlendirmek bütüncül bir okuduğunu anlama kavramını yansıtmaktadır.¹⁰⁵

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı hazırlayan Ewoldt "Okuduğunu-anlatma işlemi okuyucunun öyküdeki bilgileri özümseme yeteneğini değerlendirir, bu nedenle okuduğunu-anlama ölçümü olarak kullanılır"¹⁰⁶ görüşüyle okuduğunu anlatmanın önemini vurgulamıştır. Ayrıca Ewoldt okuduğunu anlatmayı boşluk doldurma ve hata analiziyle karşılaştırmış, bunun sonucunda okuyucu stratejilerinin boşluk doldurma ve hata analizinde en üst düzeyde olabileceğini fakat okuduğunu anlatma, okuyucunun metnin bütününde anlamı nasıl yapılandırdığını değerlendirdiğini belirtmiştir¹⁰⁷.

Ewoldt'a göre, okuduğunu anlatma okuma anlamanın değerlendirilmesinde aşağıdaki nedenlerden dolayı soru-cevap yerine kullanılır : 1. Öykü hakkındaki sorular, okuyucunun bildiği ve gösterebileceği bilgileri örtebilir. 2. İşitme engelli öğrenci için öyküyü anlamak değil, soruyu anlamak problem olabilir. 3. Öğrenciler öyküyü anlarlar ve anlatacaklarını seçerler. Yetişkin belki de bunları sormayı

¹⁰³ Aynı, s. 331.

¹⁰⁴ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 217.

¹⁰⁵ Aynı, s. 217.

¹⁰⁶ Ewoldt. 1988, Ön. ver., s. 11.

¹⁰⁷ Aynı, s. 10.

düşünmeyebilir. 4. Metnin içinde cevabı hazır olan soruların kullanılması öğrencinin gerçek işlevsel sorular hakkında yanlış düşünmesine neden olabilir. 5. Sorular öğrencinin çıkarım yapma cesaretini kırabilir.¹⁰⁸

Okuduğunu anlatmada yapılandırma önemli bir rol oynamaktadır. Okulöncesi ve ilkokul düzeyinde öğrencilerle yapılmış araştırmaların sonucunda okuduğunu-anlatmanın nasıl yapılandırıldığına ilişkin bazı önemli noktalar şu şekilde belirtilmiştir : a) Ekolojik olarak geçerli iletişim ortamları yaratmanın önemi. b) İstenecek işi açıkça belirten yönergeler sunmak gereği ve c) Değiştirilmiş ya da kısa pasajlara karşıt olarak ekolojik geçerliliği olan metinleri kullanmanın önemi.¹⁰⁹ Bunun sonucu olarak da okuduğunu anlatmanın içeriğinin en iyi şekilde değerlendirilmesine ilgi de artmıştır. Bu ilgi, okuduğunu anlatmanın içeriğinde neyin iyi, orta ve az anlamının göstergesi olduğu ve hangi stratejilerin kullanıldığı üstünde yoğunlaşmaktadır.

5.1. Okuduğunu Anlatmanın Değerlendirilmesi

Okuduğunu anlatma üç farklı şekilde değerlendirilebilir.

1. Anlatımdaki sözcüklerin sayısı. 2. Anlatımdaki içerik sözcüklerin sayısı. 3. Anlatımlardaki düşünce birimlerin sayısı.

a) Okuduğunu anlatmanın sözcük sayımı yapılarak değerlendirilmesi : Öğrencilerin anlatımlarındaki sözcükler sayılarak, kaç sözcükten meydana gelmiş olduğu belirlenir.¹¹⁰ Sözcük sayımı yapılabileceği gibi, farklı dillerde dilin görüldüğü biçimler dikkate alınarak sözcük saymak yerine biçimbirim sayımı yapmanın daha anlamlı olacağı vurgulanmaktadır.¹¹¹ Brown'a göre sözcüde biçimbirim ortalaması çocuğun dil gelişimini gösteren bir ölçüm olarak kullanılabilir.¹¹² Türkçe gibi bir dilde hiç değişmeyen köke sahip olan, çekim yapılırken ve yeni sözcükler üretilirken son ek ilave edilerek anlamlar katılan dillerde ,

¹⁰⁸ Aynı, s. 11.

¹⁰⁹ Gambrell, Kapinus ve Koskinen. 1991, Ön. ver., s. 357.

¹¹⁰ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 23.

¹¹¹ Tüfekçioğlu. 1989, Ön. ver., s. 86.

¹¹² Roger Brown, A First Language, the Early Stages , Cambridge, 1973, s. 53.

sözcük saymak yerine biçimbirim sayılmasının daha anlamlı olduğu belirtilmektedir.¹¹³ Bu nedenle okuduğunu anlatmada anlatımlar incelenirken, öğrencinin kullandığı sözcükler sayılabileceği gibi daha doğru olması bakımından Türkçede biçimbirim sayılabilir.

b) Okuduğunu anlatmanın içerik sözcük sayımı yapılarak değerlendirilmesi : İçerik sözcükler özel ve cins isim, sıfat, fiil ve zarf olarak belirlenmiştir.¹¹⁴ İçerik sözcüklerin, sözcükler arasındaki anlam ilişkisini belirttiği ve anlam yüklediği için önemli oldukları belirtilmektedir.¹¹⁵

c) Okuduğunu anlatmanın düşünce birim sayımı yapılarak değerlendirilmesi : Düşünce birim Fuchs ve arkadaşları tarafından okuyucunun duraklayabileceği yer, fikir olarak tanımlanmıştır.¹¹⁶ Ayrıca bilgi yüklü birim olarak da tanımlanmaktadır.¹¹⁷ Anlatımdaki düşünce birimler okuyucunun metinden ne anladığını, ne kadar anladığını anlamaya yol gösterebilir.

5. 1. 1. Okuduğunu Anlatmada Bütüncül Değerlendirme Yöntemi

Okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesinin özellikle bir anlatım analiz teorisine bağlı olmadığı, öğrencilerin anlatımlarını, kolay bulunan herhangi bir yaklaşımla analiz edilebileceği bildirilmektedir.¹¹⁸

Irwin ve Mitchell okuduğunu anlatmayı değerlendirmede bütüncül yaklaşımı benimsemiştir. Bunun nedenini de metnin çeşitli boyutları ile bütünün etkisi arasındaki ilişkinin öneminden bahsederek açıklamışlardır.¹¹⁹ Bütüncül değerlendirmenin ilkelerine göre okuduğunu anlatmanın ayrı ayrı bölümler halinde değil, metnin bütünlüğü dahilinde daha iyi anlaşılacağını düşünmektedirler.¹²⁰ Irwin

¹¹³ Tüfekçioğlu. 1989, Ön. ver., s. 85.

¹¹⁴ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 23.

¹¹⁵ Bloom ve Lahey. 1978, Ön. ver., s. 12.

¹¹⁶ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 23.

¹¹⁷ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 357.

¹¹⁸ Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 318.

¹¹⁹ Irwin, ve Mitchell, Ön. ver., 1983, s. 391.

ve Mitchell'e göre "bütüncül değerlendirme iki nedene dayanmaktadır: Bir yazımın bütünü, o yazımın parçalarının -noktalama, tümce yapısı, imla gibi- toplamından daha büyüktür, ikinci olarak da, bir yazım örneğinin bütünü, yazılı anlatım hakkında bildiklerimizin tümünü içerir."¹²¹

Irwin ve Mitchell Okuduğunu Anlatmayı bütüncül bir temel üzerinde değerlendirmek amacıyla bir ölçütler dizisi geliştirmişlerdir. Ancak bu ölçütler, puan dağılımını yapmak amacıyla değil, içerik açısından beş ayrı nitelik düzeyinin özelliklerini belirlemede kullanmak üzere hazırlanmıştır.¹²² Irwin ve Mitchell okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesini aşağıdaki gibi şekillendirmiştir.

Irwin ve Mitchell'e göre Okuduğunu Anlatmanın Değerlendirilmesi

Düzye	Düzeyi Belirleme Ölçüsü
5	Öğrenci, metnin ötesinde genellemeler yapar; ana noktayı (özet ifade) tüm önemli noktaları, gerekli destekleyici ayrıntıları ele alır. Uygun destekleri ekler. Uyum, bütünlük ve anlaşılabilirlik düzeyi yüksektir.
4	Öğrenci ana noktayı (özet ifade), tüm önemli noktaları ve destekleyici ayrıntıları ele alır, uygun desteklemeler yapar, uyum, bütünlük ve anlaşılabilirlik düzeyi yüksektir.
3	Öğrenci, başlıca noktalara değinir, gerekli destekleyici ayrıntıları ve kendi desteklemelerini ekler, orta düzeyde uyum, bütüncülük ve anlaşılabilirlik gösterir.
2	Öğrenci, birkaç ana noktaya ve destekleyici ayrıntıların bazısına değinir, uygun olmayan desteklemeler yapar, kısmen uyum ve bütünlük vardır, ancak genelde anlaşılabilir.
1	Öğrenci yalnızca detaylara değinir, desteklemeler yersizdir yada yoktur, uyum derecesi oldukça düşüktür, eksiz ve anlaşılmazdır.

5= en yüksek düzey

1= en düşük düzey

¹²⁰ Aynı, s. 392.

¹²¹ Aynı, s. 392.

¹²² Aynı, s. 394-395.

Okuduğunu Anlatmanın İçeriğini Değerlendirme Tablosu

	5	4	3	2	1
Metnin ötesinde genellemeler yapar	X				
Ana fikir(özet ifade)	X	X			
Ana noktalar	X	X	X	?	?
Destekleyici detaylar	X	X	X	?	?
Desteklemeler	Uygun	Uygun	Uygun	Yersiz	Yersiz
Uyum	Yüksek	İyi	Yeterli	Az	Zayıf
Bütünlük	Yüksek	İyi	Yeterli	Az	Zayıf
Anlaşılrlık	Yüksek	İyi	Yeterli	Az	Zayıf

Öğrencilerin anlatımları okuduğunu anlatma değerlendirme tablosunda öğrencinin kullandığı stratejiler işaretlenerek değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda öğrenci bir puan almaz. Fakat bulunduğu düzey belirlenmiş olur. Anlatımda yeterli ve yetersiz olduğu kısımlar ve kullandığı stratejiler belirlenir.

5. 1. 2. Ewoldt Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi

Ewoldt okuduğunu anlatmayı üç bölümde değerlendirmiştir. Birinci bölümde metindeki karakterler bulunmaktadır. İkinci bölümde ise metindeki olaylar sıralanır. On olaydan fazla yazılmaması önerilmektedir. Üçüncü bölümde ise detaylar kısmı bulunmaktadır. Detaylar kısmında metindeki olayların sıralamasında yazılmayan detay olaylar, okuyucunun olaylarla ilgili eklemeleri, yorumlamaları girebilir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formunda Ewoldt okuduğunu anlatmayı üç bölümde puanlamıştır. Birinci bölümde metindeki karakterlere puan verilerek toplam 25 puan verilir. İkinci bölümde metindeki olaylar yazılarak, her olay önem derecesine göre puanlanır, 50 puan verilir. Üçüncü bölümde ise detaylara puan verilir. Her detay 2 puan olarak toplam 25 puan olur. Okuduğunu anlatma puanları Ewoldt tarafından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracında şu şekilde yorumlanmıştır : 0-24 aralığındaki puan öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığını

göstermektedir. 0-24 aralığında puan alan öğrencinin öyküdeki önemli olayları atladığı, çoğu zaman öykünün ana fikrini kaçırdığı, karakterler hakkında çok az bilgi verdiği bildirilmektedir.

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

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

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

Ewoldt 51-100 aralığını ayrıca ayırmamış ve işitme engelli öğrenciler için 51 ve üstünde puan alan öğrencinin okumada etkili olduğunu ve anlayabildiğini belirtmiştir. 51 puanın üstünde alan okuyucunun okuma anlama düzeyi için puanlama yapmamıştır.

Ewoldt ve Irwin-Mitchlle'in Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi birbirine benzerlik göstermektedir. Her ikisi de anlatımda okuyucunun anlamasını kontrol ederek, metnin ana fikrinin anlaşılıp anlaşılmadığı, detayların ne kadar anlaşıldığı üzerinde durmuşlardır. Ana fikir, detaylar ve karakterlerin anlaşılmasındaki uyumun değerlendirilmesini vurgulamışlardır.

5. 1. 3. Okuduğunu Anlatmada Hata Analizi

Okuduğunu anlatma hata analizi yapılarak da değerlendirilebilir. Hata analizi yapılırken öğrencinin anlatımı kaydedilir. Yaptığı eklemeler, çıkarmalar, tekrarlar, kendini düzeltmelere bakılarak puanlanır. Öğrencinin hem doğru, hem yanlış performansının kaydedilmesi öğrencinin bireysel yeterliliği için tam bilgi sağlar. Hem doğru, hem yanlış performansı kaydetmek verileri daha da hassaslaştırmaktadır.

Yurkowski ve Ewoldt Okuduğunu anlatmanın değerlendirmesini bir araştırmalarında "Hata analizi" kullanarak yapmışlardır. Anlatımları grafik benzerlik, yapısal kabul edilebilirlik ve anlamsal kabul edilebilirlik boyutunda incelemişlerdir.

Grafik benzerlikte iki kelimenin görünümü birbirine çok benzerdir (if/ıt) gibi.

Grafik benzerlikteki hataların çok olması okuyucunun yazıya bağımlılığını yansıtır ve bu da okuyucunun dikkatinin anlamadan kaydığının bir göstergesi olabilir.

Okuyucunun hataları, İngilizcede ya da işaret dilinde gramer açısından doğru bir cümleyle sonuçlandığında yapısal kabul edilebilirlik kodlanır. Öğrencinin okumasından bir örnek :

Öykü : 10 dakika sonra, mahcup bir ifadeyle döndü.

Öğrencinin anlatımı : 10 dakika sonra üzgün bir ifadeyle döndü.

Üzgün kelimesinin mahcup kelimesinin yerini alması, yapı bakımından kabul edilebilir. Yapı bakımından kabul edilebilen hatalar okuyucunun yapısal ipucu sistemini kullandığını göstermektedir. Bununla birlikte, kabul edilebilir yapısal hatalar, her zaman anlamın iyi bir şekilde işlendiğinin göstergesi değildir.

Hata, metnin anlamında karışıklık yaratmadığında, anlamsal kabul edilebilirlik kodlanır. Kabul edilir bir hata, metindeki diğer cümlelere göre de anlamsal olarak kabul edilir bir cümleyi ortaya çıkarır.

Öğrencinin okumasından bir örnek :

Öykü : Böyle bir isimle, Sven'i, boğaya benzer yapılı ve sesli, 6 fitlik bir İskandinavya devi gibi çizeceksin.

Öğrencinin anlatımı : Böyle bir isimle, Sven'i, boğaya benzer yapılı ve sesli, 6 fit uzunluğunda çizeceksin.

"İskandinavya devi" yerine "uzun" kullanılması, cümlenin anlamsal yapısını değiştirmemektedir. Cümlenin anlamı korunmasına karşın, hata yapısal olarak kabul edilemez bir cümleyle sonuçlanmaktadır, bu da okuyucunun yapısal değil, anlamsal bir süreçten yararlandığını göstermektedir.¹²³

Anlatımlardaki hata analizinde öğrencilerin yaptıkları hatalardan okumada kullandıkları ipuçları hakkında bilgi sahibi olunabilir.

5. 1. 4. Okuduğunu Anlatmada Labov Öykü Yapısının Kullanımı

Kalmbach'a göre ise okuduğunu-anlatmayı değerlendirmede Labov'un öykü yapısı teorisi kullanılabilir. Bu teori öykülerin hem yapısı, hem de işleviyle ilgilidir. Öğretmenler için, özellikle öykü yapısı yararlıdır. Bu teoriye göre özet, yön ve kapanış bir öykünün en iyi geçiş öğeleri olarak düşünülmektedir.¹²⁴

Özet; öykünün girişinde yalnızca usta anlatıcılar tarafından kullanılır, ana noktayı içeren kısa bir özet vererek, dinleyiciye/okuyucuya öykünün başlamak üzere olduğunu gösterir.

¹²³ Yurkowski ve Ewoldt. 1986, Ön. ver., s. 244.

¹²⁴ Kalmbach. 1986, Ön. ver., s. 328.

Yön; daha çok kullanılan bölüm olup, öyküdeki insanları ve onların davranış ve hareketlerini vererek anlatımın başlamakta olduğunu işaret eder. Yön bölümleri, genellikle kahramanın karakter özellikleri için ya da belirli özelliklerin açıklanması için kullanılır.

Kapanış ise; öykünün sonunda yer alır ve dinleyiciye/okuyucuya öykünün bittiğini haber verir. Çok basit olabilir, karmaşık bir yorum da içerebilir.

Özet, Yön ve Kapanış, anlatıcının olayların neden o şekilde gerçekleştiğini açıklamasına izin vererek, yorum yapma olanağı sağlar.¹²⁵

Okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesi bazen de öykünün temel öğelerinin yer, tema, konu, olaylar ve sonuç-çözüm şeklinde öğelere bölünerek puanlanması sonucunda yapılır. Anlatımdaki bu öğelerin kullanılmasına bakılarak okuduğunu anlatma puanlanır.¹²⁶

Okuduğunu anlatmanın diğer bir değerlendirme şekli ise, okuyucuya metindeki bilgilere dair hiçbir ipucu verilmeden metin ile ilgili neyin önemli olduğu konusunda ne düşündükleri sorularak, metnin sessiz olarak okunmasının ardından öğrencilere, doldurmaları gereken ana hatları kağıdı verilerek doldurmaları istenir. Öğrenciden bu kağıda metnin önemli fikiri ve destekleyici fikirleri yazması istenir.

Yazılan fikirler arasında bir düzeltme yapılmayarak kabul edilir. Daha sonra her bir öğrenciye bir eş verilerek, hikayedeki bütün önemli fikirleri eşine anlatması istenir. Anlatımlar; öğrencilerin anlatımındaki bilgi türü ile niceliğini değerlendirmede metni temel olan kişi ve olay, nerede, ne zaman, nasıl, neden, ait olduğu kişi, birleştirici kişi/olay; amaçlanan eylem ya da olay olarak puanlanır.¹²⁷

¹²⁵ Aynı, s. 328.

¹²⁶ Gambrell, Kapinus ve Koskinen. 1991, Ön. ver., s. 358.

¹²⁷ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 218.

5. 2. Okuduğunu-Anlatmaya İlişkin Araştırmalar

Okunanın anlatılması, okuyucunun oluşturduğu biçimlerde çok çeşitlidir. Irwin ve Mitchell, "Okuduğunu anlatmanın hangi özellikleri metnin farklı düzeylerde anlaşılabilir olduğunu gösterir? ve Hangi anlatımlar daha iyidir? Okuyucunun metnin içeriğindeki detayları tam ve doğru olarak belirttiği anlatımlar mı, yoksa okuyucunun metnin içeriğini özet olarak vermenin yanısıra yaşama dair genellemeler yaptığı anlatımlar mı?" sorularına yanıt aramışlardır.¹²⁸ Okuduğunu anlatma değerlendirme yöntemlerinin bu konuya açıklık getirmediğini, genellikle anlatımların karakter, olaylar sıralaması, zaman ve mekan, ana noktalar, anlatım şekli gibi çeşitli öğelerin önemine göre, bir kurala dayanmaksızın puan verildiğini, bunun tam tersi olarak kendilerinin; okuduğunu-anlatmayı değerlendirmek için gerekli olan metnin çeşitli boyutları ile bütünün etkisi arasındaki dengeyi sağlayan sistemlerin üstünde durduklarını vurgulamışlardır. Bu avantajlara ulaşmak için de bütüncül bir yaklaşım geliştirdiklerini belirtmişlerdir.¹²⁹

Bütüncül yaklaşıma göre 24 öğrencinin okuduğunu-anlatmalarını değerlendirirken her öğrenci hem kısa bir öykü, hem de açıklayıcı nitelikte bir metin okumuş ve daha sonra jüriye öğrencilerin okuduklarını anlatmalarının yazılı dökümleri verilmiştir. İki tür metnin değerlendirilmelerinin çan eğrisi dağılımları birbirine yaklaşmaktadır; ancak öykü metni yukarı, açıklayıcı metin ise, aşağı doğru eğim göstermiştir.

Sonuç olarak okuduğunu anlatma içeriğini değerlendirmede okuduğunu anlatma a) yaş, gelişim, okuyucunun yeterliği. b) Okuduğunu-anlatma şekli-sözlü, yazılı, yardım almaksızın, yardım alarak. c) Metin yapısı ve içerik gibi etkenlere göre değişmekte olduğunu bildirmişlerdir.¹³⁰ Ayrıca çalışmaları üç gözlemle sonuçlanmıştır.

a)Okuduğunu anlatma, birbirinden ayrı bölümlere puanların dağıtılması yerine, bütüncül bir şekilde değerlendirilebilir.

¹²⁸ Irwin, ve Mitchell, 1983, Ön. ver., s. 391.

¹²⁹ Aynı, s. 391.

¹³⁰ Aynı, s. 396.

b) Bu tür bir değerlendirme tablosu, hem öykü, hem de açıklayıcı türdeki okuma araçlarının anlatımında kullanılabilir.

c) Öğretmenler, daha önce bu sisteme göre puanlanmış anlatım örneklerini incelemek ve puanlamak için bu sistemin kullanıldığı grup halindeki toplantılara katılarak bu sistemi kullanabilirler.¹³¹

Morrow yaptığı araştırmada küçük çocuklara öyküler okunduğunda a) karmaşık dil yapıları geliştirdiklerini, b) önbilgilerini daha çok bir araya getirebildiklerini ve c) okumayı öğrenmeye karşı daha ilgili olduklarını gözlemlemiştir.¹³²

Morrow okumayla ilgili deneyimlere aktif olarak katılan çocuğun -okuduğunu anlatma aktif katılımı sağlamaktadır- a) anlamasının geliştiği b) sözlü dilinin geliştiği c) öykü yapısını geliştirdiğini bildirmektedir.¹³³ Morrow "yeniden yapılandırma" terimini okuduğunu anlatma karşılığı kullanarak çocukların yeniden yapılandırmada aktif olarak yer aldıklarında öyküyü anlamalarının kolaylaştığını öne sürmektedir. "Yeniden yapılandırma"yı, çocuğun öyküdeki her bir olay üzerine düşünerek öyküye ait olayları sıraya dizmesi olarak tanımlamıştır.¹³⁴

Morrow 1982'de Anaokulları ve kreşlerde yürüttüğü çalışma sonucunda öğrencilerin nadiren öğretmene ya da sınıfa öykü anlattıklarını ortaya koymuştur. Morrow'un bu çalışmasında deney grubunda 29; Kontrol grubunda 30 çocuk bulunmaktaydı. Her iki gruba da aynı hikaye okundu. Hikaye okunduktan sonra deney grubundaki çocuklar bire bir ortamda hikayeyi anlatırken, kontrol grubundakiler hikaye ile ilgili resim çizdiler. Bu çalışmanın sonucunda deney grubunda, kontrol grubundan biraz daha fazla ilerleme olduğu göstermiştir. Bu farkın büyüklüğü çok değildir yalnızca %3.1'lik bir fark vardır.¹³⁵ Bu çalışmanın sonucunda, okuduğunu-anlatma üzerine sık yapılacak

¹³¹ Aynı, s. 395.

¹³² Morrow. Ön. ver., s. 648.

¹³³ Aynı, s. 647.

¹³⁴ Aynı, s. 647.

¹³⁵ Aynı, s. 651.

uygulamanın anlama üzerinde belirgin bir etkisi olabileceği varsayımına ulaşarak ikinci çalışmasını yapmıştır. İkinci çalışmasında deney grubundaki çocuklara sık sık okuduğunu-anlatma uygulaması olanağı verildi, ayrıca çocuklar bir yetişkinden de okuduğunu anlatmada yardım aldılar.

Birinci çalışmanın sonuçları, öykünün dinlenmesinden sonra yapılan tek bir anlatımın anlamada küçük bir gelişme sağladığını, ikinci çalışmadaki puan artışı ise, sık yapılan okuduğunu anlatmanın anlamayı geliştirdiğini göstermektedir.¹³⁶ Buradan da anlaşıldığı gibi okuduğunu anlatma okulöncesi eğitimde de normal işiten çocuklarla okumaya hazırlık olarak dinledikleri hikayeleri anlatmaları durumunda, onların anlamalarını kontrol etmek için kullanılabilir. ¹³⁷

Gambrell ve arkadaşları okuduğunu anlatmanın okuduğunu-anlamaya etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya 93 öğrenci katılmıştır. Deneklerden iki gruptan birine okuduğunu anlatma, bir diğerine resim yapma tesadüfi olarak dağıtılmıştır. Anlatım yapan grubun anlatımları kişi ve olay belirleyici, nerede, ne zaman, neden, neden ait olduğu kişi/olay amaçlanan eylem ya da olayların puanlanmasına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda okuduğunu anlatma uygulaması yapan grup okuduğunu hemen anlatma, iki gün sonra anlatmada ve ipuçları ile hatırlamada, resim yapan gruba göre daha iyi bir performans sergilemiştir. Okuduğunu anlatmanın iyi bir üretken öğrenme stratejisi olduğu ve çocukların metindeki bilgileri süreçten geçirmeleri açısından yararlı sonuçları olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu yararların daha sonra okunan metinler içinde geçerli olduğu vurgulanmaktadır.¹³⁷

Yapılan araştırmalarda okuduğunu-anlatma yönteminin okunmuş olan bilginin bilişsel yapılandırılmasını ve daha fazla detaylandırılmasını sağladığı düşünülmektedir.¹³⁸

¹³⁶ Aynı, s. 658.

¹³⁷ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 219.

¹³⁸ Gambrell, Kapinus ve Koskinen. 1991, Ön. ver., s. 357.

Gambrell ve arkadaşları yaptıkları bir diğer çalışmada alıştırma yapmanın okuduğunu anlatma yönlerini etkileyip etkilemediğini araştırmak üzere okuduğunu anlatma yönteminin dördüncü sınıf başarılı ve daha az başarılı okuyucuların okuma-anlama performanslarına etkisini araştırmışlardır.¹³⁹ Bu çalışmada 48 dördüncü sınıf öğrencisi vardı. Bu öğrencilerden 24'ü başarılı, 24'ü ise daha az başarılı okuyucu idi. Daha az başarılı okuyucular için kullanılacak dört hikaye ikinci sınıf düzeyinde yazılmış hikayelerdi. Başarılı okuyucular içinse dördüncü sınıf düzeyinde yazılmış dört hikaye kullanıldı. Böylece başarılı ve daha az başarılı okuyucuların zorluk düzeyi hemen hemen eşit olan metinleri okumaları sağlanmıştır. Denekler iki hafta içinde araştırmacı ile dört kez bireysel olarak biraraya geldiler. Hikayeyi sessizce okuyup, kasete anlattılar. Değerlendirme soruları sekiz hikayenin her biri için geliştirildi. Dört metinle ilgili soru -cevabı metnin içinde hazır olan-, Dört de metin dışında -cevabı metnin içinde hazır olmayıp okuyucunun çıkarımlar yaparak bulacağı- kapsamaktaydı. Buna ek olarak okuduğunu anlatma protokolünün puanlanması için her öyküdeki temel öykü yapısına ilişkin -yer, tema, konu, olaylar ve sonuç-çözüm- öğelerin metine dayalı bir taslağı çıkarıldı.¹⁴⁰

Denekler, birinci ve dördüncü oturumların sonunda okudukları hikaye hakkında okuma anlama ile ilgili sekiz sözel soru yanıtladılar. Daha sonraki okuduğunu anlatmaları etkileyebilecek soru cevaplandırma beklentisinin olmaması için ikinci ve üçüncü oturumlarda soru kullanılmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları okuduğunu anlatma yönteminin öğrencilerin anlatımlarının hem niteliğini hem de niceliğini olumlu olarak etkilediğini öne sürmektedir.¹⁴¹ Bu çalışmada öğrencilere okuduğunu anlatma ile ilgili öğretmen açıklamaları verilmemiştir, bu nedenle bu çalışmanın sonuçları okuduğunu anlatmada basit alıştırmanın hem başarılı, hem de daha az başarılı okuyucularda hikaye yapılarını farketmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

¹³⁹ Aynı, s. 357.

¹⁴⁰ Aynı, s. 358.

¹⁴¹ Aynı, s. 357.

Sarachan-Deily aynı yaştaki işiten ve işitme engelli öğrencilerin yazılı öykü anlatımlarında, öyküdeki önerme ve çıkarımları incelemişlerdir. Öğrencilerin metinle ilgili önerme ve çıkarımlarına bakarak metni ne kadar anladıklarını ve ne kadar hatırladıklarını araştırmıştır.¹⁴² Önermeler, bir öyküde açık olarak belirtilen bilgiler, çıkarımlar ise daha önceki söylem, bağlam ya da genel dünya bilgisi ile edinilen önermelerden türetilen yeni bilgiler olarak tanımlanmaktadır. Önermeler ve çıkarımların bir bütün halinde metnin anlamını taşıdığı bildirilmektedir.¹⁴³

Araştırmada 20 normal işiten, 20 işitme engelli öğrenci denek olarak belirlendi. Öğrencilere bir öykü verilerek, bu öyküyü okuyup ne hakkında olduğunu hatırlamaları ve sonra da öyküyü kendi cümleleriyle öyküye bakmaksızın yazmaları istendi. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki önermelere ve çıkarımlara bakıldı. Bu çalışmadaki işitme engelli ve işiten öğrenciler, aynı yaşa, aynı oranda geçmiş deneyimlere sahip olmakla birlikte, okuma düzeylerinde farklılıklar vardı. Okuma düzeylerindeki farklılıklara rağmen öyküden aynı miktarda çıkarım yapma becerisini göstermişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda işiten ve işitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında aynı sayıda öykü çıkarımı hatırlamışlardır. Çıkarımların sayısı arasında önemli bir fark bulunmamasına karşın çıkarımların yapısında farklılık vardır. İşiten denekler yanlış çıkarımdan çok doğru çıkarım yapmış olmalarına karşın işitme engelli öğrencilerin yapmış olduğu doğru ve yanlış çıkarımların sayısı arasında bir fark yoktur. Ayrıca her iki grup öğrenci de çıkarımdan daha çok önermeleri hatırlamışlardır.¹⁴⁴

Dili anlamanın gelişiminde, hem anlam hem de yapı önemlidir. Bu nedenle yapının yanısıra anlamın çeşitli yönleri de dil öğretiminde vurgulanmalıdır. Erken yaşlardan itibaren işitme engelli çocuklar, duyduklarını, okuduklarını açıklamaya ve anlamsal temeli önceden bildiklerine dayandırmaya yöneltilmelidir. İşitme engelli öğrenciler, konu hakkında bildiklerine ve deneyimlerine dayalı stratejiler geliştirmeye ve kullanmaya yönlendirilirse o söylemi anlamaları gelişebilir.

¹⁴² Sarachan-Deily. 1985, Ön. ver., s. 152.

¹⁴³ Aynı, s. 151.

¹⁴⁴ Aynı, s. 155.

6. OKUMA ÇALIŞMALARI

İşitme engelli öğrencilerle yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin yaş olgunluklarına, bilgi ve dil düzeylerine uygun olarak gün içinde yapılan bütün derslere yayılabileceği bilinmektedir. Programdaki bütün derslere yayılarak yapılan okuma çalışmaları öğrencinin “sözcük dağarcığını geliştirmek”, “bilmediği sözcükleri metinden çıkarabilmek” ve “anlama becerilerini geliştirmek” şeklinde düzenlenebilir.¹⁴⁵ Öğrencilere bu becerileri geliştirecek stratejiler kazanmaları için fırsat yaratmak okuma çalışmalarındaki temel noktadır. Ayrıca okuma çalışmaları yapılırken öğretmene işitme engelli çocuğun dil gelişimini, öğrencinin ilgilendiği konuları ve okumak istediklerini takip etmek gibi önemli görevler düştüğü belirtilmektedir.^{146,147}

Okumada kullanılan sözcük dağarcığı geliştirme, anlama, çıkarımlar yapabilme gibi becerilerin geliştirilmesi için uygulanacak yaklaşımlardan birinin de dil-deneyim yaklaşımı^{148,149} olduğu bilinmektedir. Dil-deneyim yaklaşımının amacı öğrencinin dil ve deneyimlerinin birbiri içine geçerek, bütünlük içinde kullanılması sonucunda okuma araçları ve yazma fırsatları yaratmaktır. Dil-deneyim yaklaşımına göre okuma araçları öncelikle öğrenciler tarafından oluşturulur. Kişisel deneyimlerini, düşüncelerini kendi dil düzeylerine göre öğretmeniyle paylaşan öğrenci için oluşan “okuma araçları” anlamlıdır. Çünkü deneyimler kendisine aittir ve günlük yaşantısından uzak değildir.¹⁵⁰ Bu durumda dil-deneyim yaklaşımının sonucunda elde edilen okuma araçları ve bunların bireysel olarak kullanımı öğretmene öğrencilerinin ilerlemesi sırasında gözlem olanağı vererek; düzeylerini ve kullandığı stratejileri belirleme imkanı tanıdığı söylenebilir.

¹⁴⁵ Hart. 1978, Ön. ver., s. 21.

¹⁴⁶ Simpson, Harrison, ve Stuart. 1992, Ön. ver, s. 49.

¹⁴⁷ Booth ve Holl. 1988, Ön. ver., s. 65.

¹⁴⁸ Carolyn Ewoldt ve Frieda Hammermeister, “The Language-Experience Approach to Facilitating Reading and Writing for Hearing-Impaired Students”, American Annals of the Deaf, October, 1986, s. 271.

¹⁴⁹ Dorothy Jeffre ve Margaret Skeffington, *Let me Read*, London, 1980, s. 81

¹⁵⁰ Aynı, s. 80-82.

Öğrencilere uygun okuma çalışmaları hazırlanırken öğrencilerin metindeki anlamı oluşturmaları için okudukları metinle ilgili sorulara cevap verebilmesi, okuduğunu anlayarak anlatabilmesi, olaylar ve karakterler hakkında bilgi vermesi, çıkarımlar yaparak yazarın amacını anlayabilmesi, metnin ana fikrini çıkarabilmesi, olayları sıralayabilmek gibi becerilerin gelişmesi için fırsatlar yaratılması gerekir.^{151,152,153}

İşitme engelli öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okumayı deneyimlerinden, çevrelerinden, yaşadıkları yerlerde bulunan yazılı araçlardan öğrenmeye başladıkları¹⁵⁴ ve erken yaşlardan başlayarak paylaşımcı ve konuşmaya yönelik¹⁵⁵ bir şekilde kitaplarla karşılaşmaları gerektiği bilinmektedir. Okuma öncesinde okumaya bu şekilde hazırlanan öğrenciler yaş ilerledikçe anlam için okumaya hazır hale gelebilirler. Dolayısıyla okuma çalışmaları okumada benimsenen yöntem, kullanılan okuma araçlarına bağlıdır. Okumada benimsenen yöntem, okuma araçları çocukların deneyimleriyle ilgili olduğu ve çocuğa yakın bir dil kullanıldığı takdirde çocukların "anlamı" kavrayarak okumadan zevk almaları ve okuma düzeylerinin gelişmesini sağlar.

6. 1. Okuma Araçları

Okuma programında kullanılan her türlü kitap, okuma dizileri, -düzeyleri birbirini takip eden kitaplar- magazinler, dergiler, öğretmenin öğrenciyle birlikte oluşturduğu kitaplar, -sınıf kitapları- posterler, duvarlardaki afişler, yazılar, kurallar, çevrede yazılı bulunan her türlü eşya okuma araçlarının içine girmektedir.^{156,157}

¹⁵¹ Madeline M. Maxwell, "Beginning Reading and Deaf Children" American Annals of the Deaf, Sayı : 3, 1986, s. 19.

¹⁵² Banks. 1990, Ön. ver., s. 32.

¹⁵³ Colin D. Gray, "Helping Deaf Children Towards Literacy During their Primary School Years. Which Skills Should be Fostering", Teachers of the Deaf, Cilt : 19, Sayı : 2, 1995 s. 29.

¹⁵⁴ Booth ve Holl. 1988, Ön. ver., s. 65.

¹⁵⁵ Simpson, Harrison, ve Stuart. 1992, Ön. ver, s. 49.

¹⁵⁶ Hart. 1978, Ön. ver., s. 17.

¹⁵⁷ Carolyn Ewoldt , "Unpublished Report on a Child Reading Ability", Van Asch Collage, 1985, s. 11.

Okuma araçları çocukların dil ve deneyimlerine uygun olmalı ve anlamı kavrayabilmeleri bakımından içindeki yeni kavramların, sözcüklerin özenle seçilmesi gerektiği belirtilmektedir.¹⁵⁸

İşitme engelli öğrenciler ile kullanılan okuma araçları işiten yaşlılarında olduğu gibi ilgi ve isteklerine cevap verebilecek şekilde seçilirse öğrenciyi okumaya motive edebilir. İşitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinin yaşlılarına göre geri olması sonucunda, okuma öğrenme araçlarıyla karşılaştıklarında sorunlar çıktığı bilinmektedir. Bu sorunlar sözcük dağarcığı, sözdizimi ve çıkarımlar yapmada ortaya çıkabilir.¹⁵⁹ Bu nedenle okumayı öğrenme araçları işitme engelli öğrencilerin yaşlarına uygun olmakla birlikte, sözcük dağarcığı, sözdizimi, anlama gibi dilbilgisel özelliklerine de uygun olmalıdır.

6.2. Bireysel Okuma

Öğrenci ve öğretmenin bire bir ortamda öğrencinin okuma düzeyini geliştirmek, yetersiz olduğu, kullanmakta zorluk çektiği okuma stratejilerini belirlemek ve geliştirmek için yapılan eğitim olarak tanımlanabilir.

Bireysel okuma öğrencinin okuma eğitiminde yeterli ve yetersiz olduğu yerleri saptayarak, eğitimde kullanılacak stratejileri saptamaya yardımcı olabilir. Öğrenci bir öyküyü okuduktan sonra okuduğunu anlatmada zorluk çekiyorsa, grup içinde bunun nedenlerini gözleyebilmek zor olabilir. Diğer öğrencilerin katılımları öğrencinin ne kadar anlattığını ve hangi stratejileri kullandığının anlaşılmasını zaman zaman engelleyebilir. Bu nedenle bireysel okumada öğrencinin yeterli olduğu düzey ve gelişmesi gereken beceriler daha rahat anlaşılabilir.

¹⁵⁸ Moyle, 1982, s. 161.

¹⁵⁹ Stephen P Quigley, "Reading Achievement and Special Reading Materials." Volta Rewiev, Cilt : 84, Sayı : 5, 1982, s. 104.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Eskişehir ilinde bulunan İlkokullar, Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulu ve İÇEM'in 4 ve 5 sınıflarında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi; öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin verilerin açıklanması bakımından öğrenci özelliklerinin ve öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yaptıkları okuma çalışmalarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma evreni ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin çözümü ve değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada; durum saptamaya yönelik varolan durumda bir değişim yaratılmadan işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını var olduğu şekli ile gözleyen tekil tarama modeli uygulanmıştır.¹ İşitme engelli çocuğun okumayı öğrenme durumunun birbirinden ayrı gruplar üzerinde araştırılması düşünüldüğü ve gözlemlerin aynı zaman kesiminde yapılması planlandığı için kesit alma yaklaşımı an'sal tarama tekniği² kullanılmıştır. Araştırmanın amacını farklı eğitim ortamlarındaki okuma-anlama durumlarını karşılaştırmak değil, işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin yaptığı değerlendirmeyi bildirerek işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının değerlendirilmesi ile bu öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının okuduğunu-anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir fark olup olmayacağını ayrıca işitme engelli öğrencilerin özellikleri ile okumayı

¹ Niyazi Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Ankara, 1991, s. 79.

² Karasar. 1991, Ön. ver., s. 79.

öğrenme durumları arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması ve bu öğretmenlerin okuma-anlama çalışmalarının bir değerlendirmesini yapmak için bu model seçilmiştir. Bu modele dayalı bu çalışmada Eskişehir ilinde 4. ve 5. sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerin okuma-anlama durumlarına ilişkin öğretmenlerinin değerlendirmeleri nedir? İşitme engelli öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okumayı öğrenme durumları nedir? Öğrenciler birbirinden öğrenci özellikleri bakımından farklılaşmakta mıdır? Öğretmenler ne tür okuma çalışmaları yapmaktadır sorularına yanıt aranmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

2.1. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Eskişehir ilinde bulunan Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulu 4 ve 5 sınıfa devam eden işitme engelli öğrenciler ile, yine Eskişehir ilinde bulunan ilkokulların 4 ve 5 sınıflarına devam eden işitme engelli öğrenciler ve Anadolu Üniversitesine bağlı, 4 ve 5. sınıflara devam eden işitme engelli öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma evrenine giren öğrencilerde aşağıdaki özellikler aranmıştır :

- a) İşitme kaybı dışında herhangi bir engelin olmaması -Bu konuda işitme engelli öğrencilerin öğretmenleriyle görüşülmüştür-
- b) Okula uzun bir süre devamsızlığın bulunmaması -50 günden fazla-
- c) İyi kulakta işitme kaybı ortalaması 60 db'in altında olanların alınmaması,
- d) Öğrencinin cihaz takıyor olması,
- e) 1994-1995 Eğitim yılında Eskişehir'de özel eğitim okulları ve normal ilkokulların 4 ve 5 sınıflarına devam eden işitme engelli öğrenciler denek olarak alınmıştır.

Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulundan 29 öğrenci, Normal ilkokullardan 10 öğrenci, İÇEM'den 24 öğrenci olmak üzere araştırmaya 63 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin sınıflara dağılımına ilişkin bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

ÇİZELGE 1
ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİLER, SINIFLARI VE CİNSİYETLERİ

Okul Türü	Sınıfı	Öğrenci Sayısı	Kız	Erkek
İşitme Engelliler Okulu	4. Sınıf	9	3	6
	5. Sınıf	20	10	10
Kaynaştırma	4. Sınıf	5	4	1
	5. Sınıf	5	3	2
İÇEM	4. Sınıf	10	6	4
	5. Sınıf	14	7	7
Genel Toplam		63	33	30

Çizelge 1'de görüldüğü gibi İşitme Engelliler Okuluna 29 öğrenci devam etmektedir. Bu öğrencilerden 9'u 4. sınıf, 20'si ise 5. sınıf öğrencisidir. Kaynaştırmaya 10 öğrenci devam etmektedir. Bu öğrencilerden 5'i İlkokul 4. sınıfa, 5 öğrenci ise 5. sınıfa devam etmektedir. İÇEM'e 24 öğrenci devam etmektedir. Bu öğrencilerden 10 öğrenci 4. sınıfa, 14 öğrenci ise 5. sınıfa devam etmektedir.

Ahmet Yesevi İşitme Engelliler Okulunda 3 devamsız, 2 zihin engelli, 2 algısal bozukluğu raporu olan öğrenci, kaynaştırmada ise 1 öğrenci işitme kaybının 50 dB olması nedeniyle evrene alınmamıştır.

2.2. Öğrenci Özellikleri-Bağımsız Değişkenler

İşitme engelli öğrencinin okumayı öğrenme durumuna etkili olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı, zeka düzeyi, eğitim süresi, takvim yaşı ve sosyo-ekonomik düzeylerine incelenmiştir.

1. İşitme kaybı

İşitme engelli öğrencinin konuşma dil düzeyine dolayısıyla okumayı öğrenme durumuna etkili olabileceği bildirilen işitme kaybına bakılmıştır. İyi işiten kulakta 60dB ve üstünde işitme kaybı olan öğrencilerin okuduğunu anlatması analiz edilmiştir.

2. Zeka Düzeyi

Öğrencilerin zeka düzeylerine Kohs testi kullanılarak bakılmış, sınır olarak 81 zeka bölümü (Z. B) kabul edilerek araştırmaya 81 2.B ve üzerinde zeka puanı alan öğrenciler alınmıştır. Kohs testi uzmanlarca işitme engelli öğrencilerin zeka düzeylerini ölçmede kullanılabilecek yeterlilikte sözel olmayan bir test olarak kabul edilmiştir.

3. Okul Eğitim Süresi

Okul eğitim süresi okula başlama tarihlerinden, buldukları sınıflara kadar geçen süre olarak hesaplanırken İÇEM’de öğrencilerin ilkokula başlamadan önce yuva eğitimine başlarken kayıp yapıldığı için yuva eğitimleride okul eğitim süresi içinde hesaplanmıştır. Böylece her öğrencinin okul ortamındaki eğitime kayıt yaşı esas alınarak araştırma tarihine kadar geçen süre ay olarak hesaplanmıştır.

4. Sosyo-Ekonomik Düzey

İşitme engelli öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, yalnız baba eğitim düzeyi ve meslek grubu esas alınarak hesaplanmıştır. Devlet İstatistik Enstitüsünün meslek gruplaması temel alınarak kademelendirilen öğretmenler, subaylar, memurlar, hemşireler aynı grup içinde yer alırken, bu araştırma için yüksekokul ya da lise dengi okul mezunu olmak bir ayırım kriteri kabul edilmiş ve yüksekokul mezunları ayrı bir gruba kaydedilmiştir.³ En üst düzey “1. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey” kabul edilmiş, vasıfsız işçiler ve işsiz okul mezunları “6. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey” kabul edilmiştir. (Ek1)

5. Takvim Yaşı

İşitme engelli öğrencilerin yaşları ay olarak hesaplanmıştır.

³ Tüfekçioğlu. 1989, Ön. ver., s. 170.

3. VERİLERİN ELDE EDİLMESİ

Bu bölümde, işitme engelli öğrencilerin öğrenci özelliklerine ve okumayı öğrenme durumlarına ilişkin verilerin nasıl toplandığı ve ölçüldüğüne ilişkin açıklamalar yer almıştır.

3.1. Öğrenci Özelliklerine İlişkin Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak işitme engelli öğrencilere ilişkin kimlik bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilen öğrenci Bilgi Formu (Ek 2) öğrencilerin öğretmenleri tarafından araştırmacıyla birlikte doldurulmuştur.

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU'unda;

- a) Öğrencinin adı, soyadı, cinsiyeti, yaşı, okulu, sınıfı, şubesi, okula başlangıç tarihi.
- b) İyi işiten kulaktaki işitme kaybı, ikinci bir engelin bulunması durumu, anne ve baba mesleklerine ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.2. Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarına İlişkin Verilerin Toplanması

3.2.1. Öğretmenlerin Değerlendirmelerine İlişkin verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda işitme engelli öğrencinin öğretmenine göre okumayı öğrenme düzeyini belirlemek ve bununla ilgili öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere bir görüşme formu geliştirilmiştir (Ek 3).

Görüşme formu her bir öğrenci için öğretmeniyle konuşularak doldurulmuştur. Görüşme Formunda işitme engelli öğrencinin okuma durumuna ilişkin notu sorulmuştur. Verecekleri bu notun içinde öğrencinin okumasıyla ilgili değerlendirilmesi istenmiş, yazılı anlatım ile ilgili değerlendirmeyi kapsamadığı ve karne notu ile ilgisi olmadığı, öğrencinin gerçek okumayı öğrenme durumu ile ilgili olduğu konusunda

bilgi verilmiştir. Ayrıca İşitme engelli öğrencinin çözümlemedeki durumu, okumadaki durumu, öğrencinin çözümleme yaptığı zaman okumadaki durumuna ilişkin öğretmenin görüşü, öğrencisine ilişkin değerlendirmesi alınmıştır. İşitme engelli öğrencinin okumasının değerlendirmek için neler yaptığı sorulmuştur. Öğretmenin işitme engelli çocuğun okuma eğitimi için neler yaptığı, bireysel okuma yapması, süresi, kullandığı bireysel okuma aracı ve okumayla ilgili genelde grup derslerinde ne tür araç kullandığı araştırılmıştır.

3. 2. 2. Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarına İlişkin Okuduğunu Anlatma Verilerinin Toplanması

Öğrencilerin okumayı öğrenme durumuna ilişkin veriler için Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle Okuma-Anlamaya ilişkin Değerlendirme yapmak için Araştırmacı Metni geliştirilmiş ve Okuduğunu Anlatma Değerlendirme formuna göre puanlanmıştır. Daha sonra bu puanlar Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre yorumlanmıştır.

3. 2. 2. 1. Okuma Anlamaya İlişkin Araştırma Metninin Geliştirilmesi

Öğrencinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre değerlendirilebilmesi için bir okuma metnine ihtiyaç vardır. Bu metin öğrencilerin 4 ve 5. sınıf Türkçe kitaplarından seçilmemiş, araştırmacı tarafından yazılmıştır. Nedeni ise 4 ve 5. sınıf Türkçe kitapları ve hazır öykü kitaplarının normal işiten öğrencinin dil seviyesine göre hazırlanmasından kaynaklanmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin dil gelişiminin yaşlılarından geri olması, okumanın; dil gelişimine bağlı olarak gelişme göstermesi⁴ gözönüne alınarak okuma metni hazırlama yoluna başvurulmuştur.

Araştırmacının hazırlayıp verdiği okuma metni öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmiş, araştırmacının yazdığı 73 kelimelik bu metinde öğrencilerin ilgisini çekmek için tanıyabilecekleri, yabancı

⁴ Simpson, Harrison, ve Stuart. 1992, Ön. ver, s. 47.

olmadıkları, yeteri kadar kolay isimler seçilmiş,⁵ öğrencileri motive edebilecek, ilginç ve seviyelerine uygun ve kolay bir metin⁶ oluşturulmuştur. (Ek 4) Seçilen metnin kolay olması nedeniyle çocuğun okumadan aldığı zevkin artacağı ve okumayı sürdürme isteğini artırabileceği düşünülmüştür.⁷ Kolay okuma metninin seçilmesinin bir diğer nedeni ise, Tüfekçioğlu'nun Eskişehir ilindeki normal okullarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin durumunu inceleyen araştırmasında normal ilkokul sınıflarında eğitim gören işitme engelli öğrencilerin %3.5'unun okuyabildiğini ve okuduğu parça ile ilgili basit sorulara kısa yanıtlar verebildiğini bildirmesidir.⁸

Bu durum gözönüne alınarak ayrıca araştırmacının gerek İÇEM'de, gerek İşitme Engelliler Okulunda öğrencilerle zaman zaman çalışma deneyimi olması nedeniyle öğrencilerin okuma güçlükleri çekebileceğini düşünülerek bu metnin kolay olması sağlamıştır. Ayrıca Fry'ın da belirttiği gibi istisnalar olmakla birlikte cümle uzunluğu arttıkça okuma güçlüğünün ortaya çıkması gözönüne alınarak⁹ biçimbirim uzunluğuna, gramer bakımından kolaylığına dikkat edilerek¹⁰ hazırlanmıştır. Bu metin yazıldıktan sonra normal işiten ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere gösterilerek işitme engelli öğrencilere konu olarak uygunluğu ve seviyeye uygunluğu anlamında analiz etmeleri istenmiştir. Daha sonra bu metin için Ewoldt'un geliştirdiği "Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu" kullanılarak, puanlama yapılmıştır. Daha sonra bu metin; araştırma kapsamı içine girmeyen 2 ve 3. sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama yapılırken işitme engelli öğrenciden önce metni okuması ve anladığını anlatması istenmiş, anlatımlar "Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı"na göre puanlanmıştır. Daha sonra ise, metni okuması ve

⁵ Edward Fry, "Fry's Readability Graph: Clarifications, Validity, and Extension to Level", Sayı : 10, 1977, s. 244.

⁶ Ruth Thackwell, "Reading Evaluation", Van Asch Collage, 1992, s. 17.

⁷ Fry. 1977, Ön. ver., s. 245.

⁸ Umran Tüfekçioğlu, Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar, Eskişehir, 1992 s. 130.

⁹ Fry. 1977, Ön. ver., s. 245.

¹⁰ Aynı, s. 245.

anladığını yazması istenmiştir. Böylece öğrencilerin yazılı anlatımları alınmıştır. İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımdaki zorlukları gözlenerek metni okuyup anladığını yazma işlemi araştırmadan çıkarılmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinden görüşme anında alınan yıl içinde öğrencilerinin okuyup anladığına inandıkları iki metinden basit olanı seçilmiş, (Ek 5, 6, 7, 8 -Öğretmen metinlerinden örnekler) araştırmacı kendi yazdığı metinde yaptığı gibi "Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu"nu kullanarak bu metni de puanlamıştır.

3. 2. 2. 2. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formunun Metinlere göre Hazırlanması

Okuma-anlamanın değerlendirilmesi için Türkiye'de işiten öğrencilere ve işitme engelli öğrencilere yönelik hazırlanmış standardize edilmiş bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. İlkokulların ve özel eğitim okullarının öğretim programlarında; Türkçe dersinin değerlendirme bölümleri incelendiğinde "okuma" ve "anlattırma" yöntemlerinin okuduğunu-anlama için değerlendirme yöntemi olarak gösterildiği görülmektedir.^{11,12} Ayrıca ilgili alanyazında; "retelling"/"okuduğunu anlatma"nın okuma anlamanın değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. "Okuduğunu anlatma" veya ilköğretim programındaki adıyla "anlattırma" okullarımızda kullanılmakla birlikte, anlatımların değerlendirilmesi için formal bir değerlendirme formu ve aracı hazırlanmamıştır. Değerlendirme formu ve araç yerine; değerlendirme öğretmenin kendisine bırakılarak, öğrencinin anlatımında neleri değerlendirebileceği ile ilgili bilgi verilmiştir.¹³ Bu okuduğunu anlatmanın formal olmayan şekli olup eğitimimizde kullanıldığı bildirilmektedir.

¹¹ İlköğretim Programı,1992, s. 272.

¹² Sağırlar ilkokulu öğretim programı, 1991, s. 109.

¹³ İlköğretim Programı, Ön. ver., s. 272.

Türkiye’de kullanılan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu ve Aracı olmaması nedeniyle Gallaudet Collage de Ewoldt tarafından geliştirilen Amerika’da ve dünyanın birçok ülkesinde kullanılan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu ve Aracı Yeni Zellanda’da bulunan VanAch okulundan getirilmiştir. VanAch, işitme engellilerin işitsel-sözel yöntemle eğitildiği aile eğitiminden başlayarak yuva, ilkokul ve ortaokul bölümlerini içine alan bir okul olup, burada kullanılan “Okumayı Değerlendirme”¹⁴ kitapçığından alınan, Ewoldt tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu 3 bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde; metindeki karakterler yazılarak ve önem durumlarına göre puanlanarak toplam 25 puan verilmiştir. İkinci bölümde ise, olaylar yazılarak 50 puan verilmiştir. Olaylar seçilirken 10 olaydan fazla yazılmaması istenmektedir. Her olay önem derecesine göre puanlanmaktadır. Olaylar sırasıyla anlatılmasa da, doğru olarak anlatılmışsa puan verilir. Üçüncü bölümde ise, detaylara 25 puan verilmiş ve şu şekilde açıklanmıştır: “Detaylar” metinle ilgili birinci ve ikinci bölümlerde puanlanmış fikirlerin dışında karakterlerin gelişimiyle ilgili veya öğrencinin çıkarımları sonucu oluşan düşünceler veya öğrencinin ilave ettiği her düşünceye verilen puanlardan oluşmaktadır. Her detay 2 puan alarak toplam 25 puan olmaktadır¹⁵⁻¹⁶. Böylece Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu toplam 100 puandır. (Ek 9) Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formunda hangi karakterin kaç puan olduğu, olayların aldığı puanların önceden belirlenmesi Değerlendirme Aracının güvenilirliğini arttırmaktadır.¹⁷

Araştırmada kullanılan Araştırma Metni ve Öğretmen Metni/Metinleri öğrenciyle uygulamaya başlamadan önce her bir metinle ilgili Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu hazırlanmıştır.

¹⁴ Thackwell, 1992, Ön. ver., s. 13-20.

¹⁵ Aynı, s. 13.

¹⁶ Ewoldt. 1982, Ön. ver., s. 93.

¹⁷ King ve Quigley, 1985, Ön. ver., s. 245.

3.2.3. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının Puanlarının Yorumlanması

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Ölçeği puanları Ewoldt tarafından aşağıda verildiği gibi yorumlanmıştır:¹⁸ Bu araştırmada işitme engelli öğrencilerin anlatımları sonucunda aldıkları puanlar, Ewoldt'un da kullandığı Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanılarak (Ek 10) yorumlanmıştır.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 0-24 aralığındaki puan öğrencinin okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kaldığını göstermektedir. 0-24 aralığında puan alan öğrenci: öyküdeki önemli olayları atlar, çoğu zaman öykünün ana fikrini kaçıır, karakterler hakkında çok az bilgi verir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 25-40 aralığında puan alan öğrenci ise okuma stratejilerini biraz kullanabilmektedir. 25-40 aralığında puan alan öğrenci öyküdeki bazı önemli olayları atlar, bazen öykünün ana fikrini kaçıır, bazı karakterleri anlar, karakterler hakkında bazı bilgileri verebilir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 41-50 aralığında puan alan öğrenci çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlatır, genelde öykünün ana fikrini anlar, birçok karakteri anlatır.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 51-100 aralığında puan alan öğrenci okuma stratejilerini oldukça etkin olarak kullanmaktadır. 51-100 arasında puan alan öğrenci önemli olayların çoğunluğunu anlatır, çoğu zaman öykünün ana fikrini anlar, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlatır.

Ewoldt, 51-100 aralığını ayrıca ayırmamış, işitme engelli öğrenciler için 51 ve üstünde puan alan öğrencinin okumada etkili olduğunu gösterdiğini açıklamakla yetinmiştir.¹⁹

¹⁸ Thackwell. 1992, Ön. ver., s. 20.

¹⁹ Ewoldt. 1982, Ön. ver., s. 92.

Araştırmacı tarafından 0-24 arası "Okumuyor", 25-40 arası "Çok az okuyor", 41-50 arası "Kısmen okuyor", 51-100 arası ise "Okuyor" olarak tanımlanmıştır.

3. 2. 4. Okuma-Anlamaya İlişkin Verilerin Toplanması

Veriler işitme engelli öğrencilerin okullarında öğretmenlerin ve idarecilerin gösterdiği, öğrencilere yabancı olmayan bir ortamda kaydedilmiştir. Araştırmacı uygulamayı yaparken videoya çekilmiştir. Okuduğunu anlatmanın daha iyi değerlendirilmesi için video kayıt kullanılmasında yarar görölmektedir.²⁰ Araştırmada Sony HI8 PPO video-kamera kullanılmıştır. Kayıtlar yapılırken işitme engelli öğrenciler kendi cihazlarını kullanmışlardır. Eğer kayıt yapıldığı gün cihazları yoksa veya çalışmıyorsa Connevans ATU 3 cihazı kullanılmıştır.

Okuma-anlama verilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan Araştırma metni ve sınıf öğretmenleri tarafından verilen Öğretmen metni, her bir öğrenciyle bire bir çalışılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Her bir öğrenci verilen metinleri okumuş ve anlatmıştır. Öğrenciler metinleri okurken, okumalarına ilişkin düzeltme yapılmamıştır. Öğrenciler öyküyü hiç araya girilmeden ve rahatsız edilmeden okumuşlardır.²¹

Bu uygulama esnasında zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Öğrencilere okumaları için iki kez fırsat verilmiştir. Birinci okumalarını sesli yapmaları istenirken, ikinci defa isterlerse sessiz, isterlerse sesli okuyabilecekleri anlatılmıştır. Okumaya başlamadan önce öğrenciye metni okuyacağı ve daha sonra metne bakmadan anladıklarını anlatacağı yönergesi verilmiştir. (Ek 11 - Okuduğunu anlatmanın Kayıt Edilmesi)

Okuma bittikten sonra da "bana okuduğunu anlat, anladığını anlat" yönergesi kullanılmıştır. Öğrenciler metni anlatırken metin hakkında sorular sorulmamıştır. Fakat öğrenci bir karakterden bahsettiği ve devam etmediği zaman öğrenciyi cesaretlendirmek için açık uçlu sorular

²⁰ Thackwell. 1992, Ön. ver., s. 2.

²¹ Ewoldt. 1978, Ön. ver., s. 948.

sorularak metnin önemli kısımları hakkında düşünmesi sağlanmıştır. Bunun yanı sıra tüm öğrencilere "Daha sonra ne oluyor?" "Bundan sonra ne olacak" gibi yönlendirmeyen sorular sorularak "çok güzel anlatıyorsun" "devam et" "aferim" gibi öğrenciyi cesaretlendiren teşvik edici sözcükler kullanılmıştır. Aynı zamanda araştırmacı öğrencinin söylediklerini zaman zaman tekrar etmiştir. Bunun nedeni videoya alınıp, daha sonra anlatımlar değerlendirilirken ve yazımı yapılırken öğrencinin anlaşılma olasılığının ortadan kaldırılmasıdır.

Hiç bir şey anlatmayanlara ise metnin başlığı ve ne olduğuyla ilgili çok kısa bilgi verilmiş ve devam etmesi istenmiştir. Yine de bir şey anlatmıyorsa devam edilmemiştir. Öğrencilerin anlattıkları araştırmacı tarafından anlaşılmalıdır. Anlaşılmadığı zaman ipucu için öğrenciden isterse söylediğini yazması veya resmini yapması istenmiştir. Bu yazılar anlamı tam açıklayan cümle ve paragraflar olmayıp genelde "Ali", "bak", "gel" gibi tek kelimeler olmuştur.

3. 2. 5. Okuma-Anlamaya İlişkin Verilerin Çözümü

Okuduğunu anlatmanın analizi için anlatımların dökümü yapılmış, bazı kaynaklarda çözümlene olarak geçmesine rağmen bu tezde çözümlene kullanıldığı için "dökümü" kelimesi kullanılmıştır.

Anlatımların video kayıtlarının dökümünün yazılması işleminde ortografik yöntem kullanılmıştır. Ortografik yöntemde anlatımlar normal yazım kuralları ile gösterilir.²² Öğrencinin anlatımı ve araştırmacının konuşmaları yazılmıştır.

3. 2. 6. Verilerin Analizi

Öğrencilerin anlatımları analiz edilirken;

a) Öğrencinin tekrarları, kendisini tekrar etmesi ve araştırmacıyı tekrar etme durumları değerlendirmeye alınmamıştır. Örneğin Öğrenci

²² Crystal David, "Things to Remember When Transcribing Speech". Child Language and Therophy, Cilt : 1, Sayı : 2 1985 s. 235-239. Aktaran :Tüfekçioğlu, 1989, s. 183.

anlatımında "Ali bisiklet" ve devam ederek "Ali düştü" sözcüklerinde iki kez kullanılan "Ali" sözcüğü tekrar olarak kabul edilmemiştir. Fakat öğrenci "Ali, Ali, Ali bisiklet" olarak anlatmışsa "Ali" sözcüğü yalnız bir sözcük kabul edilmiştir, diğer iki kez tekrarlanan Ali sözcükleri alınmamıştır.

b) Öğrencinin anlatımında; metinle ilgili bütün sözcükleri analiz kapsamı içine alınmıştır. Metin dışındaki ilgisiz sözcükler kabul edilmemiştir. Anlatımlar dört şekilde değerlendirilmiştir. Bunlar anlatımların Ewoldt Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Ölçeğine göre değerlendirilmesi, anlatımların biçimbirim sayımı yapılarak değerlendirilmesi, anlatımların içerik sözcük sayımı yapılarak değerlendirilmesi, anlatımların düşüncebirim sayımı yapılarak değerlendirilmesidir.

3. 2. 6. 1. Anlatımların Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına Göre Değerlendirilmesi

İşitme engelli öğrenciler okuduklarını anlatırken hazırlanan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Öğrencinin karakterler, olaylar, detaylarla ilgili anlatımları daha önceden hazırlanarak puanlanan form üzerinde işaretlenmiştir.

Öğrenciler metni anlatırken metinde geçen kelimeler değil de aynı anlama gelen kelimeler kullanarak anlatmış iseler doğru kabul edilerek puan verilmiştir. Örneğin "Portakal Ağacı" Öğretmen metninde ağacın kurumasını öğrenci "ağaç kurumuş" yerine "ağaç ölmüş" diye ifade ettiyse doğru kabul edilmiştir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı, karakterler, olaylar ve detaylar her metin için kendi önem sırasına göre puanlanarak toplam karakterler puanı 25, toplam olaylar puanı 50, toplam detaylar puanı 25 olarak alınarak 100 üzerinden puanlanmıştır. Öğrenci anlatımında metindeki karakterlerden bahsederken sadece karakterin ismini söylemiş ise, karakterler bölümünde o karakterin ismine ne kadar puan verilmiş ise o puanı almıştır.

Öğrenci anlatımında olaylardan bahsettiği zaman olaylar bölümünde anlattığı olaya kaç puan verilmişse o kadar puan almıştır. Olayları anlatırken karakterlerin isminden bahsederse hem olaylar bölümünde olaya verilen puanı hem de karakter bölümünde karaktere verilen puanı almıştır. karakterlerin sadece isminden bahsederse karaktere verilen puanı almıştır. Metinle ilgili öğrencinin yaptığı yorumlar, çıkarımlar ve genellemelerle getirdiği katkılar ise detaylar bölümüne girerek her detay 2 puan almıştır. Anlatımlar videodan yazıya geçirildikten sonra puanlama araştırmacı tarafından tekrar bakılarak kontrol edilmiştir.

3. 2. 6. 2. Anlatımların Biçimbirim Sayımı Yapılarak Değerlendirilmesi

Bu araştırmada anlatımdaki sözcük sayısına bakılmak istenmiştir.²³ Yapılan araştırmada Tüfekçioğlu, Ekmekçi'ninde görüşüne katılarak "... değişik dillerde dilin görüldüğü biçimleri incelerken, sözcük saymak yerine mesajın içinde yer alan biçimbirimleri sayım ve inceleme konusu yapmak daha anlamlı olacaktır" demektedir, ve bunu şöyle açıklamaktadır: Bazı dillerde bir ifadenin tek bir form olarak görünmesine karşılık, incelendiği zaman birden çok sözcük türü elemanlardan oluştuğu görülmektedir. Yine Türkçe gibi hiç değişmeyen köke sahip olan, çekim yapılırken ve yeni sözcükler üretilirken, son ek ilave edilerek anlamlar katılan dillerde tek bir sözcüğün tümce oluşturabildiğini bildirmektedir.²⁴ Aynı zamanda Türkçe ve benzeri dillerde sözcük dağarcığı ve dilbilgisi gelişimi için geçerli bir düşünceye ulaşabilmek için biçimbirimin incelenmesi gerektiği üstünde durulmuştur. Bu nedenler göz önüne alınarak bu araştırmada da sözcük sayımı yerine biçimbirim sayılmıştır. Tüfekçioğlu biçimbirimi gerek kendi başına durabilen ve anlam işlevi gören en küçük gösterge düzeyindeki sözcükler, gerek ancak bir sözcükle birlikte okunabilen o sözcükte anlam değişiklikleri yaratan en küçük bağlantı birimi olarak tanımlamıştır.²⁵ Biçimbirim sayılırken Tüfekçioğlu'nun kullandığı kriterler alınarak kullanılmıştır. Şöyle ki, bir sözce içinde yer alan her bir sözcük, kök ya da gövde ve çekim ekleri bakımından biçimbirim kriterine göre sayılmıştır. Eylem sözcüklerinde

²³ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 23.

²⁴ Tüfekçioğlu. Ön. ver., s. 86.

²⁵ Aynı, s. 85.

eylem tabanı (master eki önü) tek biçimbirim kabul edilmiştir.²⁶ Örnek: gel (1 biçimbirim) ; koş-uyor-um (3 biçimbirim); ol-ma-z (3 biçimbirim) Tüfekçioğlu biçimbirimlerin sayımında yapım eklerini araştırma kapsamı dışında bırakmıştır. Nedenini ise Türkçe gibi bağlantılı bir dilde yapım ekleri ile türetilmiş sözcükleri biçimbirim bakımından incelemenin çok geniş, ayrı bir çalışmayı gerektirdiği şekilde açıklamıştır.

Öğretmenlerin öğrencileri için verdikleri Öğretmen metinleri ve Araştırma metnindeki biçimbirimler sayılmıştır. Anlatımdaki biçimbirim toplam sayısı metinde yer alan biçimbirim sayısına bölünerek anlatımdaki biçimbirim yüzdesi hesaplanmıştır.

Okuma metinlerinin biçimbirim sayıları aşağıda verilmiştir.

Okuma Metinlerinin Biçimbirim Sayısı

Okul-Sınıf adı	Metnin Adı	Biçimbirim Sayısı
İşitme Engelliler Okulu 4. sınıf	Dedemin Köyü	100
İşitme Engelliler Okulu 5. sınıf	Minik Kuzu	102
İşitme Engelliler Okulu 5. sınıf	Temizlik	106
İlkokul 4. sınıf	Evimizde Sabah	360
İlkokul 4. sınıf	Atatürk'ün Bazı Özellikleri	204
İlkokul 4. sınıf	Kış ile Bahar	215
İlkokul 4. sınıf	Seftali Bahçeleri	460
İlkokul 4. sınıf	Telefon Direğindeki Fincan	330
İlkokul 5. sınıf	Telefon	350
İlkokul 5. sınıf	Yürüyen Sepet	832
İlkokul 5. sınıf	Yunusemre ve Türkçe	543
İlkokul 5. sınıf	Orman Günü	603
İlkokul 5. sınıf	Güçlü ve Mutlu Türkiye	395
İÇEM 4. sınıf	Çiçekler büyüyor	136
İÇEM 5. sınıf	İnsan Enerjisi	84
İÇEM 5. sınıf	Küçük Portakal Ağacı	261
AraştırmaMetni	Ali'nin Bisikleti	137

²⁶ Aynı, s. 190.

3.2.6.3. Anlatımların içerik sözcük Sayımı Yapılarak Değerlendirilmesi

Anlatımdaki anlam ilişkilerini incelemek için içerik sözcüklere bakılmıştır. içerik sözcükler metinde aynen veya benzer şekilde yer alan özel isim ve cins isim, fiil, sıfat ve zarf olarak ele alınmıştır.²⁷ içerik sözcüklerin içinde yer alan özel ve cins isimler okuma metinlerinin güçlüğüne katkı getirmektedir. Çocuklar ve aynı zamanda yetişkinler bir metni okurken bunları atlamak yerine, onlarla başetmek zorunda kalmaktadırlar.²⁸ Bu nedenle özel ve cins isimlerin sayımı önem kazanmaktadır. içerik sözcüklerin sözcükler arasındaki semantic -anlam- ilişkisini ortaya çıkarttıkları ve anlam yükledikleri için ğrenci bunu anlatımında kullanmış ise, anlamı anladığını belirtmektedir. içerik sözcükler nesnelere arasındaki eylem ilişkilerini de ortaya koymaktadır. Örneğin "Kız topu attı" ve "ocuk elmayı yedi" cümlelerindeki "atmak" ve "yemek" sözcükleri veya fiilleri "kız ve top" sözcükleri ve "ocuk ve elma" sözcükleri arasındaki anlam ilişkilerini saptamaktadır.²⁹

Araştırma metni ve ğretmen metnindeki içerik sözcükler sayılmıştır. Anlatımdaki içerik sözcüklerin toplam sayısı, metinde yer alan içerik sözcüklerin toplam sayısına bölünerek anlatımdaki içerik sözcüklerin yüzdesi hesaplanmıştır.

²⁷ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, n. ver., s. 23.

²⁸ Fry. 1977, n. ver., s. 242.

²⁹ Bloom ve Lahey. 1978, n. ver., s. 12-14.

Okuma Metinlerinin içerik sözcük sayıları aşağıda verilmiştir.

Okuma Metinlerinin İçerik Sözcük Sayısı

Okul-Sınıf adı	Metnin Adı	İçerik Sözcük Sayısı
İşitme Engelliler Okulu 4. sınıf	Dedemin Köyü	49
İşitme Engelliler Okulu 5. sınıf	Minik Kuzu	55
İşitme Engelliler Okulu 5. sınıf	Temizlik	43
İlkokul 4. sınıf	Evimizde Sabah	200
İlkokul 4. sınıf	Atatürk'ün Bazı Özellikleri	96
İlkokul 4. sınıf	Kış ile Bahar	92
İlkokul 4. sınıf	Seftali Bahçeleri	201
İlkokul 4. sınıf	Telefon Direğindeki Fincan	140
İlkokul 5. sınıf	Telefon	117
İlkokul 5. sınıf	Yürüyen Sepet	381
İlkokul 5. sınıf	Yunusemre ve Türkçe	348
İlkokul 5. sınıf	Orman Günü	259
İlkokul 5. sınıf	Güçlü ve Mutlu Türkiye	204
İÇEM 5 sınıf	Çiçekler büyüyor	60
İÇEM 5. sınıf	İnsan Enerjisi	38
İÇEM 5. sınıf	Küçük Portakal Ağacı	12
AraştırmaMetni	Ali'nin Bisikleti	63

3. 2. 6. 4. Anlatımların düşünce birim Sayımı Yapılarak Değerlendirilmesi

Anlatımlar değerlendirilirken düşünce birimlere bölünmüştür. Fuchs, düşünce birimini Brown, Smiley ve Johnson'un görüşüne katılarak "okuyucunun duraklayabileceği yer, fikir ya da bilgi birikimi" olarak tanımlamaktadır.^{30,31} Araştırmacı metni ve öğretmen metninde ki düşünce birimler sayılmıştır. Anlatımdaki düşünce birimlerin yüzdesini elde etmek için, anlatımdaki düşünce birimlerin toplam sayısı metindeki düşünce birimlerin toplam sayısına bölünmüştür.³²

³⁰ Fuchs, Fuchs ve Maxwell. 1988, Ön. ver., s. 23.

³¹ Gambrell, Pfeiffer, ve Wilson. 1985, Ön. ver., s. 218.

³² Donald J. Richgles, Lea M. Mcgee, Richard G. Lomax ve Catherine Sheard, "Awareness of Four Text Structures : Effects on Recall of Expository Text",

Anlatımdaki düşünce birimler bulunurken aşağıdaki noktalara dikkat edilmiştir:

1- Anlatımdaki düşünce birimler ayrılırken; anlatım bir düşünce taşıyorsa düşünce birim olarak bölünmüştür. Örnek: /Ali'nin bisikleti/ (Bir düşünce birim)

Anlatıcının düşüncesini pekiştirmek için kullanılan, tek başına da anlam ifade eden sözcük o cümleden ayrılmadan düşünce birim içinde kalmış ayrı bir düşünce birim olarak alınmamıştır.

Örnek: /Gitmek istiyorum diye diretir de diretirmiş/ (Bir düşünce birim)

2- Anlam-düşünce taşıyan, bölündüğü zaman anlam-düşünce kaybetmeyen tek sözcükler de düşünce birim olarak alınmıştır.

/Ne olur, ülkene beni de götür/ /demiş/ (2 düşünce birim)

/Gittikleri ülkede/ /güneşi görmek çok zormuş/ (2 düşünce birim)

3- Tek başına anlam-düşünce taşıyan, fakat cümleyle birlikte anlamı-düşünceyi kuvvetlendiren sözcükler ayrıca düşünce birim olarak alınmamıştır.

/Bu yüzden bizim yaramaz hastalanmış/ (Bir düşünce birim)

4- Tek kelimeler, karakterler (kırlangıç, leylek gibi) ne yaptıkları hakkında bir açıklama yapılmamışsa düşünce birim olarak alınmamıştır.

Metinlerdeki düşünce birim sayıları aşağıda verilmiştir.

Okuma Metinlerinin Düşünce Birim Sayısı

Okul-Sınıf adı	Metnin Adı	Düşünce Birim Sayısı
İşitme Engelliler Okulu 4. sınıf	Dedemin Köyü	20
İşitme Engelliler Okulu 5. sınıf	Minik Kuzu	15
İşitme Engelliler Okulu 5. sınıf	Temizlik	17
İlkokul 4. sınıf	Evimizde Sabah	56
İlkokul 4. sınıf	Atatürk'ün Bazı Özellikleri	26
İlkokul 4. sınıf	Kış ile Bahar	25
İlkokul 4. sınıf	Seftali Bahçeleri	62
İlkokul 4. sınıf	Telefon Direğindeki Fincan	43
İlkokul 5. sınıf	Telefon	52
İlkokul 5. sınıf	Yürüyen Sepet	107
İlkokul 5. sınıf	Yunusemre ve Türkçe	64
İlkokul 5. sınıf	Orman Günü	75
İlkokul 5. sınıf	Güçlü ve Mutlu Türkiye	56
İÇEM 4., 5 sınıf	Çiçekler büyüyor	23
İÇEM 5. sınıf	İnsan Enerjisi	12
İÇEM 5. sınıf	Küçük Portakal Ağacı	40
AraştırmaMetni	Ali'nin Bisikleti	28

3. 3. Verilerin İşlenmesi

Öğretmenlerin değerlendirmelerine ilişkin veriler hesaplanırken öğretmenlere her bir öğrencisi için okuma durumuna ilişkin verdikleri not sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan 1-5 arasındaki değerlendirme notları 100'e tamamlanmıştır.

3. 3. 1. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Yaptıkları Okuma Çalışmalarına İlişkin Verilerin İşlenmesi

Öğrencilerin okumayı öğrenme durumuna ilişkin veriler toplanırken, öğretmenlere her bir öğrenci için okuma eğitiminde neler

yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin yanıtları “Okuma için yeterli çalışmalar” ve “Okuma için yetersiz çalışmalar” olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

Okuma için yeterli çalışmalar grubuna; sınıfta işlenen konuya ilişkin yapılan okuma çalışmaları girmiştir. Konu Sosyal Bilgiler veya Fen Bilgisi dersiyle bağlantılı olabilir veya kendiliğinden ortaya çıkan fırsatları değerlendirmek amacıyla mevsim değişiklikleri, özel günler, bayramlar, haftalar için yapılan okuma çalışmaları bu gruba girmiştir. Bu çalışmalar öğretmenler tarafından sınıfa kitap okuma, metin inceleme-okuma, anlama, soru yanıt şeklinde - sınıf kitabı yapımı, işkartları, poster yapımı sıralama kartlar, bireysel kitap yapımı olarak bildirilmiştir. Bu çalışmaların yeterli okuma çalışmaları grubuna girmesi için sıklığına bakılmış haftada bir veya 15 günde bir değişen konuya uygunluğu itibariyle yapılıyorsa sıklığı yeterli olmadığı için yetersiz okuma çalışmaları grubuna girmiştir.

Yetersiz okuma çalışmaları grubuna yalnız ve çoğunlukla sesli ve sessiz okuma çalışması yapılması, (arkasından anlatım veya soru-cevap yapılmıyorsa), Dilbilgisi çalışmaları (konuyla ilişki kurulmadan, yalnız dilbilgisi hakkında bilgi verme), Kelimelerin hecelere bölünmesi, Dikte ettirme, Telaffuz hatalarının düzeltilmesi çalışmaları girmiştir.

Yeterli okuma çalışmalarında bahsedilen çalışmalar yapılıp, yanısıra bu çalışmalar yapıldığı takdirde yeterli çalışmalar grubuna girmiş, tek başına yapıldığı takdirde, yetersiz çalışmalar grubuna girmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Yaptıkları Okuma Değerlendirmelerine İlişkin Verilerin İşlenmesi

Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmelerine ilişkin veriler ise “Yeterli okuma değerlendirmesi” ve “Yetersiz okuma değerlendirmesi” olarak iki grupta toplanmıştır. Yeterli okuma değerlendirmesine; öğretmenlerin Anlaşılır Okuma, Okuduğunu anlatma, metinle ilgili soru-cevap şeklindeki cevapları girmiştir. Yetersiz okuma değerlendirmesine ise Doğru telaffuz ve kelimelerin açıklanması, Dakikada okuma hızı, Test

ve zaman zaman vakit buldukça yapılan soru-yanıtlar, metinle ilgili anlatımlar bu gruba girmiştir. Eğer anlaşılır okuma Okuduğunu Anlatma, Metinle ilgili soru-cevap şeklindeki değerlendirmelerin sıklığı 15 günde bir, ayda bir şeklinde cevaplanmışsa yetersiz değerlendirme grubuna girmiştir.

3. 3. 3. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Bireysel Okuma Yapma Durumlarına İlişkin Verilerin İşlenmesi

Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yaptıkları bireysel okumayla ilişkili veriler "2-3 günde bir Bireysel Okuma" ve "Haftada-Ayda bir Bireysel Okuma" olarak iki grupta toplanmıştır. Öğretmenler öğrencileriyle birlikte hergün, iki günde bir, üç günde bir okuma çalışmaları yapıyorsa "2-3 günde bir bireysel okuma" grubuna, haftada veya ayda bir bireysel okuma yapıyorsa "Haftada-Ayda bir bireysel okuma" grubuna girmiştir.

Bireysel okuma, öğrencinin öğretmeniyle birlikte birebir ortamda öğrenciye uygun bir okuma aracının okunması ve birlikte tartışılması şeklinde tanımlanmıştır. Sınıf içinde öğretmenin öğrencisine okunan metinle ilgili soru sorması veya öğrencinin metni anlatması bireysel okumanın içine girmemiştir.

3. 3. 4. Öğretmenlerin Kullandıkları Okuma Araçlarına İlişkin Verilerin İşlenmesi

Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte kullandıkları okuma araçları "yeterli okuma aracı" ve "yetersiz okuma aracı" olarak iki grupta toplanmıştır. Yeterli okuma araçlarına sınıf kitapları, düzeylerine uygun hazır okuma kitapları, işkartları, bireysel kitaplar girmiştir. Yetersiz okuma araçlarına ise 4. ve 5. sınıf Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Kitabı, 4. ve 5. sınıf Türkçe Kitabı, 4.ve 5. sınıf dergileri, Ansiklopediler, Romanlar girmiştir. Nedeni ise 4. ve 5. sınıf Türkçe ve diğer derslerde kullanılan kitap ve ansiklopedilerin işitme engelli öğrencilerin okuma düzeylerinin çok üstünde olmasından kaynaklanmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin

okuyup-anlayarak okuma düzeylerini ve stratejilerini geliştirme imkanı vermeyen bu okuma araçları yetersiz okuma araçları grubuna bu nedenle girmiştir.

3. 4. Veri Aracının Geçerliliğinin Sınanması

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının OADA geçerliği için anlatımlarda Biçimbirim, düşünce birim ve içerik sözcük sayımı yapılmıştır. Karasar'a göre "Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir, ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir."³³

Anlatımların Biçimbirim, düşünce birim ve içerik sözcük sayımı yapılmasının nedeni yapı geçerliğini belirlemiş olmak içindir. Karasar'a göre "yapı geçerliği daha önce belirlenmiş olan bir ölçme aracı ile yeni geliştirilmiş ölçme aracını aynı gruba uygulamak ve alınan sonuçlar arasında ilişki -korelasyon- aramaktır. Şayet bu ilişki yüksek ise yeni geliştirilen aracın geçerliliğinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilir."³⁴ Bu nedenle dört ölçümün tutarlılığı için dört ölçümden elde edilen puanlar arası korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. Okuduğunu Anlatma Biçimbirim, içerik sözcük, düşünce birim Ölçme yöntemi izlenerek elde edilen puanlar Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde ayrı ayrı birbiriyle test edilmiş, sonuçlar aşağıda verilmiştir.

³³ Karasar. 1991, Ön. ver., s. 149.

³⁴ Aynı, s. 153.

OKUDUĞUNU ANLATMA, DÜŐUNCE BİRİM, İÇERİK SÖZCÜK,
BİÇİMBİRİM ARASINDAKİ KORELASYON KATSAYILARI
ARAŞTIRMA METNİ

	Düşünce Birim	İçerik Sözcük	Biçimbirim
Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı	0.937	0.915	0.943
Düşünce Birim	—	0.943	0.987
İçerik Sözcük	0.942	—	0.945
Biçimbirim	0.987	0.945	—

OKUDUĞUNU ANLATMA, DÜŐUNCE BİRİM, İÇERİK SÖZCÜK,
BİÇİMBİRİM ARASINDAKİ KORELASYON KATSAYILARI
ÖĞRETMEN METNİ

	Düşünce Birim	İçerik Sözcük	Biçimbirim
Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı	0.923	0.918	0.914
Düşünce Birim		0.912	0.9
İçerik Sözcük	0.912		0.979
Biçimbirim	0.9	0.979	

3.5. Veri Aracının Güvenilirliğinin Sınanması

Bu araştırmanın ham verileri olan işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlatma sonucunda elde edilen anlatımların dökümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu nedenle araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacı ile jüri oluşturulmuştur. Verileri oluşturan öğrencilerin anlatımları, araştırmacı tarafından değerlendirilmesi yapıldıktan sonra kurulan jüri video-kayıtlardan tekrar değerlendirme yapmıştır. Karasar'a göre güvenilirlik "aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır."³⁵

Güvenilirlik aşamasında; elde edilen veriler bir kez daha öğrencilerin kendi öğretmenleri dışında alanda çalışan iki uzman tarafından tekrar sınanmıştır. Araştırmaya temel oluşturan 63 öğrencinin anlatımlarının güvenilirlik sınaması amacıyla tüm öğrenci sayısının % 20'si kontrol edilmiştir. Öğrenci grubunun % 20'sini oluşturan 13 öğrenci kura yöntemi ile belirlenmiştir. İşitme Engelliler Okulundan 7 öğrenci, Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerden 2 öğrenci, İÇEM'e devam edenlerden 4 öğrenci kura yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerin Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde anlatımları jüri üyeleri tarafından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme formları kullanılarak videodan izlenerek puanlanmıştır. Birinci jüri üyesi ile ikinci jüri üyesi puanları arasında yapılan korelasyon hesaplamaları sonucunda Araştırma Metninde .911, Öğretmen Metninde .895 korelasyon katsayısı elde edilmiştir.

4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ

Araştırma kapsamına giren öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirilmesi puanları arasındaki fark için eşler arası örnekler için t testi yapılmıştır.

Çözümleme ve anlama grupları arasında oluşan okuma anlama farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı

³⁵ Aynı, s. 148.

incelenmiştir. Çözümleme ve anlama grubu öğrencileri arasında işitme kaybı, zeka düzeyleri , okul eğitim süreleri, sosyo-ekonomik durumları ve takvim yaşı bakımından farklılaşma olup olmadığının incelenmesi eşlenmemiş gruplar için *t* testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları okuma çalışmaları ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasında eşleşmemiş gruplar için *t* testi yapılmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeylerin karşılaştırılmasında Fisher Tam Olasılık Testi kullanılmıştır. Formülü aşağıda verilmiştir.

$$P = \frac{(A+B)! (C+D)! (A+C)! (B+D)!}{N! A! B! C! D!}$$

Geçerlilik ve Güvenilirlik çalışmalarında ölçümler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Sosyal Bilim araştırmalarında en yaygın kullanılan düzey olması nedeniyle .05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir.

Araştırmayla ilgili yazılar, çizelgeler, istatistiksel hesaplamalar Apple Macintosh bilgisayarı ile Write Now, Excel ve Statview hazır bilgisayar programı ile yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla araştırma kapsamına giren öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının çözümlene ve anlama düzeylerine göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirilmesi; öğrenci özellikleri ve öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yaptıkları okuma çalışmalarına ilişkin istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularında izlenen sıraya göre yorumlanarak verilmiştir.

1. İLKOKUL 4. VE 5. SINIF İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI

Bu bölümde ilkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını açıklamak üzere, okumayı öğrenme durumlarının öğretmenleri tarafından değerlendirmeleri ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle saptanan durumları ve aradaki farklar yer almaktadır.

1. 1. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerine Göre Okumayı Öğrenme Durumları

Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmelerini almak için öğretmenlere "Sınıfınızdaki işitme engelli öğrenci okumayı öğrendi mi? ve "Öğrencinizi ne zaman okumayı öğrenmiş olarak kabul ediyorsunuz?" soruları sorulmuştur. Bu soruyu 16 öğretmen 63 öğrenci için yanıtlamıştır. Yanıtların iki grupta toplandığı görülmüştür. Okumayı öğrenmeyi bir grup öğretmen "Çözümlene yapmak" olarak, bir grup öğretmen ise

“Okuduğunu anlamak” olarak ifade etmişlerdir. Çizelge 1 öğretmenlerin bu yanıtlarının çözümleme ve anlama değerlendirmelerine göre ve Eskişehir ilinde bulunan üç ayrı eğitim ortamı bakımından dağılımlarını göstermektedir.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi Eskişehir ili içindeki tüm ilkokullarda 4. ve 5. sınıflara devam eden toplam 63 işitme engelli öğrenci bulunduğu belirlenmiştir. Çözümlemede grubunda toplam 38 öğrenci olup, % 60’ını oluşturmaktadır. Anlamada grubunda toplam 25 öğrenci olup, % 40’ını oluşturmaktadır.

ÇİZELGE 2
İŞITME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNE GÖRE
OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI

	Çözümlemeyi Öğrendiğinde Okumayı Öğrenmiş Kabul Edilen Öğrenciler				Okuduğunu Anladığında Okuduğu Kabul Edilen Öğrenciler				Genel Toplam	
	4. sınıf n	5. sınıf n	Toplam n %		4. sınıf n	5. sınıf n	Toplam n %		n	%
İLKOKULLAR										
İşitme Engelliler Okulu	9	20	29	% 76	—	—	—	—	29	% 46
Kaynaştırma	4	5	9	% 24	1	—	1	% 4	10	% 16
İÇEM	—	—	—	—	10	14	24	% 96	24	% 38
Toplam	13	25	38	% 100	11	14	25	% 100		
Genel Toplam	13	25	38	% 60				% 40	63	% 100

Çizelge 2’de görüldüğü gibi çözümlemeyi öğrendiğinde 38 öğrenci öğretmenleri tarafından okumayı öğrenmiş olarak kabul edilmektedir. Çözümleme grubunu oluşturan öğrencilerden % 76’sı İşitme Engelliler Okuluna, % 24’ü ise Kaynaştırmaya devam etmektedir. İÇEM’de öğretmenleri tarafından çözümlemeyi öğrendiğinde okuduğu kabul edilen öğrenci bulunmamaktadır.

Öğretmenleri tarafından okuduğunu anladığı zaman okuduğu kabul edilen 25 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin % 96'sı İÇEM'de % 4'ü ise Kaynaştırmada eğitimine devam etmektedir. İşitme Engelliler Okulunda okuduğunu anladığı zaman okuyor kabul edilen öğrenci bulunmamaktadır. Bu durumda 4. ve 5. sınıfa devam eden araştırma evrenine giren 63 öğrenciden % 60'ı çözümlene yaptığında "Okuyor" kabul edilmektedir, % 40'ı ise anladığında "Okuyor" kabul edilmektedir.

1.2. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları

İlkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumları Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde ayrı ayrı belirlenmiş, Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 3'de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 4' de verilmiştir.

ÇİZELGE 3
İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE GÖRE
OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI

İLKOKULLAR	PUANLAR VE SINIFLANDIRMA								TOPLAM	
	Okumuyor		Çok Az Okuyor		Kısmen Okuyor		Okuyor			
	0-24		25-40		41-50		51-100			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İşitme Eng. Okulu	21	% 72	8	% 28	—	—	—	—	29	% 46
Kaynaştırma	7	% 70	2	% 20	1	% 10	—	—	10	% 16
İÇEM	—	—	5	% 21	6	% 25	13	% 54	24	% 38
TOPLAM	28	% 44	15	% 23	7	% 12	13	% 21	63	% 100

Çizelge 3'de görüldüğü gibi İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden 63 öğrenci Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerden

% 44'ünün 0-24 aralığında, % 23'ünün 25-40 aralığında, % 11'inin 41-50 aralığında, % 2'sinin ise 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir.

Puanların dağılımı ortamlar bakımından incelendiğinde, İşitme Engelliler Okuluna devam eden 29 öğrenciden % 72'sinin 0-24 aralığında, % 28'inin ise 25-40 aralığında puan aldığı görülmektedir. İşitme Engelliler Okuluna devam eden öğrencilerde 41-50 aralığında ve 51-100 aralığında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya devam eden 10 öğrenciden % 70'inin 0-24 aralığında, % 20'sinin 25-40 aralığında, % 10'unun ise 41-50 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. Kaynaştırmaya devam eden öğrenciler arasında 51-100 aralığında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

İÇEM'e devam eden 24 öğrenciden % 21'inin 25-40 aralığında, % 25'inin 41-50 aralığında, % 54'ünün ise 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İÇEM'e devam eden öğrencilerin 0-24 aralığında puan almadığı görülmektedir.

Okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesi için kullanılan bu araç okumayı öğrenme durumlarına göre dört aralıkta sınıflandırmaktadır. Öğrencilerin bu durumları, aldıkları puana göre buldukları sınıflandırma grubu içinde alt sınıra yakın ya da üst sınıra yakın olabilmektedir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 0-24 aralığındaki puan öğrencinin okuma stratejilerini kullanmakta etkili olmadığını, dolayısıyla öyküdeki önemli olayları atladığını, çoğu zaman öykünün ana fikrini kaçırdığını, karakterler hakkında çok az bilgi verdiğini göstermektedir. Bu ölçek 0-24 aralığında puan alan öğrencinin okuduğunu anlamadığını göstermektedir.

25-40 aralığındaki puan ise öğrencinin okuma stratejilerini çok az kullandığını, dolayısıyla öyküdeki bazı önemli olayları atladığını, bazen öykünün ana fikrini kaçırdığını, bazı karakterleri anladığını, karakterler hakkında ancak bazı bilgileri verebildiğini göstermektedir. Bu ölçek 25-40

aralığında puan alan öğrencinin okuduğunu çok az anlayabildiğini göstermektedir.

41-50 aralığındaki puan öğrencinin okuma stratejilerini orta derecede kullandığını, genelde öykünün ana fikrini anladığını, birçok karakteri anlattığını belirtmektedir. Bu nedenle 41-50 aralığında puan öğrencinin kısmen okuduğunu göstermektedir.

51-100 aralığındaki puan ise, öğrencinin okuma stratejilerini oldukça etkin kullandığını, dolayısıyla öyküdeki önemli olayların çoğunluğunu anlattığını, çoğu zaman öykünün ana fikrini anladığını, önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişiklikleri anlattığını göstermektedir. Bu nedenle 51-100 aralığında puan öğrencinin okuduğunu anladığını ve anlattığını göstermektedir. Bu araçta 51-100 aralığı kendi içinde sınıflandırılmadığı için 51 puandan sonra anlama düzeyleri hakkında herhangi bir bilgi verilmemektedir. Bu araç, bu araştırmada değişiklik yapılmadan kullanılmıştır.

İşitme engelli öğrencilerin eğitim gördükleri ortam bakımından incelendiğinde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre İşitme Engelliler Okuluna devam eden 29 öğrenciden % 72'si "Okumuyor", % 28'i ise "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir. Kaynaştırmaya devam eden 10 öğrenciden % 70'i "Okumuyor", % 20'si "Çok Az Okuyor", % 10'u ise "Kısmen Okuyor" sınıfına girmektedir. İÇEM'e devam eden öğrencilerin ise % 21'inin çok az okuduğu, % 25'inin kısmen okuduğu, % 54'ünün ise "Okuyor" olduğu belirlenmiştir.

Bu durumda araştırma evrenini oluşturan ve İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden 63 işitme engelli öğrencinin % 67'sinin okumuyor veya çok az okuyor olduğu, % 33'ünün ise kısmen okuduğu veya okuduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin okumadığı veya çok az okuduğu, üçte birinin ise kısmen okuduğu veya okuduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4’de İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden 63 işitme engelli öğrencinin Öğretmen Metnine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin % 57’sinin 0-24 aralığında, % 10’unun 25-40 aralığında, % 16’sının 41-50 aralığında, % 17’sinin 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir.

ÇİZELGE 4
İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİNE GÖRE OKUMA DURUMLARI
ÖĞRETMEN METNİ

İLKOKULLAR	PUANLAR VE SINIFLANDIRMA								TOPLAM	
	Okumuyor		Çok Az Okuyor		Kısmen Okuyor		Okuyor			
	0-24		25-40		41-50		51-100			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İşitme Eng. Okulu	26	% 90	3	% 10	—	—	—	—	29	% 46
Kaynaştırma	9	% 90	1	% 10	—	—	—	—	10	% 16
İÇEM	1	% 4	2	% 8	10	% 42	11	% 46	24	% 38
TOPLAM	36	% 57	6	% 10	10	% 16	11	% 17	63	% 100

Öğretmen Metninden elde edilen puanların dağılımı ortamlar bakımından incelendiğinde, İşitme Engelliler Okuluna devam eden 29 öğrenciden % 90’ının 0-24 aralığında, % 10’unun ise 25-40 aralığında puan aldığı görülmektedir. İşitme Engelliler Okulunda 41-50 ve 51-100 arasında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya devam eden 10 öğrenciden % 90’ının 0-24 aralığında, % 10’unun ise 25-40 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. 41-50 ve 51-100 aralığında puan alan öğrenciye rastlanmamıştır.

İÇEM’e devam eden 24 öğrenciden % 4’ünün 0-24 aralığında, % 8’inin 25-40 aralığında, % 42’sinin 41-50 aralığında, % 46’sının ise 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri ortam bakımından ve Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına (Ek ...) göre İşitme Engelliler Okuluna devam eden öğrencilerin % 90'ı "Okumuyor", % 10'u ise "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir. İşitme Engelliler Okulunda "Kısmen Okuyor" ve "Okuyor" sınıfına giren öğrenci bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerden % 90'ı "Okumuyor", % 10'u ise "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir. Kaynaştırmada eğitimine devam eden öğrencilerden "Kısmen Okuyor" ve "Okuyor" sınıfına giren öğrenci belirlenmemiştir.

İÇEM'e devam eden öğrencilerden % 4'ünün "Okumuyor", % 8'inin "Çok Az Okuyor", % 42'sinin "Kısmen Okuyor", % 46'sının ise "Okuyor" olduğu belirlenmiştir.

İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden 63 işitme engelli öğrenci Öğretmen Metninde değerlendirildiğinde, Araştırma Metninde olduğu gibi % 67'sinin "Okumuyor" veya "Çok Az Okuyor" olduğu, % 33'ünün ise "Kısmen Okuduğu" veya "Okuduğu" belirlenmiştir. Bir başka deyişle, İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilerin üçte ikisinin Araştırma Metninde olduğu gibi Öğretmen Metnine göre "Okumadığı" veya "Çok Az Okuduğu", üçte birinin ise "Kısmen Okuduğu" veya "Okuduğu" belirlenmiştir.

1. 3. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Belirlenmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle Belirlenmesine İlişkin Bulguların Karşılaştırılması

Öğretmenler öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmelerini "Çözümleme yaptığı zaman okuyor" ya da "Anladığı zaman okuyor" görüşüne göre belirtmişlerdir. Okumayı öğrenme durumları bu şekilde belirtilen öğrenciler "çözümleme grubu" ve "anlama grubu" olarak belirlenmiştir. Çözümleme ve anlama grubu öğrencilerinin okumayı öğrenme durumları Okuduğunu Anlatma

Değerlendirme Yöntemiyle belirlenmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin okumayı öğrenme durumları Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine uygun olarak Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı ile belirlenmiş puanları değerlendirme çözümlene grubu ve anlama grubu alt başlıklarında ayrı ayrı verilmiştir.

1.3.1. Çözümleme Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları

Öğretmenleri tarafından çözümleme yaptığı zaman okuduğu kabul edilen öğrencilerin okumayı öğrenme durumları, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 5’de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 6’da verilmiştir.

ÇİZELGE 5
ÇÖZÜMLEME GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLATMA
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİYLE BELİRLENEN OKUMAYI
ÖĞRENME DURUMLARI
ARAŞTIRMA METNİ

İLKOKULLAR	PUANLAR VE SINIFLANDIRMA								TOPLAM	
	Okumuyor		Çok Az Okuyor		Kısmen Okuyor		Okuyor			
	0-24		25-40		41-50		51-100			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İşitme Eng. Okulu	21	% 72	8	% 28	—	—	—	—	29	% 76
Kaynaştırma	6	% 67	2	% 22	1	% 11	—	—	9	% 24
İÇEM	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOPLAM	27	% 71	10	% 27	1	% 2	—	—	38	% 100

Çizelge 5’de görüldüğü gibi çözümlemeyi öğrendiğinde öğretmenleri tarafından okuduğu kabul edilen İlkokul 4. ve 5. sınıflara devam eden 38 öğrenci bulunmaktadır. Çözümleme grubu öğrencilerinin % 71’inin 0-24 aralığında, % 26’sının 25-40 aralığında, % 2’sinin ise 41-50 aralığında puan

aldığı belirlenmiştir. 51-100 aralığında puan alan öğrenciye rastlanmamıştır.

Çözümleme grubu öğrencilerinin puanlarının dağılımı ortamlar bakımından incelendiğinde İşitme Engelliler Okuluna devam eden 29 öğrenciden % 72'sinin 0-24 aralığında, % 28'inin 25-40 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İşitme Engelliler Okuluna devam eden öğrencilerde 41-50 aralığında ve 51-100 aralığında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya devam eden 9 öğrenciden % 67'sinin 0-24 aralığında, % 22'sinin 25-40 aralığında, % 11'inin ise 41-50 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerde Bu grupta 51-100 aralığında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

İÇEM'e devam eden öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerini çözümleme yaptığı zaman okuyor kabul etmedikleri için bu tabloda yer almamaktadır.

Okuduğunu anlatmanın değerlendirilmesi için kullanılan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı öğrencilerin okuma durumlarını dört aralıkta sınıflandırmaktadır. (Ek 10)

İşitme engelli öğrencilerin eğitim gördükleri ortam bakımından ve Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre İşitme Engelliler Okuluna devam eden öğrenciler arasında 29 öğrenciden % 72'si "Okumuyor", % 28'i ise "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir.

Kaynaştırmaya devam eden 9 öğrenciden % 67'si "Okumuyor", % 22'si "Çok Az Okuyor", % 11'inin ise "Kısmen Okuyor" sınıfına girdiği belirlenmiştir. Oysa öğretmenleri, bu öğrenciler çözümleme becerilerini kazandıkları için öğrencilerin okumayı öğrendiğini kabul etmişlerdir.

Bu durumda İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden ve çözümlemeyi öğrendiğinde öğretmenleri tarafından okuduğu kabul edilen 38 öğrencinin % 98'inin "Okumuyor" veya "Çok Az Okuyor", % 22'sinin ise "Kısmen Okuyor" sınıfına girdiği belirlenmiştir.

Bir başka deyişle, çözümlene yaptığı zaman okuduğu kabul edilen işitme engelli öğrencilerin tamamına yakın kısmının okumadığı veya çok az okuduğu, ancak % 2'sinin, kaynaştırma sınıfına devam eden 1 öğrencinin "Kısmen Okuduğu" belirlenmiştir. "Okuyor" sınıfına giren öğrencinin olmadığı belirlenmiştir.

ÇİZELGE 6
ÇÖZÜMLEME GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLATMA
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİYLE BELİRLENEN
OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI
ÖĞRETMEN METNİ

İLKOKULLAR	PUANLAR VE SINIFLANDIRMA								TOPLAM	
	Okumuyor		Çok Az Okuyor		Kısmen Okuyor		Okuyor			
	0-24		25-40		41-50		51-100			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İşitme Eng. Okulu	26	% 90	3	% 10	—	—	—	—	29	% 76
Kaynaştırma	8	% 89	1	% 11	—	—	—	—	9	% 24
İÇEM	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
TOPLAM	34	% 90	4	% 10	—	—	—	—	38	% 100

Çizelge 6'da öğretmenleri tarafından çözümlene yaptığı zaman okuduğu kabul edilen 38 öğrencinin Öğretmen Metninden elde edilen puanları ve dağılımları yer almaktadır. Bu öğrencilerden % 90'ının 0-24 aralığında, % 10'unun ise 25-40 aralığında puan aldığı görülmüştür. 41-50 ve 51-100 aralığında puan alan öğrenciye rastlanmamıştır.

Çözümlene grubu öğrencilerinin Öğretmen Metninde puanlarının dağılımı ortamlar bakımından incelendiğinde İşitme Engelliler Okuluna devam eden 29 öğrenciden % 90'ının 0-24 aralığında, % 10'unun ise 25-40 aralığında puan aldığı görülmektedir. İşitme Engelliler Okuluna devam eden öğrencilerde 41-50 ve 51-100 aralığında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

Kaynaştırmaya devam eden 9 öğrenciden % 89'unun 0-24 aralığında, % 11'inin ise 25-40 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerde 41-50 aralığında ve 51-100 aralığında puan alan öğrenciye rastlanmamıştır. İÇEM'e devam eden öğrencilerin öğretmenleri, öğrencilerini çözümlene yaptığı zaman okuyor kabul etmedikleri için bu tabloda yer almamaktadır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri ortam bakımından ve Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre (Ek 10) Öğretmen Metninde İşitme Engelliler Okulunda "Kısmen Okuyor" ve "Okuyor" sınıfına giren öğrenci belirlenmemiştir. İşitme Engelliler Okuluna devam eden öğrencilerden % 90'ının "Okumuyor", % 10'unun ise "Çok Az Okuyor" sınıfına girdiği belirlenmiştir.

Kaynaştırmaya devam eden öğrencilerden % 89'u "Okumuyor", % 11'i ise "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir. Kaynaştırmada eğitimine devam eden öğrencilerden "Kısmen Okuyor" ve "Okuyor" sınıfına giren öğrenci bulunmamaktadır.

İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden ve öğretmenleri tarafından çözümlene yaptığı zaman okuduğu kabul edilen 38 öğrenci Öğretmen Metninde değerlendirildiğinde % 100'ünün okumadığı veya çok az okuduğu görülmektedir. Bir başka deyişle İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin tamamına yakınının Öğretmen Metninde okumadığı, okuduğunu anlamadığı ancak % 10'unun, çok az okuduğunu anladığı belirlenmiştir.

Bu durumda öğretmenlerine göre çözümlene yaptığı zaman okuduğu kabul edilen öğrencilerden büyük bir bölümünün Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okumadıkları, çok az sayıdaki öğrencilerin ise çok az okuduğu belirlenmiştir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi ile belirlenen bu durum ile öğretmenlerin öğrencilerinin çözümlene yapma durumlarını okumayı öğrenme olarak kabul etmeleri uyumlu bulunmamıştır.

1.3.2. Anlama Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine Göre Okumayı Öğrenme Durumları

Öğretmenleri tarafından okuduğunu anladığı zaman okuduğu kabul edilen öğrencilerin okumayı öğrenme durumları Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde ayrı ayrı belirlenmiştir. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 7’de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 8’de verilmiştir.

ÇİZELGE 7

ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLATMA
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİYLE BELİRLENEN
OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI
ARAŞTIRMA METNİ

İLKOKULLAR	PUANLAR VE SINIFLANDIRMA								TOPLAM	
	Okumuyor		Çok Az Okuyor		Kısmen Okuyor		Okuyor			
	0-24		25-40		41-50		51-100		Öğrenci Sayısı	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İşitme Eng. Okulu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kaynaştırma	1	% 100	—	—	—	—	—	—	1	% 4
İÇEM	—	—	5	% 21	6	% 25	13	% 54	24	% 96
TOPLAM	1	% 4	5	% 20	6	% 24	13	% 52	25	% 100

Çizelge 7’de görüldüğü gibi öğretmenleri tarafından okumayı öğrenmiş kabul edilen İlkokul 4. ve 5. sınıflara devam eden 25 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden % 4’ünün 0-24 aralığında, % 20’sinin 25-40 aralığında, % 24’ünün 41-50 aralığında, % 52’sinin ise 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İşitme Engelliler Okulundaki öğretmenlerden hiçbiri öğrencilerini okumayı öğrenme durumlarını anladığı zaman okuyor olarak belirtmemiştir.

Anlama grubu öğrencilerinin puanlarının dağılımı ortamlar bakımından incelendiğinde Kaynaştırmaya devam eden bir öğrencinin

(% 4) 0-24 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İÇEM'e devam eden 24 öğrenciden % 21'inin 25-40 aralığında, % 25'inin 41-50 aralığında, % 54'ünün ise 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İÇEM'e devam eden öğrencilerden 0-24 aralığında puan alan öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri ortam bakımından ve Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre (Ek 10) Araştırma Metninde kaynaştırmaya devam eden 1 öğrenci "Okumuyor" sınıfına girmektedir. İÇEM'e devam eden öğrencilerin % 21'i "Çok Az Okuyor", % 25'i "Kısmen Okuyor", % 54'ü ise "Okuyor" sınıfına girmektedir.

İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden öğretmenlere göre anladığı zaman okuduğu kabul edilen 25 öğrenci Araştırma Metninde değerlendirildiğinde % 24'ünün okumadığı veya çok az okuduğu, % 76'sının ise "Kısmen Okuduğu" veya "Okuduğu" görülmektedir. Bir başka deyişle, anladığı zaman okuduğu kabul edilen 4. ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin dörtte üçünün kısmen okuduğu, dörtte birinin ise okumadığı veya çok az okuduğu belirlenmiştir.

ÇİZELGE 8
ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİYLE BELİRLENEN
OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI
ÖĞRETMEN METNİ

İLKOKULLAR	PUANLAR VE SINIFLANDIRMA								TOPLAM	
	Okumuyor		Çok Az Okuyor		Kısmen Okuyor		Okuyor			
	0-24		25-40		41-50		51-100			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İşitme Eng. Okulu	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kaynaştırma	1	% 100	—	—	—	—	—	—	1	% 4
İÇEM	1	% 4	2	% 8	10	% 42	11	% 46	24	% 96
TOPLAM	2	% 5	2	% 8	10	% 40	11	% 44	25	% 100

Çizelge 8’de görüldüğü gibi öğretmenleri tarafından anladığı zaman okuduğu kabul edilen 25 öğrenci Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre incelenmiştir. Bu öğrencilerden % 8’inin 0-24 aralığında, % 8’inin 25-40 aralığında, % 40’ının 41-50 aralığında, % 44’ünün ise 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İşitme Engelliler Okulunda öğretmenleri tarafından anladığı zaman okuduğu kabul edilen öğrenci bulunmamaktadır.

Anlama grubu öğrencilerinin puanlarının dağılımı Öğretmen Metninde ortamlar bakımından incelendiğinde, Kaynaştırmaya devam eden bir öğrencinin (% 100) 0-24 aralığında puan aldığı belirlenmiştir. İÇEM’e devam eden 24 öğrenciden % 4’ünün 0-24 aralığında, % 8’inin 25-40 aralığında, % 42’sinin 41-50 aralığında, % 46’sının 51-100 aralığında puan aldığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri ortam bakımından ve Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının uygulaması ile elde edilen puanlara göre yapılan sınıflandırmaya göre (Ek ...) Kaynaştırmaya devam eden bir öğrencinin okumuyor sınıfına girdiği belirlenmiştir. İÇEM’e devam eden öğrencilerden % 4’ü “Okumuyor”, % 8’i ise “Çok Az Okuyor”, % 42’si “Kısmen Okuyor”, % 46’sı ise “Okuyor” sınıfına girmektedir.

İlkokul 4. ve 5. sınıfa devam eden anladığı zaman okuduğu kabul edilen 25 öğrenci Öğretmen Metninde değerlendirildiğinde % 16’sının okumadığı veya çok az okuduğu, % 84’ünün ise “Kısmen Okuduğu” veya “Okuduğu” görülmektedir. Bir başka deyişle, anladığı zaman okuduğu kabul edilen 4. ve 5. sınıflara devam eden öğrencilerin dörtte üçünden fazlasının “Kısmen Okuduğu” veya “Okuduğu”, dörtte birinden daha azının ise “Okumadığı” veya “Çok Az Okuduğu” belirlenmiştir.

Bu durumda öğretmenlerine göre anladığı zaman okuduğu kabul edilen öğrencilerin Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre kısmen okuduğu veya okuduğu, dörtte birden daha az öğrencinin ise okumadığı veya çok az okuduğu belirlenmiştir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre belirlenen bu durum ile öğretmenlerin öğrencilerinin okumayı

öğrenme durumlarına ilişkin yaptıkları değerlendirme arasında uyum göstermektedir. Buna göre bu gruptaki öğretmenlerin çok büyük bir bölümü öğrencilerinin okumayı öğrenmeye ilişkin gerçek durumlarına göre değerlendirme yaptıkları söylenebilir.

1.3.3. İşitme Engelli Öğrencilerin Çözümleme ve Anlama Düzeyleri ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanlarının Karşılaştırılması

İşitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumları öğretmenlerinin değerlendirmesine göre "Çözümleme grubu" ve "Anlama grubu" olarak belirlenmiştir. Çözümleme ve Anlama grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Puanları arasında bir farklılık olup olmadığı Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde *t* testi ile sınanmıştır. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 9'da, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 10'da verilmiştir.

ÇİZELGE 9

ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUPLARININ OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Çözümleme Grubu							
Okuduğunu Anlatma Puanı	38	0	41	13.816	10.408	12.175	<i>p</i> ≤ .0005
Anlama Grubu							
Okuduğunu Anlatma Puanı	24	20	75	55.167	16.383		

İki-uçlu test için *t* tablo : 2.600

sd : 60

\bar{X} = Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı

Çizelge 9'daki bulgulara göre Çözümleme grubunun Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracıyla elde edilecek puan ortalamaları ile

Anlama grubunun puaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bu farkın anlama grubunun lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmektedir.

Çözümleme grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma puanlarının aritmetik ortalaması 13.816 olup, bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalmaktadır. Bu öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre öyküdeki önemli olayları atlayan, öykünün ana fikrini çoğu zaman kaçıran, karakterler hakkında çok az bilgi veren okuyucu sınıfına girerek "okumadığı" görülmektedir. Çözümleme grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlatma puanları dağılımında en düşük 0 puan, en yüksek 41 puan olduğu, 41 puan alan sadece bir öğrenci bulunduğu (Çizelge 5) görülmektedir. Bu öğrenci Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre orta derecede okuma stratejilerini kullanmaktadır. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre bu öğrencinin, çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlatan, genelde öykünün ana fikrini anlayan, bir çok karakteri anlatan okuyucu grubuna girerek "Kısmen Okuduğu" görülmektedir.

Anlama grubunda ise Okuduğunu Anlatma puanlarının aritmetik ortalaması 55.167 olup, bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini oldukça etkin kullanmaktadırlar. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 51-100 aralığında puan alan okuyucu önemli olayların çoğunluğunu anlatan, çoğu zaman öykünün ana fikrini anlayan, önemli karakterleri ve karakterlerde gözlenen değişiklikleri anlatabilen, dolayısıyla "okuyan" okuyucu sınıfına girmektedir.

Anlama grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlatma puanları incelendiğinde en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 75 olduğu görülmektedir. 20 puan alan bir öğrenci olduğu ve bu öğrencinin Okuduğunu Anlatma Ölçeğine göre "okumuyor" sınıfına girdiği görülmektedir. (Çizelge 7)

Kaynaştırmada eğitimine devam eden Okuduğunu Anlatma puanı 20 olan bu öğrencinin öğretmeni okumayı öğrenmeyi okunan metnin, cümlelerin veya kelimenin anlamını anlamak olarak tanımlamakla birlikte öğrencinin okumadığı görülmektedir. Bunun nedeni işitme engelli öğrencinin; öğrenci sayısı fazla olan bir sınıfta eğitimine devam ediyor olması, dolayısıyla öğretmenin okumayı öğrenme durumuna ilişkin görüşü, değerlendirmesi doğrultusunda öğrencisine yeterli zamanı ayıramıyor olmasından kaynaklanabilir.

Bu durumda öğrencilerini çözümlmeyi öğrendiğinde "okuyor" kabul eden öğretmenlerin değerlendirmeleri ile öğrencilerinin okumayı öğrenme durumları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre çözümleme yaptığı zaman okuduğu kabul edilen öğrencilerin okumadığı söylenebilir.

Öğrencilerini okuduğunu anladığı zaman "okuyor" kabul eden öğretmenlerin değerlendirmeleri ile öğrencilerin okumayı öğrenme durumları arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre; anladığı zaman okuduğu kabul edilen öğrencilerin kısmen okudukları veya okudukları görülmektedir.

ÇİZELGE 10
ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUPLARININ OKUMAYI ÖĞRENME
DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ÖĞRETMEN METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Çözümlleme Grubu Okuduğunu Anlatma Puanı	38	0	40	8.974	10.276	14.658	<i>p</i> ≤ .0005
Anlama Grubu Okuduğunu Anlatma Puanı	24	24	73	50.375	11.672		

İki-uçlu test için *t* tablo : 2000

sd : 60

Çizelge 10'daki bulgulara göre Çözümleme grubunun Okuduğunu Anlatma Puan ortalamaları ile Anlama grubunun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde Anlama grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen Metninde çözümleme grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma puanlarının aritmetik ortalaması 8.976 olup, bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini kullanmakta etkisiz kalmaktadır. Bu öğrencilerin, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının sınıflandırmasına göre; öyküdeki önemli olayları atlayan, çoğu zaman öykünün ana fikrini kaçıran, karakterler hakkında çok az bilgi veren okuyucu olarak, "okumuyor" sınıfına girdikleri görülmektedir. Çözümleme grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanlarına bakıldığı zaman en düşük puanın 0, en yüksek puanın 40 olduğu belirlenmiştir. Sadece bir öğrencinin 40 puan aldığı ve "az okuyor" sınıfına girdiği görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 25-40 aralığında alınan puan okuma stratejilerinin çok az kullanıldığını, okuyucunun öyküdeki bazı önemli olayları atladığını, öykünün ana fikrini çoğu zaman kaçırdığını, bazı karakterleri anladığını, karakterler hakkında bazı bilgiler verebildiğini göstermektedir.

Öğretmen Metninde anlama grubunun Okuduğunu Anlatma Puanlarının aritmetik ortalaması 50.375 dir. Bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracında "okuyor" sınıfına girmektedir. Anlama grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları incelendiğinde en düşük puanın 24, en yüksek puanın ise 75 olduğu belirlenmiştir. Sadece bir öğrencinin 24 puan aldığı ve bu öğrencinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "okumuyor" sınıfına girdiği görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre öyküdeki önemli olayları atlayan, çoğu zaman öykünün ana fikrini kaçıran, karakterler hakkında çok az bilgi veren bu okuyucunun okumadığı belirlenmiştir. Anlama grubundaki diğer öğrencilerin ise okuma stratejilerini orta derecede veya oldukça etkin kullanarak kısmen okudukları veya okudukları belirlenmiştir.

Bu durumda çözümlene yapınca okuduğu kabul edilen öğrencilerin Araştırma Metninde olduğu gibi Öğretmen Metninde de okuma stratejilerini kullanmakta etkisiz kaldıkları, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre “okuyamadıkları” veya okuma stratejilerini çok az kullanabildikleri, bu durumda “Çok Az Okudukları” belirlenmiştir.

Anlama grubunda ise öğrencilerini anladığı zaman okuyor kabul eden öğretmenlerin değerlendirmeleri ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Çözümlene ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda normal işiten çocuklarda çözümlenmenin okumanın öğretilmesinde tek başına etken olmadığı, çözümlenmenin anlamayla birlikte gerçekleştiği takdirde okumayı öğrenmenin gerçekleşeceği belirtilmektedir. Gough ve Tunner'ın 1986'da Swank'ın 1994'de öne sürdüğü normal işiten çocuklarda çözümlenmenin okuma için gerekli olduğu fakat yeterli olmadığı görüşü, yine Gough ve Tunner'ın 1986'da ileri sürdüğü çözümlene yapabilen ve dinleyebilen okuyucunun aynı zamanda okuyamama durumunun ortaya çıkmasının çok zor olduğu fakat iyi dinleme ve anlama olmadan “İyi çözümlene” yaparak okuma yeterliliğine ulaşmanın mümkün olmadığı görüşü^{1,2} bu bulguyu desteklemektedir.

Oney ve Goodman'ın 1984'de Amerika'da yaptıkları araştırmada çözümlenmenin ilk yıllarda önemli olmakla birlikte gerçek okuma olmadığı, anlamayla birlikte gerçek okumaya dönüştüğü bulgusu; Hırsh-Pasek ve Treiman, 1982, Pazzoglia ve diğerlerinin 1993'de çözümlene ile anlama arasındaki ayırımın önemi üstünde durarak çözümlenmenin okuma ediniminin başlangıcında okumanın ilk habercisi olarak görünmekle birlikte gerçek okuma olmadığı görüşü^{3,4,5} bu araştırmada elde edilen bu bulguyu desteklemektedir.

1 Gough ve Tunner. 1986, Ön. ver., s. 7-10.

2 Swank. 1994, Ön. ver., s. 57-59.

3 Oney ve Goodman. 1984, Ön. ver., s. 557-558.

4 Hırsh-Pasek ve Treiman. 1982, Ön. ver., s. 71.

5 Pazzoglia, Cornaldi ve Tressoldi. 1993, Ön. ver., s. 225.

Smith, 1988; Yurkowski ve Ewoldt, 1986; Webster, 1986; Uluğ, 1993'de okumanın anlama olduğu, yazılı sembolleri çözümledikten sonra anlam yüklemek gerektiği üstünde durmuşlardır.^{6,7,8,9} Bu görüş anlama grubuna ilişkin bulguları desteklemektedir.

Webster, okuyucunun dil ve okuma becerisinden oluşturulan bir içsel sözlükten bahsederek, kelimenin sesletiminin ayrıntılarını, gramer ile ilgili sınıfını ve ne anlama geldiğini bu içsel sözlük sayesinde tanımladığını belirtmektedir. Burada bahsedilen "içsel sözlük" okuyucunun daha önce edindiği dil ve deneyimlerinden oluşmaktadır. Okumada okunanlara anlam vermek için gerekli olan dil ve deneyimlerin edinilmesi okumanın anlama olarak kabul edilip bu görüş doğrultusunda okuma edinimine ilişkin çalışmaların sürdürülmesine etkili olacağı söylenebilir. Webster'ın bu görüşü, anlama grubuna ilişkin bulguları desteklemektedir.

1. 4. İlkokul 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle Değerlendirilmesinin Karşılaştırılması

İlkokul 4. ve 5. sınıflardaki işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme puanı arasında bir ilişki olup olmadığını çözümlene ve anlama grubunda ayrı ayrı incelenmiştir.

1. 4. 1. Çözümlene Grubunda Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı Arasındaki Farklar

Çözümlene grubu öğrencilerinin Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı arasında bir farklılık olup olmadığı Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde t testi ile sınıanmıştır. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 11'de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular Çizelge 12'de verilmiştir.

⁶ Smith. 1988, Ön. ver., s. 80-82.

⁷ Yurkowski ve Ewoldt. 1986, Ön. ver., s. 244.

⁸ Webster. 1986, Ön. ver., s. 89.

⁹ Uluğ. 1993, Ön. ver., s. 31.

ÇİZELGE 11
ÇÖZÜMLEME GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN
DEĞERLENDİRME NOTU İLE OKUMAYI ÖĞRENME
DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Öğretmen Notu	38	60	100	80	15.596	26.265	<i>p</i> ≤ .0005
Okuduğunu Anlatma Puanı	38	0	41	13.82	10.408		

İki uçlu test için *t* tablo : 2.021

sd : 37

Çizelge 11'deki bulgulara göre Öğretmen notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı eş gruplar için *t* testi ile sınındığında; iki uçlu test için .05 anlamlılık düzeyinde *t* tablo değeri, hesaplama sonucu bulunan *t* değerinden küçük olması nedeni ile fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin verdikleri notların Okuduğunu Anlatma Yöntemi ile elde edilen puanlardan çok yüksek olduğu görülmektedir.

Çözümleme grubunda, öğretmenlerin öğrencilerinin okuma durumlarını değerlendirmek için verdikleri en düşük notun 60, en yüksek notun 100 olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarını orta ile pekiyi arasında değerlendirmişlerdir; bu değerlendirmeye göre okumayı öğrenmeyen öğrenci bulunmamaktadır.

Çözümleme grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları incelendiğinde en düşük puanın 0, en yüksek puanın ise 40 olduğu görülmektedir. Bu durumda çözümleme grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalarak "Okuyamadıkları" veya okuma stratejilerini biraz kullanarak okumayı çok az öğrendikleri belirlenmiştir.

Çözümleme yapan öğrencilerinin okuduğunu kabul eden öğretmenler öğrencilerinin okumayı öğrendiklerini düşünerek, bu düşünce doğrultusunda değerlendirmelerini yapmışlar ve notlarını vermişlerdir. Aynı öğrenciler Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirildiğinde, öğrencilerin "okumuyor" veya "Çok Az Okuyor" oldukları görülmektedir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okumayı öğrenme durumları ile öğretmenlerin öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri farklı çıkmaktadır.

ÇİZELGE 12
ÇÖZÜMLEME GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN
DEĞERLENDİRME NOTU İLE OKUMAYI ÖĞRENME
DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ÖĞRETMEN METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Öğretmen Notu	38	60	100	80	15.596	35.759	<i>p</i> ≤ .0005
Okuduğunu Anlatma Puanı	38	0	40	8.974	10.276		

İki uçlu test için *t* tablo : 2.021

sd : 37

Çizelge 12'deki bulgulara göre Öğretmen Metninde Öğretmen Notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı eş gruplar için *t* testi ile sınılandığında 35.759 *t* değeri elde edilmiştir. İki uçlu test için .05 anlamlılık düzeyinde *t* tablo değeri; hesaplama sonucu bulunan *t* değerinden küçük olması nedeniyle aradaki fark anlamlı bulunmuştur.

Çözümleme grubunda Öğretmen Notu aritmetik ortalaması 80 olup, öğretmenlerin verdikleri bu not; öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının "iyi" olduğunu göstermektedir. Okuduğunu Anlatma

Puanı ortalaması ise 8.974 olup Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre öğrencilerin “Okumadıklarını” göstermektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 0-24 aralığındaki puan okuyucunun okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalmakta olduğunu, bu stratejileri kullanmadığını, dolayısıyla “Okumadığını” göstermektedir.

Öğretmen Metninin daha önceden sınıfta okunduğu, anlatıldığı ve işlendiği düşünülürse, öğretmenin verdiği Değerlendirme Notu ile Öğretmen Metninden alınan Okuduğunu Anlatma Puanının birbirine yakın olması beklenilir. Araştırma Metninde olduğu gibi Öğretmen Metninde de öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı en düşük 0 iken, en yüksek puanın 40 olduğu görülmektedir. Öğretmen Değerlendirme Notunun ise en düşük 60 iken, en yüksek notun 100 olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencileri ile sınıfta metni işlerken öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejilerini görmüş olmalarına rağmen aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrencilerine verdikleri değerlendirme notunun “iyi” olduğu görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre alınan puan ise 0-24 aralığında düşük düzeyde kalmaktadır. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı, çözümlene gruba içinde yer alan öğretmenlerin verdikleri değerlendirme notunun işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını doğru olarak yansıtmadığını göstermektedir.

1. 4. 2. Anlama Grubunda Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı Arasındaki Farklar

Anlama grubu öğrencilerinin Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanı arasında bir farklılık olup olmadığı Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde *t* testi ile sınımlanmıştır. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 13’de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 14’de verilmiştir.

ÇİZELGE 13
ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN
DEĞERLENDİRME NOTU İLE OKUMAYI ÖĞRENME
DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Öğretmen Notu	25	20	100	56.4	20.591		
Okuduğunu Anlatma Puanı	25	8	75	53.28	18.607	.788	.1 < <i>p</i> ≤ .375

İki uçlu test için *t* tablo : 2.060

sd : 24

Çizelge 13'deki bulgulara göre anlama grubundaki öğrencilerin Öğretmen Notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı eş gruplar için *t* testi ile sınılandığında iki uçlu test için .05 anlamlılık düzeyinde; hesaplanan *t* değerinin, tablo değeri 2.060'dan küçük olması nedeni ile bu fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre Öğretmen Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı arasında anlamlı bir fark bulunamayışı puanların birbirine benzer olduklarını göstermektedir.

Anlama grubunda Öğretmen Notu aritmetik ortalaması 56.4 olup, bu not öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının "orta" düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuduğunu Anlatma Puanı ortalaması ise 53.28 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre öğrencilerin "okudukları", okuma stratejilerini oldukça etkin kullandıkları belirlenmiştir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 51-100 aralığında puan alan öğrenci "Okuyor" grubuna girmektedir. 53.28 okuduğunu anlatma puanı 51-100 aralığı içinde düşük alt gruba girmektedir. Bir başka deyişle okuyan, okuma stratejilerini oldukça etkin kullanan bu öğrencilerin okuma ortalamalarının 51-100 aralığında alt grupta olması öğretmenlerinin verdiği Öğretmen notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı sonuçlarının uyumlu olduğunu göstermektedir.

Anlama grubunda okuduğunu anladığı zaman öğrencilerini "Okuyor" kabul eden öğretmenler öğrencilerinin çözümleme yapma durumlarına not vermek yerine gerçek durumlarını yansıtan okuma-anlama düzeylerine göre not vermişlerdir. Aynı öğrenciler Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirildiğinde öğrencilerin aldıkları puanların öğretmenlerinin verdikleri nota yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda bu gruptaki öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma durumlarına ilişkin olarak verdikleri değerlendirme notlarının gerçeği yansıttığı görülmektedir.

ÇİZELGE 14
ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN
DEĞERLENDİRME NOTU İLE OKUMAYI ÖĞRENME
DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ÖĞRETMEN METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	t değeri	p
Öğretmen Notu	25	20	100	56.4	20.591	2.159	.01 < p ≤ .025
Okuduğunu Anlatma Puanı	25	0	73	48.36	15.234		

İki uçlu test için t tablo : 2.060

sd : 24

Çizelge 14'deki bulgulara göre Öğretmen Notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı eş gruplar için t testi ile sınıandığında 2.159 t değeri elde edilmiştir. İki uçlu test için .05 anlamlılık düzeyinde t tablo değeri hesaplama sonucu bulunan t değerinden küçük olması nedeniyle aradaki fark anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen notu ile Okuduğunu Anlatma puanı arasındaki fark anlamlı olmasına rağmen Anlama grubunda Öğretmen Metninde Öğretmen Notu aritmetik ortalaması 56.4 olup, bu not öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının yaklaşık "orta" düzeyde olduğunu

göstermektedir. Okuduğunu Anlatma Puanlarının aritmetik ortalaması ise 48.36 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre öğrencilerin "Kısmen Okuyor" sınıfına girdiklerini göstermektedir. 41-50 aralığındaki puan öğrencilerin orta derecede okuma stratejilerini kullanarak; çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlatan, genelde öykünün ana fikrini anlatan, birçok karakteri anlatan okuyucu olarak "Kısmen Okuyor" sınıfına girdiğini göstermektedir. Bu nedenle bu gruptaki öğretmen Değerlendirme Notları ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre buldukları ölçü "Kısmen Okuyor" düzeyi birbiriyle tutarlılık göstermektedir.

İlkokul 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin öğretmenlerinin verdikleri Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle elde edilen puan arasında Çözümleme grubunda gerek Araştırma Metni gerek Öğretmen Metninde farklılık çıkmıştır. Bu grupta öğretmenler öğrencilerini çözümleme yaptığı zaman "okuyor" kabul ettikleri için öğrencilerine değerlendirme notu verirken çözümleme yapıp yapmama durumlarına göre vermişlerdir. Öğretmenler bu grupta öğrencilerinin çözümleme yapma durumlarıyla ilgilenirken, Okuduğunu Anlatma Yöntemi, okumayı öğrenmenin anlama düzeyini de gösterdiği için arada önemli bir farklılık çıkmaktadır.

Anlama grubunda ise öğretmenlerin Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Puanı arasında çok yakın benzerlik bulunmaktadır. Değerlendirmeler arasında farklılık olmaması öğretmenin öğrencisinin okumayı öğrenme durumuna ilişkin değerlendirmesinden farklı bir bakış açısı taşımasından kaynaklanmaktadır. Bu grupta öğretmenler, "anlamayı" okuma olarak kabul ettikleri için değerlendirmelerini "anlamayı" kontrol ederek yapmakta ve Değerlendirme Notlarını bu anlayışa göre vermektedirler.

Okuma sürecinde birbirini etkileyen fakat birbirinin yerine geçemeyen, çözümleme ve anlama arasındaki ayırım üzerine Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi 1993'de çalışmışlardır. Bu çalışmanın sonucunda çözümleme ve anlamının birbirinden farklı olduğunu, bu farkın öğretmenler tarafından bilinmesi sonucunda öğretmenlerin çözümlemeye yönelik ve anlamaya yönelik farklı çalışmalar

yapabileceğini bildirmişlerdir.¹⁰ Farklı çalışmaların sonucunda verilecek değerlendirme notlarının öğretmenlerin öğrencilerinin çözümlene ve anlama durumlarını ortaya koyabilir. Bu durumda öğretmenler sadece çözümlenmeyi kontrol ederek değil, anlama grubundaki öğretmenlerin yaptığı gibi anlamayı da kontrol ederek notlarını verebilirler. Bu nedenle Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi'nin bulguları bu çalışmada anlama grubunun öğretmen değerlendirme notuna ilişkin bulgularını desteklemektedir.

2. ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUPLARININ ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ

Bu araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda çözümlene ve anlama grupları arasında oluşan okuma-anlama puan farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle işitme kaybı, zeka düzeyleri, okul eğitim süreleri, sosyo-ekonomik durumları ve takvim yaşı bakımından aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

2.1. Çözümlene Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin İşitme Kayıplarına İlişkin Bulgular

Çözümlene grubu öğrencileri ile anlama grubu öğrencilerinin iyi işiten kulaktaki işitme kaybı ortalamaları bakımından farklılaşp farklılaşmadığı *t* testi ile sınanmış, bulgular Çizelge 15'de verilmiştir.

ÇİZELGE 15
ÖĞRENCİLERİN İYİ İŞİTEN KULAKTAKİ İŞİTME KAYBI
ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(dB)

	N	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Çözümlene Grubu	38	94.947	19.178	2.109	.01 < <i>p</i> ≤ .025
Anlama Grubu	25	105.12	18.017		

İki uçlu test için *t* tablo değeri = 2.000

sd: 61

¹⁰ Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi. 1993Ön. ver., s. 257.

Çizelge 15'deki bulgulara göre çözümleme grubu ile anlama grubunun iyi işiten kulaktaki işitme kaybı ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için iki uçlu t testi hesaplamaları sonucunda anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık çözümleme grubu lehine olup, bu gruptaki işitme engelli öğrencilerin işitme kayıpları, anlama grubu öğrencilerine göre 10 dB daha azdır; diğer bir ifade ile işitme kayıpları daha iyidir.

2.2. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Zeka Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çözümleme grubu ve anlama grubu öğrencilerinin zeka düzeyleri bakımından farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile sınanmış ve bulgular Çizelge 16'da verilmiştir.

ÇİZELGE 16
ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN
ZEKA DÜZEYİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
(Z. B.)

	N	\bar{X}	SS	t değeri	p
Çözümleme Grubu	29	96.828	18.908	1.466	.05 < p ≤ .1
Anlama Grubu	25	106.64	29.764		

İki uçlu test için t tablo değeri = 2.000

sd: 52

Çizelge 16'daki bulgulara göre çözümleme grubu ile anlama grubunun zeka düzeyi puan ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için iki uçlu t testi hesaplamaları sonucunda farklılık olmadığı görülmüştür. t testi sonucunda çözümleme ve anlama grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmamasına rağmen aritmetik ortalamalar incelendiğinde çözümleme grubunun zeka puanı aritmetik ortalaması 96.828, anlama grubunun zeka puanı aritmetik ortalaması ise 106.64'tür. Anlama grubunun zeka puanının az da olsa daha fazla olduğu görülmektedir. Anlama grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu (% 96)

İÇEM’de eğitimlerini sürdürdükleri için bu öğrencilerin çözümleme grubu öğrencilerine göre erken cihazlandırma, aile eğitimi ve erken okula başlama gibi öğrenci gelişimini sağlayan olumlu faktörler ile zeka puanlarında az da olsa farklılaşma olduğu söylenebilir.

2.3. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Okul Eğitim Sürelerine İlişkin Bulgular

Çözümleme grubu öğrencileriyle anlama grubu öğrencilerinin okul eğitim süreleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı *t* testi ile sınanmış ve bulgular Çizelge 17’de verilmiştir.

ÇİZELGE 17
ÇÖZÜMLEME GRUBU VE ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİN
OKUL EĞİTİM SÜRELERİ ORTALAMALARININ
KARŞILAŞTIRILMASI
(Ay)

	N	\bar{X}	SS	<i>t</i> -değeri	<i>p</i>
Çözümleme Grubu	38	60.079	10.995	5.548	$p \leq .0005$
Anlama Grubu	25	83.52	22.311		

İki uçlu test için *t* tablo değeri = 2.000

sd: 61

Çizelge 17’deki bulgulara göre çözümleme grubu ile anlama grubu okul eğitim süreleri ortalamalarının eşleşmemiş gruplar için iki uçlu *t* testi hesaplamaları sonucunda, anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Bu fark anlama grubu lehine olup, öğrencilerin okul eğitim süreleri daha uzundur. İÇEM (% 96) anlama grubunun daha erken yaşta okula başlayıp, okula başlamadan önce 3 yıl yuva eğitimi almalarından kaynaklanmaktadır.

2.4. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarına İlişkin Bulgular

Çözümleme grubu öğrencileri ile Anlama grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey bakımından aralarında farklılık olup olmadığı Fisher Tam Olasılık Testi ile sınanmıştır. Baba eğitim düzeyi ve çalışmakta olduğu meslek grubu bakımından belirlenen sosyo-ekonomik düzeylere göre öğrencilerin dağılımı yapılmıştır.

Bir ve ikinci sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerden oluşan çözümleme ve anlama grubu arasında Fisher Tam Olasılık Testi sonucu 0.15 bulunmuştur. Bu durumda her iki grup arasında fark yoktur.

Üç ve dördüncü sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerden oluşan çözümleme ve anlama grubu arasında Fisher Tam Olasılık Testi sonucu 0.12 bulunmuştur. Bu durumda her iki grup arasında fark yoktur.

Beş ve altıncı sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerden oluşan çözümleme ve anlama grubu arasında Fisher Tam Olasılık Testi sonucu 0.05 bulunmuştur. Bu durumda her iki grup arasında fark yoktur.

Sosyo-ekonomik düzeyin okumayı öğrenme durumunu etkileyen ve öğrenciye ait bir özellik olduğu bilinmektedir. Quigley ve Paul, 1984'de sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının okumayı öğrenmede güçlükleri olabileceği, bunun da öğrencinin okulun okuma ile ilgili programına ve kullanılan okuma araçlarına uyum sağlamakta zorluk çekmesi bakımından olabileceği düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik yönden zayıf olsa bile, ev ortamında okuyan bireyler ve okunacak okuma araçlarının olmasının çocuğu olumlu yönde etkileyebileceğini bildirmektedir.

Tüfekçioğlu'nun 1992'de Eskişehir ilindeki kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin yaptığı araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi orta durumda olan ailelerin işitme engelli çocuklarının okuma-anlama düzeylerinin iyi olmadığı, ancak erken teşhis edildiği, cihazlandırıldığı, uygun eğitim verildiği ve destek eğitim yapıldığı

takdirde okuma anlama düzeylerinin iyi olduğu, araştırma bulgularında belirtilmektedir.

2. 5. Çözümleme Grubu Öğrencileriyle Anlama Grubu Öğrencilerinin Takvim Yaşlarına İlişkin Bulgular

Çözümleme grubu öğrencileri ile anlama grubu öğrencilerinin takvim yaşları bakımından farklılaşp farklılaşmadığı *t* testi ile sınanmış ve bulgular Çizelge 18'de verilmiştir.

ÇİZELGE 18
ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN
TAKVİM YAŞ ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(Ay)

	N	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Çözümleme Grubu	38	170.895	25.069	2.881	.0005 < <i>p</i> ≤ .0005
Anlama Grubu	25	154.56	16.217		

İki uçlu test için *t* tablo değeri = 2.000

sd: 61

Çizelge 18'deki bulgulara göre çözümleme grubu öğrencileri ile anlama grubu öğrencilerinin takvim yaş ortalamaları arasında eşitlenmemiş gruplar için iki uçlu *t* testi hesaplamaları sonucunda farklılık olduğu görülmüştür. Çözümleme grubu öğrencilerinin takvim yaşı anlama grubu öğrencilerinden daha büyüktür. Bu fark çözümleme grubu lehinedir. Yaş olgunluğuyla birlikte gelişim göstermesinden sözedilmektedir. Webster, 1986'da yaptığı çalışmada 8, 9, 10, 11 yaş grubundaki öğrencilerin -dört ayrı yaş grubunda- okuma ortalamalarını incelemiştir. Sonuçta okuma-anlamanın, eğitim devam ettikçe yaşla birlikte ilerlediği sonucuna varmıştır.

Çözümleme ve anlama grubu öğrenci özellikleri incelendiğinde aralarında bu araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek biri hariç (eğitim

süresi) farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Öğrenciler işitme kaybı bakımından incelendiğinde okuma-anlama durumları daha düşük bulunan çözümlene grubu öğrencilerinin daha iyi duyduğu belirlenmiştir. Zeka düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzey bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Takvim yaşı bakımından çözümlene grubu öğrencileri anlama grubu öğrencilerinden büyüktür.

Okul eğitim süresi bakımından ise, anlama grubunun daha uzun bir eğitim aldığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada çözümlene ve anlama grubu öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarında ortaya çıkacak farklılıkları bu özellikler itibariyle açıklamanın anlamlı olmadığı görülmektedir ve öğrenci özelliklerinin okuma eğitim süresi ve bu araştırmada ele alınmayan tüm diğer faktörler hariç anlama grubu lehine olduğu söylenememektedir.

Ancak aradaki farklılık çözümlene grubunun okul eğitimine geç başlaması, aile eğitimi almaması dil gelişimlerinin yavaş olması okuma öğrenmeye ilişkin yapılan eğitimin farklı olmasından ve öğretmenlerinin okumaya ilişkin değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

3. YETERLİ VE YETERSİZ OKUMA ÇALIŞMALARI BAKIMINDAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA DURUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde bu araştırmanın ikincil amacı doğrultusunda öğretmenlerin sınıfta yaptıkları okuma çalışmaları ile öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Yaptıkları Yeterli ve Yetersiz Okuma Çalışmaları Bakımından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farklılık

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin okumayı öğrenme durumunu geliştirmek için yaptıkları okuma çalışmaları yeterli okuma

çalışmaları ve yetersiz okuma çalışmaları olarak iki grupta toplanmıştır. Yeterli okuma çalışmaları yapan grup ile yetersiz okuma çalışmaları yapan grubun Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları arasındaki ilişki Araştırma Metni ve Öğretmen Metninde ayrı ayrı olmak üzere *t* testi ile sınanmıştır. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 19'da, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 20'de verilmiştir.

ÇİZELGE 19
YETERLİ VE YETERSİZ OKUMA ÇALIŞMALARI YAPAN
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA PUAN
ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Yeterli Okuma Çalışmaları Grubu Okuduğunu Anlatma Puanı	26	20	75	53	17.488	11.67	$p \leq .0005$
Yetersiz Okuma Çalışmaları Grubu Okuduğunu Anlatma Puanı	37	0	41	12.605	10.162		

İki uçlu test için *t* tablo : 2.000

sd : 62

Çizelge 19'daki bulgulara göre, yeterli ve yetersiz okuma çalışmaları yapılan öğrencilerin Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma puan ortalamaları arasında eşitlenmemiş gruplar için *t* testi hesaplamaları sonucunda anlamlı düzeyde farklı oldukları görülmüştür. Bu fark yeterli okuma çalışmaları yapan grubun lehinedir.

Yeterli okuma çalışmaları yapılan grubun Okuduğunu Anlatma puanlarının aritmetik ortalaması 53 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre bu öğrenciler okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullanarak "okuyor" sınıfına girmektedir.

Yeterli okuma çalışmaları yapan öğrencilerin Okuduğunu Anlatma puanlarında en düşük puan 20, en yüksek puan ise 75'dir. Okuduğunu Anlatma puanı 20 olan bir öğrenci İÇEM'e, 20 ve 29 arasında puan alan iki öğrenci İşitme Engelliler Okuluna devam etmektedir. Öğretmenleri yeterli okuma çalışmaları yapmakla birlikte, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "okumayan" bu öğrencilerin yapılan yeterli okuma çalışmalarının sıklığının yetersiz olmasından, öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine uygun olmamasından, öğrencilerin dil gelişiminin yavaş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Quigley ve Paul'un 1984'de belirttiği gibi okuma-anlamanın gelişebilmesi için öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun çalışmaların hazırlanması gerektiği bilinmektedir.¹¹ Bireysel özellikler, öğrencinin dil gelişimini, bilgisini ve kapasitesini içermektedir. Yeterli okuma çalışmaları yapılırken öğrencilerin bu özellikleri gözönüne alınarak çalışmalar birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenir. Yeterli okuma çalışmaları öğrencilerin sözlü ve yazılı dillerini de geliştirmek üzere düzenleneceği için öğrencinin dil gelişimi de önem kazanmaktadır. Bu nedenle Quigley ve Paul okuma anlamanın gelişebilmesi için bireysel özelliklerin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yetersiz okuma çalışmaları yapan grubun Okuduğunu Anlatma Puanlarının aritmetik ortalaması 12.605 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre bu öğrenciler okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalmakta, dolayısıyla "okumuyor" sınıfına girmektedir. Bu grupta en düşük okuduğunu anlatma Puanı 0, en yüksek puan ise 41'dir. Bu grup içinde yalnız bir öğrenci 0-24 aralığından yüksek bir puan almıştır. Kaynaştırmada eğitime devam eden bu öğrenci yapılan yetersiz okuma çalışmalarına rağmen 41 puan alarak Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre orta derecede okuma stratejilerini kullanmakta ve "Kısmen Okuyor" sınıfına girmektedir. Yetersiz okuma çalışmaları yapılmasına rağmen okumayı öğrenme durumu iyi olan bu öğrencinin durumu şöyle açıklanabilir : Kaynaştırmaya devam eden bu öğrencinin okula başlamadan önce 3 yıl boyunca belirli aralıklarla aile eğitimi almış olması, ailesinin öğrencinin dil gelişimini ve diğer bireysel

¹¹ Quigley ve Paul. 1982, Ön. ver., s. 104-106.

özelliklerini gözönüne alarak, öğrencinin sorunlarını çözmeye çalışarak desteklemesinden kaynaklanabilir. Aile okuma çalışmaları için destek verirken çocuğunun edindiği deneyimlerinin normal işiten yaşlılarından farklı olduğunu, daha az olduğunu farkedip yeterli deneyimler için fırsat vererek okuma çalışmalarıyla birleştirmiş olabilir.

Öğrencinin işitme kaybı ortalamasının 86 dB olup, bulunduğu grup ortalamasından yaklaşık 10 dB daha iyi duymaktadır. Bu düzeydeki işitme kaybı ile kullandığı işitme cihazı sayesinde konuşma seslerini algılamasında yardımcı olacağı bilinmektedir. Ayrıca bu öğrencinin okuduğunu anlatımadaki biçimbirim puanlarına bakılacak olursa biçimbirim puanlarının % 40 olduğu, dolayısıyla dil gelişiminin çok kötü olmadığını göstermektedir. Quigley ve Paul, 1984; Webster, 1986; Lewis, 1996; Robertson ve Flexer, 1993'de belirttiği gibi okuma dil gelişimiye birlikte gelişmektedir.^{12,13,14,15}

Booth ve Hall 1988'de işitme engelli öğrencilere deneyimlerini geliştirmeleri için fırsat yarattığı ve bu deneyimlerinin çalışmalarıyla birleştirildiği takdirde işitme engelli öğrencilerinde okuma-anlama düzeylerinin gelişebileceği¹⁶ görüşü bu bulguyu desteklemektedir.

¹² Aynı, s. 1037.

¹³ Webster. 1986, Ön. ver., s. 112.

¹⁴ Lewis. 1996, Ön. ver., s. 1-6.

¹⁵ Robertson ve Flexer. 1993, Ön. ver., s. 253-261.

¹⁶ Booth ve Hall. 1988, Ön. ver., s. 65.

ÇİZELGE 20
YETERLİ VE YETERSİZ OKUMA ÇALIŞMALARI YAPAN
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA PUAN
ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ÖĞRETMEN METNİ

	En Düşük	En Yüksek					
	N	Değer	Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Yeterli Okuma							
Çalışmaları - Okuduğunu	26	22	73	48.231	13.518		
Anlatma Puanları						13.802	<i>p</i> ≤ .0005
Yetersiz Okuma							
Çalışmaları - Okuduğunu	38	0	40	7.789	9.993		
Anlatma Puanları							

İki uçlu test için *t* tablo : 2.000

sd : 62

Çizelge 20'deki bulgulara göre yeterli ve yetersiz okuma çalışmaları yapılan öğrencilerin Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma puan ortalamaları arasında eşitlenmemiş gruplar için iki uçlu *t* testi hesaplamaları sonucunda anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Bu fark yeterli okuma çalışmaları yapan grubun lehinedir.

Yeterli okuma çalışmaları yapılan grubun Okuduğunu Anlatma puanı 48.231'dir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre bu öğrenciler orta derecede okuma stratejilerini kullanarak "Kısmen Okuyor" sınıfına girmektedir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre en düşük puan 22, en yüksek puan ise 73'tür. Kaynaştırmaya devam eden bir öğrenci 22, yine kaynaştırmaya devam eden bir diğer öğrenci 23, İÇEM'e devam eden bir öğrenci ise 24 puan alarak "okumuyor" grubuna girmektedir. Yeterli okuma çalışmaları yapılmasına karşın Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini kullanmakta etkisiz kalan bu öğrenciler Öğretmen Metninde bu puanı almışlardır. Ağır işitme kaybı olan bu öğrencilerin anlatımdaki biçimbirim puanları incelendiği

zaman, biçimbirim puanlarının çok düşük olduğu (% 16, % 11, % 11) olduğu dolayısıyla dil gelişimlerinin iyi olmadığı, bu nedenle okuma stratejilerinin kullanımında yetersizlikleri olduğu söylenebilir.

Yetersiz okuma çalışmaları yapılan grubun Okuduğunu Anlatma puanı 7.789 olup, bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "okumuyor" sınıfına girmektedir. Okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalan bu öğrenciler Araştırma Metninde olduğu gibi Öğretmen Metninde de 0-24 aralığında çok düşük bir puan alarak "okumuyor" sınıfına girmişlerdir.

Yeterli okuma çalışması yapılan öğrencilerin Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "okuyor" veya "Kısmen Okuyor" sınıfına girdiği belirlenmiştir. Yetersiz okuma çalışmaları yapılan öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları ise hem Araştırma Metninde, hem de Öğretmen Metninde çok düşük olup "okumuyor" veya "Çok Az Okuyor" sınıfına girdiği belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlatma Puanları ile yeterli okuma çalışmaları arasında yakın bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Okuduğunu Anlatma Puanları yeterli okuma çalışmaları yapılan grupta, yetersiz okuma çalışmaları yapılan gruba göre daha yüksektir. Bu durumda Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre yeterli okuma çalışmaları ile okumayı öğrenme durumu arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Lewis, 1996; Booth ve Hall, 1985'de bildirdiklerine göre yeterli okuma çalışmaları düzenlendiğinde, bir başka deyişle işitme engelli öğrencilerin deneyimleri kullanılarak dil ve deneyimleri göz önüne alınarak düzenlenen çalışmalar öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını olumlu yönde etkilemektedir.^{17,18} Bu görüş, öğretmenlerin yaptıkları yeterli çalışmalar, öğrencilere deneyimleri için fırsat vererek ve deneyimlerini kullanarak, dil gelişimine imkan vermesi bakımından düzenleyen, yeterli okuma çalışmaları yapan gruba ilişkin bulguyu desteklemektedir.

¹⁷ Lewis. 1986, Ön. ver., s. 1-6.

¹⁸ Booth ve Hall. 1985, Ön. ver., s. 66-67.

3.2. Öğretmenlerin Değerlendirme Çalışmaları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerini değerlendirmek için yaptıkları çalışmalar yeterli değerlendirme ve yetersiz değerlendirme çalışmaları olarak iki grupta toplanmıştır. Yeterli değerlendirme çalışmaları yapan öğretmenlerin öğrencileri ile yetersiz değerlendirme çalışmaları yapan öğretmenlerin öğrencilerinin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları arasındaki ilişki Araştırma Metni ve Öğretmen Metninde *t* testi ile sınanmıştır. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 21’de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular Çizelge 22’de verilmiştir.

ÇİZELGE 21
YETERLİ VE YETERSİZ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI
YAPILAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA
PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Yeterli Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları	25	20	75	54.75	16.645	12.12	<i>p</i> ≤ .0005
Yetersiz Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları	38	0	41	13.667	10.312		

İki uçlu test için *t* tablo : 2.000

sd : 61

Çizelge 21’deki bulgulara göre, öğretmenlerin değerlendirme çalışmaları yeterli ve yetersiz değerlendirme çalışmaları olarak belirlenen gruplardaki öğrencilerin Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma Puan ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için iki uçlu *t* testi hesaplamaları sonucunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark yeterli değerlendirme çalışmaları yapan grubun lehinedir.

Yeterli değerlendirme çalışmaları yapılan ğrenci grubunun Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma Puanlarının aritmetik ortalaması 54.75 olup Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okuyor" grubuna girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları incelendiğinde en düşük puan 20, en yüksek puanın ise 75 olduğu görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 20 alan bir ğrenci İÇEM'e, 20-29 arasında puan alan iki ğrenci ise İşitme Engelliler Okuluna devam etmektedir.

Yeterli değerlendirme çalışmaları yapıldığı halde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuyamayan bu öğrenciler için dil gelişimlerinin yavaş olması sonucunda daha fazla bireysel desteğe ihtiyaçları olabilir. Ayrıca değerlendirme yapılırken kullanılan okuma araçlarının-metinlerinin seviyelerine uygun olmaması; dolayısıyla gerçeği yansıtmayan değerlendirme yapılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yetersiz değerlendirme çalışmaları yapılan ğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı 13.667 olup, bu ğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" sınıfına girmektedir. Bu ölçeğe göre 0-29 aralığında puan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanmakta etkisiz kaldıklarını, dolayısıyla okuyamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı incelendiğinde en düşük puanın 0, en yüksek puanın 41 olduğu görülmektedir. Kaynaştırmaya devam eden bir ğrenci 41 puan olarak Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Kısmen Okuyor" sınıfına girmektedir. Yetersiz değerlendirme çalışmaları yapılmasına rağmen okuma stratejilerini orta derecede kullanarak kısmen okuyan bu öğrencinin durumu şöyle açıklanabilir : Kalabalık bu sınıfta eğitim görüyor olması nedeniyle öğretmenin yaptığı yetersiz değerlendirme çalışmalarını takip eden ailesi tarafından iyi desteklendiği söylenebilir. İşitme kaybının 86 dB olması, işitme cihazını takıyor, faydalanıyor olması sonucu dil gelişiminin iyi olmasına neden olabilir. Öğrencinin anlatımındaki biçimbirim sayısı (% 44) dil gelişiminin iyi olduğunun göstergesi olup, yetersiz yapılan okuma çalışmalarına rağmen "Kısmen Okuyor" sınıfına girmesi dil gelişiminde meydana gelen ilerlemeyle açıklanabilir.

ÇİZELGE 22
YETERLİ VE YETERSİZ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI
YAPILAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA
PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ÖĞRETMEN METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Yeterli Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları	25	24	73	50.375	11.672	12.12	<i>p</i> ≤ .0005
Yetersiz Değerlendirme Yapılan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları	38	0	40	8.744	10.241		

iki uçlu test için *t* tablo değeri : 2.000

sd : 61

Çizelge 22'deki bulgulara göre yeterli ve yetersiz değerlendirme çalışmaları yapılan öğrencilerin Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma puan ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için yapılan iki uçlu *t* testi hesaplamaları sonucunda farklı oldukları görülmüştür. Bu fark yeterli değerlendirme çalışmaları yapılan grubun lehinedir.

Yetersiz değerlendirme çalışmaları yapılan öğrencilerin Okuduğunu Anlatma puan ortalamaları Öğretmen Metninde 8.744 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" sınıfına girmektedir. Öğrenciler Araştırma Metninde olduğu gibi düşük bir puan alarak, hatta Araştırma Metninden daha düşük puan alarak okuma stratejilerinin kullanımında yetersiz oldukları belirlenmiştir. Öğretmen Metni sınıfta daha önce işlendiği için öğrencilerini bu metinle ilgili değerlendirmelerini yapan öğretmenlerin yeterli değerlendirme yapmadıkları söylenebilir. Ayrıca yaptıkları değerlendirmelerde öğrencilerin çözümlene yapıp yapmamasıyla ilgilenerek, öğrencilerinin anlama düzeylerini kontrol etmek için değerlendirme yapmadıkları söylenebilir.

Webster'ın 1986'da bildirdiğine göre, öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını değerlendirirken kullanılan değerlendirme teknikleri bazen öğrencinin okumayı öğrenme durumu hakkında, kullandığı stratejiler hakkında yeterli bilgi vermeyebilir.¹⁹ Yapılan yetersiz değerlendirmeler öğrencilerin okuma stratejilerinin değişip değişmediğini göstermeyeceği için, öğrencinin okumayı öğrenme durumuyla ilgili bilgi vermeyeceği, dolayısıyla okuma-anlamanın gelişmesinin yavaş olacağı görüşü bu bulguyu desteklemektedir.

3.3. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Bireysel Okuma Yapma Durumları Bakımından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farklılık

Öğretmenlerin öğrencileriyle bireysel okuma yapma durumları bu çalışmanın sıklığına göre 2-3 günde bir ve haftada-ayda bir bireysel okuma olarak iki grupta toplanmıştır. 2-3 günde bir bireysel okuma yapan grup ile haftada-ayda bir bireysel okuma yapan grubun Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları arasındaki ilişki Araştırma Metni ve Öğretmen Metninde *t* testi ile sınanmıştır. Araştırma Metnine ilişkin bulgular Çizelge 23'de, Öğretmen Metnine ilişkin bulgular ise Çizelge 24'de verilmiştir.

¹⁹ Webster. 1986, Ön. ver., s. 120-122.

ÇİZELGE 23
2-3 GÜNDE BİR VE HAFTADA-AYDA BİR BİREYSEL OKUMA ÇALIŞMASI
YAPILAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA PUAN
ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	t değeri	p
2-3 Günde Bir Bireysel Okuma Yapan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı	24	20	75	54.625	10.247		
Haftada-Ayda Bir Bireysel Okuma Yapan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı	39	0	41	13.718	16.328	12.241	$p \leq .0005$

İki uçlu test için t tablo değeri : 2.000

sd : 61

Çizelge 23'deki bulgulara göre 2-3 günde bir bireysel okuma yapan öğrenciler ile haftada-ayda bir bireysel okuma yapılan öğrencilerin Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma Puan ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için iki uçlu t testi hesaplamaları sonucunda farklı oldukları görülmüştür. Bu fark 2-3 günde bir bireysel okuma yapan grubun lehinedir.

2-3 günde bir bireysel okuma yapılan öğrenci grubunun Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma Puan ortalaması 54.625'dir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini etkin bir şekilde kullanarak "Okuyor" grubuna görmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları incelendiğinde en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 75 olduğu görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 20 alan bir öğrenci bulunmakta ve İÇEM'e devam etmektedir. 2-3 günde bir bireysel okuma yapılmasına rağmen Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre puanı çok düşük olan, okuyamayan bu öğrencinin dil gelişimi iyi olmayabilir. Öğrenciye sunulan Okuma araçları okuma-anlama düzeyine uygun olmayabilir, dolayısıyla

yapılan değerlendirme öğrencinin durumunu yansıtmayabilir. Böylece öğretmeni 2-3 günde bir okuma yapmakla birlikte kullanılan okuma aracının yetersizliği ve yapılan değerlendirmenin öğrencinin gerçek okuma düzeyini yansıtmaması sonucunda öğretmen öğrencisinin kullandığı okuma stratejileri hakkında fazla fikir sahibi olmadığı ve böylece öğrencinin okuma düzeyini fazla geliştiremediği söylenebilir.

Haftada-ayda bir okuma yapılan grubun Okuduğunu Anlatma Puanı 13.718 olup, bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" sınıfına girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı incelendiğinde, en düşük puanın 0, en yüksek puanın 41 olduğu görülmektedir. Kaynaştırmaya devam eden ve 41 puan alan bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencinin öğretmeni sınıfta bireysel okuma yapma imkanı olmadığını veya çok az olduğunu bildirmiştir. Buna rağmen 41 alarak Okuduğunu Anlatma Aracına göre "Kısmen Okuyor" grubuna giren bu öğrencinin dil gelişimi iyi olabilir. Ayrıca ailesi öğretmenin kalabalık bir sınıfta bireysel okuma yapmasının zor olduğunu bildiği için, bu açığı kapatmak için çocuğuyla farklı okuma araçlarını kullanarak çalışmasından kaynaklanabilir.

ÇİZELGE 24

2-3 GÜNDE BİR VE HAFTADA-AYDA BİR BİREYSEL OKUMA ÇALIŞMASI YAPILAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA PUAN ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI ÖĞRETMEN METNİ

	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	SS	t değeri	p
		Değer	Değer				
2-3 Günde Bir Bireysel Okuma Yapan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı	24	24	73	50.375	11.672		
Haftada-Ayda Bir Bireysel Okuma Yapan Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı	39	0	40	8.744	10.241	12.854	$p \leq .0005$

İki uçlu test için t tablo değeri : 2.000

sd : 61

Çizelge 24'deki bulgulara göre 2-3 günde bir bireysel okuma yapılan öğrenciler ile haftada-ayda bir bireysel okuma yapılan öğrencilerin Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Puan ortalamaları arasında eşlenmemiş gruplar için iki uçlu *t* testi ile hesaplamaları sonucunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark 2-3 günde bir bireysel okuma yapan grubun lehinedir.

2-3 günde bir bireysel okuma yapan grubun Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Puan ortalaması 50.375 olup, Okuduğunu Anlatma Aracına göre "Okuyor" grubuna girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı incelendiğinde en düşük puanın 24, en yüksek puanın 73 olduğu görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 24 alan bir öğrenci bulunmakta ve İÇEM'e devam etmektedir. 2-3 günde bir bireysel okuma yapılmasına rağmen Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 24 alan, okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalan bu öğrenci "Okumuyor" sınıfına girmektedir.

2-3 günde bir bireysel okuma yapılmasına karşın Öğretmen Metninde 24 alan bu öğrencinin dil gelişiminin çok yavaş olduğu söylenebilir.

Haftada-ayda bir okuma çalışması yapan grubun Okuduğunu Anlatma Puan ortalaması Öğretmen Metninde 8.744 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" sınıfına girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı incelendiğinde en düşük puanın 0, en yüksek puanın 40 olduğu görülmektedir. İşitme Engelliler Okuluna devam eden bir öğrenci 40 puan alarak Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini çok az kullanarak "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir.

2-3 günde bir bireysel okuma çalışması yapılan öğrenci grubu Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre incelendiğinde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okuyor" sınıfına girmektedir. Haftada-ayda bir okuma çalışması yapılan grubun öğrencileri ise Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemine göre incelendiğinde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumadıkları" veya "Çok Az Okudukları" belirlenmiştir.

Okuma-anlamanın gelişmesinde öğrencilerin bireysel özellikleri önem kazanmaktadır. Bireysel okuma yapma durumu öğretmene bu imkanı verir. Öğretmenler öğrencilerini yeteri kadar tanıyıp değerlendirebilirse okuma programını ona göre düzenleyebilir.

Ayrıca bireysel okuma öğrencinin farklılıklarına göre okuma eğitimi yapılmasına olanak verebilir. Öğretmen öğrencilerini grup içinde tanıyıp, grup içinde yapılan okuma çalışmalarını her türlü çocuga göre düzenliyor olsa da, yapılan bireysel çalışmalar tek bir öğrenciye göre düzenlenmediğinden okuma-anlama düzeylerinin gelişmesini destekleyebilir. Öğrencinin hangi becerileri geliştirdiği, neyi daha iyi yapmaya gereksinimi olduğu, bireysel okuma durumunda daha rahat anlaşılabilir. 2-3 günde bir okuma çalışması yapılan grubun okuma düzeyi bu durumu yansıtmaktadır.

3.4. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Birlikte Kullandıkları Yeterli ve Yetersiz Okuma Araçları Bakımından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları Arasındaki Farklılık

Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte kullandıkları okuma araçları yeterli okuma araçları ve yetersiz okuma araçları olarak iki grupta toplanmıştır. Yeterli okuma araçları kullanılan grup ile yetersiz okuma araçları kullanılan grubun Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları arasındaki ilişki Araştırma Metni ve Öğretmen Metninde *t* testi ile sınanmıştır. Araştırma metnine ilişkin bulgular Çizelge 25'de Öğretmen Metnine ilişkin bulgular Çizelge 26'da verilmiştir.

ÇİZELGE 25
YETERLİ VE YETERSİZ OKUMA ARAÇLARI KULLANILAN
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA PUAN
ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ARAŞTIRMA METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{X}	SS	t değeri	p
Yeterli Okuma Aracı Kullanılan Grubun Okuduğunu Anlatma Puanı	25	20	75	54.6	16.286		
Yetersiz Okuma Aracı Kullanılan Grubun Okuduğunu Anlatma Puanı	38	0	32	13	9.338	12.882	$p \leq .0005$

İki uçlu test için t tablo değeri : 2.000

sd : 61

Çizelge 25'deki bulgulara göre yeterli ve yetersiz okuma araçları kullanılan öğrencilerin Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma puan ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için yapılan iki uçlu t testi hesaplamaları sonucunda farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark yeterli okuma aracı kullanılan grubun lehinedir.

Yetersiz okuma aracı kullanılan grubun Araştırma Metninde Okuduğunu Anlatma puan ortalaması 54.6 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okuyor" sınıfına girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme puanı incelendiğinde, en düşük puanın 20, en yüksek puanın 75 olduğu görülmektedir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 20 alan bir öğrenci İÇEM'e devam etmektedir.

Yeterli okuma araçları kullanıldığı halde Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre 20 alan ve okuyamayan bu öğrencinin dil gelişiminin yavaş olduğu söylenebilir. Öğrenci bireysel özelliklerinden

dolayı, dil gelişimi, bilgi kapasitesi yönünden daha dikkatli izlenip durumuna uygun okuma aracı verilmesi gerektiği söylenebilir.

Yetersiz okuma araçları kullanılan grubun Okuduğunu Anlatma Puanlarının aritmetik ortalaması 13 olup, bu puan Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" sınıfına girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanları incelendiğinde en düşük puanın 0, en yüksek puanın 32 olduğu görülmektedir. İşitme Engelliler Okuluna devam eden bir öğrenci Araştırma Metninde 32 alarak Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini çok az kullanarak "Çok Az Okuyor" sınıfına girmektedir.

Yetersiz okuma araçları kullanıldığında öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirebilecek imkanları olmadığı okuma stratejilerini kullanamadıkları için okuma anlamalarını geliştiremedikleri söylenebilir. Moyle 1982'de ve Ewoldt 1985'de okuma araçlarının çocukların dil ve deneyimlerine uygun olması gerektiğini vurgulayarak, anlamı kayrayabilmeleri için metnin içindeki yeni kavramların, sözcüklerin özenle seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.^{20,21} Bu görüş yetersiz okuma araçları kullanılan öğrencilerin dil ve deneyimlerini kullanamadıkları, dolayısıyla okuma stratejilerini geliştirmede geri kaldıkları bulgusunu desteklemektedir.

²⁰ Moyle. 1982, Ön. ver., s. 161.

²¹ Ewoldt. 1985, Ön. ver., s. 11.

ÇİZELGE 26
YETERLİ VE YETERSİZ OKUMA ARAÇLARI KULLANILAN
ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLATMA PUAN
ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI
ÖĞRETMEN METNİ

	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	SS	<i>t</i> değeri	<i>p</i>
Yeterli Okuma Aracı Kullanılan Grubun Okuduğunu Anlatma Puanı	25	24	73	49.64	12.003		
Yetersiz Okuma Aracı Kullanılan Grubun Okuduğunu Anlatma Puanı	38	0	40	8.132	9.629	15.169	<i>p</i> ≤ .0005

İki uçlu test için *t* tablo değeri : 2.000

sd : 61

Çizelge 26'daki bulgulara göre yeterli ve yetersiz okuma araçları kullanan öğrencilerin Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Puan ortalamaları arasında eşleşmemiş gruplar için iki uçlu *t* testi hesaplamaları sonucunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu fark yeterli okuma aracı kullanılan grubun lehinedir.

Yeterli okuma aracı kullanılan öğrencilerin Öğretmen Metninde Okuduğunu Anlatma Puanlarının aritmetik ortalaması 49.64 olup, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre okuma stratejilerini orta derecede kullanarak "Kısmen Okuyor" sınıfına girmektedir.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı incelendiğinde en düşük puanın 24, en yüksek puanın ise 73 olduğu belirlenmiştir.

Yeterli okuma araçları kullanılmasına rağmen kısmen okuyan bu öğrencilerin dil gelişimlerinin yavaş olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dil gelişimleri ve deneyimleri gözönüne alınarak, okuma stratejileri gözlenerek yeterli okuma araçları düzenlenebilir.

Yetersiz Okuma aracı kullanılan grubun Öğretmen Metninde de Okuduğunu Anlatma Puanı aritmetik ortalaması çok düşük olup, 8.132'dir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" sınıfına girmektedir. Öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Puanı incelendiğinde en düşük puanın 0, en yüksek puanın 40 olduğu belirlenmiştir.

Yeterli ve yetersiz okuma araçları kullanılan öğrenci grubunun puanları Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde incelendiğinde yeterli okuma araçları kullanılan öğrencilerin Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okuyor" veya "Kısmen Okuyor" sınıfına girdikleri görülmektedir.

Yetersiz okuma aracı kullanılan öğrencilerin ise Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre "Okumuyor" veya "Çok Az Okuyor" sınıfına girdikleri görülmektedir.

Yetersiz okuma araçları öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmeye yardımcı olmadığı için, bu bulgu öğrencilerin okuyamama durumlarını açıklamaya yardımcı olabilir.

Quigley 1982'de işitme engelli öğrencilerle yapılan okuma çalışmalarında kullanılan okuma araçlarının öğrencilerin dil düzeylerine uygun olması gerektiği ve bu nedenle özel okuma araçları geliştirmesi görüşü²² araştırmada elde edilen bu bulguyu desteklemektedir.

Yeterli ve yetersiz yapılan okuma çalışmaları, değerlendirmeler, kullanılan yeterli ve yetersiz okuma araçları ve bireysel okuma yapma sıklığının okuma-anlama düzeyini etkilediği söylenebilir. İşitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeylerini etkileyen, işiten yaşlılarından ayıran dil gelişimlerinin geri olmasıdır. Dil gelişimleri geri olmakla birlikte, işitme engelli öğrencilere de yeterli okuma çalışmaları yapıldığı, dil ve deneyimleri birleştirilerek derslerine taşındığı ve yeterli değerlendirmeler yapıldığı takdirde ve yeterli okuma çalışmaları öğrencinin yaşı, bilgisi ve dil düzeyine uygun okuma araçları ile desteklendiği takdirde anlama düzeyleri gelişebilir.

²² Quigley. 1982, Ön. ver., s. 104.

ÇİZELGE 26
İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARININ
ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA, ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİ VE
ÖĞRETMENLERİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALAR
BAKIMINDAN GÖSTERDİKLERİ FARKLAR

ÖĞRENCİLERİN OKUMAYI ÖĞRENME DURUMLARI				ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA GRUBU ARASINDAKİ FARKLAR					ÖĞRETMENLERİN YAPTIKLARI ÇALIŞMALAR İLİŞKİN FARKLILIKLAR							
Okuduğunu Anlatma		Öğretmen Notu		Öğrenci Özellikleri					Öğretmen Okuma Çalışmaları		Öğretmen Değerlendirmesi		Okuma Araçları		Bireysel Okuma	
Çözümleme Grubu	Anlama Grubu	Çözümleme Grubu	Anlama Grubu	İşitme Kaybı	Zeka Düzeyi	Okul Süresi	Sosyo Ekonomik Düzey	Takvim Yaşı	Yeterli Okuma Çalışması	Yetersiz Okuma Çalışması	Yeterli Değerlendirme Çalışmaları	Yetersiz Değerlendirme Çalışmaları	Yeterli Okuma Araçları	Yetersiz Okuma Araçları	2_3 Günde Bir	Haftada Bir
13.816	5.328	80	56.4	94.947	96.828	60.079		170.895	53	12.605	54.75	13.667	54.6	13	54.625	13.718
*		*		—	—	*	—	*	*		*		*		*	
				105.12	106.64	83.52		154.6								

* Arada .05 anlamlılık düzeyinde farklılık vardır.
— Arada .05 anlamlılık düzeyinde farklılık yoktur.

Çizelge 27’de bu araştırma için elde edilen tüm bulgular gösterilmiştir. Çözümleme ve anlama gruplarının Okuduğunu Anlatma Puanları arasında farklılık olduğu, çözümleme grubu öğrencilerinin okumadığı, anlama grubu öğrencilerinin okuduğu belirlenmiştir.

Çözümleme ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda normal işiten çocuklarda çözümlemenin okumanın öğretilmesinde tek başına etken olmadığı, çözümlemenin anlamayla birlikte gerçekleştiği takdirde okumayı öğrenmenin gerçekleşeceği belirtilmektedir. Gough ve Tunner,²³ Swank,²⁴ Smith,²⁵ Uluğ,²⁶ Oney ve Goodman’ın²⁷ normal işiten çocuklarda çözümlemenin okuma için gerekli olduğu fakat yeterli olmadığını; Hırsh-Pasek ve Treiman,²⁸ Yurkowski ve Ewoldt,²⁹ Webster³⁰ işitme engelli çocuklarda okumanın öğrenilmesi ile ilgili olarak okumanın anlama olduğu, yazılı sembolleri çözümledikten sonra anlam yüklemek gerektiği üstünde durmuşlardır.

Pazzoglia ve diğerlerinin 1993’de çözümleme ile anlama arasındaki ayırımın önemi üstünde durarak çözümlemenin okuma ediniminin başlangıcında okumanın ilk habercisi olarak görünmekle birlikte gerçek okuma olmadığı görüşü³¹ bu araştırmada elde edilen bu bulguyu desteklemektedir.

Gough ve Tunner’ın normal çocuklar için ileri sürdüğü iyi dinleme ve anlama olmadan “İyi çözümleme” yaparak okuma yeterliliğine ulaşmanın mümkün olmadığı,³² yine Oney ve Goodman’ın normal çocuklar için ileri sürdüğü çözümlemenin ilk yıllarda önemli olmakla

²³ Gough ve Tunner, 1986, Ön. ver., s. 9.

²⁴ Swank, 1994, Ön. ver., s. 57-59.

²⁵ Smith, 1988, Ön. ver., 80-82.

²⁶ Uluğ, 1993, Ön. ver., s. 31.

²⁷ Oney ve Goodman, 1984, Ön. ver., s. 557-558.

²⁸ Hırsh-Pasek ve Treiman, 1982, Ön. ver., s. 71.

²⁹ Yurkowski ve Ewoldt, 1986, Ön. ver., s. 244.

³⁰ Webster, 1986, Ön. ver., s. 89.

³¹ Pazzoglia, Cornaldi ve Tressoldi, 1993, Ön. ver., s. 225.

³² Gough ve Tunner, 1986, Ön. ver., s. 9.

birlikte gerçek okuma olmadığı, anlamayla birlikte gerçek okumaya dönüştüğü bulgusu;³³ bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu araştırmada da, çözümlene yapan öğrencilerin, anlama olmadan okuma yeterliliğine ulaşamadıkları, Okuduğunu Anlatma Puanlarının çok düşük olması ile kendini göstermiştir.

Bu araştırmada, çözümlene grubu ile anlama grubu Okuduğunu Anlatma Puanları arasında çok büyük farklar bulunmuştur. Bu büyük farklılığı açıklamaya yardımcı olmak üzere, Okuduğunu Anlatma Puanlarında öğrenci özellikleri bakımından farklılık olup olmadığı araştırıldığında, öğrencilerin işitme kayıpları, zeka düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve takvim yaşları bakımından farklılık olmadığı, okul eğitim süresi bakımından ise yüksek puan alan grup lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu durum, iyi grubun daha uzun süre ile eğitim almış olması ile açıklanabilir.

Webster'in da belirttiği gibi, gerçek okuma okuyucunun daha önce edindiği dil ve deneyimlerinden oluşmaktadır.³⁴ Ostern,³⁵ Moyle³⁶ ve Webster,³⁷ aynı görüşte olup, işitme engelli çocuklardan söz ederek, bilişsel ve dilsel becerilerin anlama için gerekli olan beceriler olduğunu belirtmektedirler ve bu görüşler, araştırma bulgularını desteklemektedir. Daha uzun süre ile eğitim almış öğrencilerin bu eğitim süreci içinde, dil gelişimlerine daha çok fırsatlar sağlanmış olabilir.

Okul eğitim süresi yanında, ayrıca puanların dağılımı ortamlar bakımından incelendiğinde de işitme engelli öğrencileri erken eğitime alan ortamda okumayı öğrenme durumlarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Wells,³⁸ Simpson ve diğerleri,³⁹ Lewis,⁴⁰ Geers ve

33 Oney ve Goodman, 1984, Ön. ver., 557-558.

34 Webster, 1986, Ön. ver., s. 104.

35 Ostern, 1978, Ön. ver., s. 25.

36 Moyle, 1982, Ön. ver., s. 161.

37 Webster, 1986, Ön. ver., s. 89.

38 Wells, 1985, Ön. ver., s. 25.

39 Simpson ve diğerleri, 1992, Ön. ver., s. 51.

40 Lewis, Ön. ver., 1996, s 1-6.

Moog,⁴¹ Robertson ve Flexer,⁴² işitme engelli öğrencilerin erken teşhis edildiği, işitsel/sözel yöntemle uygun ortamlarda eğitildiği ve dil gelişiminin üstünde durularak, aynı zamanda destek çalışma yapıldığı takdirde okuma gelişiminin daha iyi sonuçlara ulaştığı bulgusu, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ewoldt,⁴³ işitme engelli öğrencilerin okumada kullandıkları stratejilerin normal işiten çocuklarla aynı olduğu, ama işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinin yaşlılarından daha geri olmasından dolayı okumaya ilişkin stratejileri kullanmada daha az verimli olduklarını belirtmiştir. Çözümleme grubundaki öğrencilerin okuma stratejilerinin yetersiz olmasında, dil gelişimlerinin yüksek puan alan gruptan daha geri olmasının rolü olabilir.

İşitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin öğretmenlerinin verdikleri Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle elde edilen puanlar arasında çözümleme grubunda farklılık çıkmıştır. Bu grupta öğretmenler öğrencilerini çözümleme yaptığı zaman "okuyor" kabul ettikleri için öğrencilerine değerlendirme notu verirken çözümleme yapıp yapmama durumlarına göre vermişlerdir. Öğretmenler bu grupta öğrencilerinin çözümleme yapma durumlarıyla ilgilenirken, Okuduğunu Anlatma Yöntemi, okumayı öğrenmenin anlama düzeyini de gösterdiği için arada önemli bir farklılık çıkmaktadır.

Anlama grubunda ise öğretmenlerin Değerlendirme Notu ile Okuduğunu Anlatma Puanının birbirine çok yakın olması, öğretmenlerin, "anlamayı" okuma olarak kabul etmeleri ve değerlendirmelerini "anlamayı" kontrol ederek yapmakta olmalarından kaynaklanmaktadır.

Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi, çözümleme ve anlamanın birbirinden farklı olduğunu ve bu farkın öğretmenler tarafından bilinmesi halinde öğretmenlerin bu bilgiyi uygulamaya aktarabileceklerini

41 Geers ve Moog, 1989, Ön. ver., s. 69-86.

42 Robertson ve Flexer, 1993, Ön. ver., s. 253,261.

43 Ewoldt, 1978, Ön. ver., s. 947.

belirtmişlerdir.⁴⁴ Bu araştırmada anlama grubu öğretmenleri bu farkın bilincinde olduklarını değerlendirme notları ile göstermektedirler.

Okuduğunu Anlatma Puanları, sınıflarda öğretmenler tarafından yapılan okuma çalışmalarını, değerlendirmeler, kullanılan okuma araçları ve bireysel okuma çalışmalarının yeterli ve yetersiz olma durumlarına göre yeniden incelendiğinde, puanların yeterli çalışmalar gruplarında anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı ve öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının daha yeterli bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada yeterli olarak tanımlanan okuma araçları, öğrencinin ilgi ve isteklerine cevap verecek niteliklere sahip araçlardır. İşitme engelli öğrenciler ile kullanılan okuma araçlarının yeterli bulunması, bir anlamda ilgi ve isteklerine cevap verilecek şekilde seçilirse öğrenciyi okumaya teşvik eder. Quigley, işitme engelli öğrencilerin dil gelişimlerinin yaşlarına göre geri olması sonucunda okuma öğrenme araçları ile karşılaştıklarında, metinde bulunan sözcükleri anlama, sözdizimini anlama ve okuduğundan çıkarımlar yapma gibi sorunları yaşadıklarını belirtmektedir.⁴⁵ Moyle ve Ewoldt da okuma araçlarının çocukların dil ve deneyimlerine uygun olması gerektiği ve anlamı kavrayabilecekleri şekilde hazırlanması gerektiği üzerinde durmuşlardır.^{46,47} Bu görüşler araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Türkçe'nin fonetik bir dil olması nedeniyle Türkçe okumaya başlayan işiten ve işitme engelli öğrencilerin çözümleme becerilerini çok çabuk kazanmaları, öğretmenleri yanıltmakta; işitme engelli öğrencilerinin okuma anlama sorunlarını görememelerine neden olmakla birlikte, Türk dili gibi fonetik olmayan dillerde çözümleme ve anlama üzerinde çalışmış araştırmacıların yapmış olduğu araştırmalar sorunun yalnızca dilin kolay okunur olmasından kaynaklanmadığına, öğrencinin okuduğunu anlama durumunu geliştirebilmesi için eğitimcilerin bu konuda ayrı bir çaba göstermeleri gerektiğine işaret etmektedirler.

⁴⁴ Pazzoglia, Cornoldi ve Tressoldi, 1993, Ön. ver., s. 257.

⁴⁵ Quigley, 1982, Ön. ver., s. 104.

⁴⁶ Moyle, 1982, Ön. ver., s. 161.

⁴⁷ Ewoldt, 1985, Ön. ver., s. 11.

BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın özeti ile araştırma bulguları sonucunda ulaşılan yargı ve önerilere yer verilmektedir.

1. ÖZET

Bu araştırmada Eskişehir İlkokul 4. ve 5. sınıflarda eğitim gören işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeylerinin çözümlene ve anlama durumlarına göre öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile Okuduğunu Anlatma Yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Okumayı öğrenmede çözümlene yapmanın gerekli olduğu, fakat anlamanın önemli olduğu bilinmektedir. Anlamanın gerçekleşebilmesinde edinilen dil ve deneyimler önem kazanmaktadır. Çözümlene yazının buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması olarak tanımlanırken, anlama yazının ne demek istediğini algılamak olarak tanımlanarak, okumanın hedefinin anlama olduğu belirtilmektedir.

İşitme engelli çocuklar da işiten yaşlıları gibi okumayı öğrenmektedirler. Okula başladıkları yıllarda işitme kaybından dolayı dil gelişimlerinin işiten yaşlılarına göre geri olduğu bilinmektedir. İşitme engelli çocuğun dil gelişiminin yavaş olmasından dolayı okuduklarında anlam çıkarmakta zorluk çektiği yapılan araştırmalarda belirlenmiştir.

Türkçenin fonetik bir dil olması nedeniyle okumanın çözümleme aşamasında işiten çocuklar da olduğu gibi, işitme engelli çocuklarda zorluk çekmemektedir, fakat çözümleyebildiklerine anlam vermede sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin değerlendirmesi önem kazanmaktadır. Değerlendirme öğrencinin okumadaki gelişimini ve yaşadığı sorunları doğru yansıtmalıdır.

Okuduğunu Anlatma okumanın değerlendirilmesinde kullanılan bir değerlendirme yöntemidir. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemiyle öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, öğrencinin yaptığı çıkarımlar dolayısıyla anlaması kontrol edilebilir ve öğrencinin anladığı bilgileri nasıl organize ettiği belirlenebilir.

Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler öğrencilerin okuma sürecinden nasıl geçtiklerinin anlaşılmasına yardımcı olması ve öğrencinin okuma çalışmalarının düzenlenmesi bakımından önem kazanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada Eskişehir İşitme Engelliler Okulu, İÇEM ve İlkokulların 4. ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin okumayı öğrenme durumları incelenerek öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını nasıl değerlendirildiğinin araştırılması ve öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarının belirlenmesi eğitimcilere bir bakış açısı kazandırabilir.

Araştırmada durum saptamaya yönelik tekil tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 63 öğrencinin öğretmenleriyle her bir öğrenci için ayrı ayrı görüşülerek öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notu alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yaptıkları okuma çalışmaları, kullandıkları değerlendirme yöntemleri, kullandıkları okuma araçları hakkında bilgi toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okumayı öğrenme durumları Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı kullanılarak belirlenmiştir. Bu değerlendirme için işitme engelli öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadıkları bir metin olan "Araştırma Metni" ve öğretmenlerin sınıfta öğrencileriyle birlikte işlediği, öğrencilerin önceden bildiği

düşünülen “Öğretmen Metni” okutulup, anlattırılarak verilerek, Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre değerlendirilmiştir.

Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracının geçerliliği için anlatımlar biçimbirim, düşünce birim, içerik sözcük sayımı yapılarak da değerlendirilmiş, güvenilirliği için jüri kurulmuştur. Anlatımlar jüri tarafından Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre tekrar değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleriyle ilgili işlemlerde parametrik verilerde iki grup arasındaki farklılıklar için *t* testi, dört farklı değerlendirme arasındaki ilişkiyi saptamak için korelasyon kullanılmış, sosyo-ekonomik düzeyler arasındaki farklılık için Fisher Tam Olasılık testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkların .05 hata payı ölçüt alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır :

1-Araştırmaya katılan 63 işitme engelli öğrenciden % 60'ı çözümlmeyi öğrendiğinde öğretmenleri tarafından okumayı öğrenmiş olarak kabul edilmektedir. % 40'ı ise okuduğunu anladığında öğretmenleri tarafından okumayı öğrenmiş olarak kabul edilmektedir.

Öğretmenleri tarafından çözümlmeyi öğrendiğinde “Okuyor” kabul edilen 38 öğrenci bulunmaktadır. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre bu öğrencilerden % 98'inin okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalarak okuyamadıkları, okuduklarını anlamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerden % 2'sinin ise okuma stratejilerini orta derecede kullanarak çok az okuduğu belirlenmiştir.

Öğretmenleri tarafından anladığı zaman okuduğu kabul edilen 25 öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrenciler Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracı ile Araştırma Metninde ve Öğretmen Metninde değerlendirilmiş, % 76'sının “okuduğu veya okuduğunu anladığı, % 24'ünün ise çok az okuduğu belirlenmiştir.

Çözümleme grubu ve anlama grubu öğrencilerinin öğretmen notu ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları karşılaştırılmıştır. Çözümleme grubunun öğretmen notu ile Okuduğunu Anlatma puanı arasında farklılık olduğu, birbirlerine yakın olmadığı, anlama grubunda ise öğretmen değerlendirme notu ile Okuduğunu Anlatma puanı arasında farklılık olmadığı, birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

2. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Aracına göre çözümleme grubu ile anlama grubu arasındaki okumayı öğrenmeye ilişkin farklılığın öğrenci özellikleri bakımından oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Bu nedenle çözümleme ve anlama grubu arasında işitme kaybı, zeka düzeyleri, okul eğitim süreleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve takvim yaşı bakımından farklılaşma olup olmadığı incelendiğinde, işitme kaybı, zeka düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Okul eğitim süreleri ve takvim yaşları bakımından birbirinden farklılık gösterdikleri belirlenmiştir.

3. Öğretmenlerin sınıfta yaptıkları okuma çalışmalarına göre öğrencilerin okuma durumları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta yaptıkları okuma çalışmaları ile Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Puanları arasında farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Yeterli okuma çalışmaları yapılan grubun Okuduğunu Anlatma puanları, yetersiz okuma çalışmaları yapılan gruba göre daha yüksek çıkmıştır.

2. YARGI

Türkçe okumayı öğrenmekte olan işitme engelli öğrenciler, işiten yaşlılarına benzer bir şekilde çözümleme yapmayı öğrenmekte, fakat okumayı öğrenmekte olan işiten yaşlılarından farklı olarak, çözümleme becerilerini kazandıklarında ve bu becerilerini kullanarak yazılı bir metni okuduklarında, eğer anlama becerilerini de ayrıca kazanmamışlarsa, okuduklarını anlamamaktadırlar. İşitme kayıplarının yaratmış olduğu dil engelleri nedeniyle ancak, yazılı metinle karşılaşmadan önce dil edinimleri çerçevesi içinde kazanmış oldukları kavramları okuduklarında anlayabilmektedirler. Dil düzeylerine uygun olarak anlama becerileri de

geliştirilen işitme engelli öğrenciler, yazılı bir metine çözümleme becerilerini uyguladıklarında, bu metinden doğru anlamları çıkarabilmektedirler. Doğru anlamları çıkarabildiklerinde ise, okumayı öğrenmiş olarak kabul edilebilirler. Okumayı öğrenme durumları değerlendirilirken, Türk dilinin bu özelliği ile işitme engelli öğrencilerin dil sorunlarının okuma anlamaya getireceği sorunlar gözönünde bulundurulmalıdır.

3. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

3. 1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırmanın bulguları işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirirken; okuduğunu anladığı zaman öğrencinin okuduğunu kabul etmesi sonucunda işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeylerinin gelişebileceğini göstermiştir. Bu bulgular yardımı ile uygulamaya ilişkin aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarını değerlendirirken yalnız çözümlemenin değil anlamının üstünde durarak öğrencilerin anlama durumlarını değerlendirmeleri etkili olabilir.

2. Öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerini okuduklarına anlam vermek üzere okumaya alıştırmaları, bunu yaparken anlamada öğrencilerin hangi stratejilerini kullanması gerektiğini belirlemeleri olumlu katkılar getirebilir.

3. İşitme engelli öğrencilerin anlama düzeylerinin gelişebilmesi için öğrencilerin dil ve bilgi seviyelerine uygun okumayı öğrenme araçlarının geliştirilmesi katkı getirebilir.

4. Okul öncesinden başlayarak okumaya hazırlık olmak üzere işitme engelli öğrencilerin dil gelişiminin üstünde durularak, yeterli deneyimler için fırsatlar ve dil gelişimi için uygun eğitim ortamlarının yaratılması öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına katkı getirebilir.

3.2. İlerideki Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırma süreci içinde araştırmacının ilgisini ve dikkatini çeken ancak bu araştırma sınırlılıkları nedeni ile araştırılmayan konular olmuştur. Bu konulardan bazıları aşağıda verilmiştir.

1. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi ile aynı öğrenciler belli sürelerde tekrar değerlendirilerek okuma gelişimleri bir araştırma içinde incelenebilir.

2. Okuduğunu Anlatma Değerlendirme Yöntemi kullanılarak işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımları incelenebilir.

3. Okuduğunu Anlatma Yönteminin okumayı geliştirme aracı olarak kullanılması araştırılabilir.

4. İşitme engelli öğrencilerin okumayı öğrenme düzeyleri ile dil gelişimleri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AKÇAMETE, Gönül : "Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi". **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt : 22, Sayı : 2, 1993. ss. 735-754.
- BANKS, James,
GRAY, Colin,
FYFE, Ronald : "The Reading Abilities of Severely Deaf Children : A Developmental Study Using the Edinburgh Reading Test". **Teacher of the Deaf**, Cilt : 14, Sayı : 2, 1990, ss. 25-34.
- BECK, Isabell,
CARPENTER, Patricia A. : "Cognitive Approaches to Understanding Reading". **American Psychologist**, October, 1986, ss. 1098-1105.
- BLOOM, Lois,
LAHEY, Margeret : **Language Development and Language Disorders**. New York, 1978.
- BROWN, Roger : **A First Language, The Early Stages**. Cambridge, 1973.
- BOOTH, Elleen,
HALL, Nigel : "Helping the Hearing-Impaired Child See Relevance in Reading". **Teachers of the Deaf**, Cilt : 12, Sayı : 3, 1988, ss. 64-69.
- BUSİS, Anne M.,
CHITLENDEN, Edward A. : "What the Reading Tests Neglect". **Language Arts**, Cilt : 64, Sayı : 3, 1987, ss. 302-308.

- CLARK, Morag : "İşitme Engelli Çocukların Eğitiminde Yöntemler". Yayınlanmamış Ders Notları. **Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, 1988.**
- CONROD, R. : **The Deaf School Child.** London, 1979.
- DAVID, Crystal : "Things to Remember When Transcribing Speech". **Child Language and Therapy**, Cilt : 1, Sayı : 2, 1985, ss. 235-239.
- DEMİRCAN, Ömer : "Türkiye Türkçesinin Ses Düzeni, Türkiye Türkçesinde Sesler." **Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları, 1979.**
- DENO, Stanley L.,
MIRKIN, Phyllis K.,
CHIANG, Berttrom : "Identifying Valid Measures of Reading". **Exceptional Children**, Cilt : 49, Sayı : 1, 1982, ss. 36-45.
- DONIN, Janet
DOEHRING, Donald G.,
BROWNS, Freda : "Text Comprehension and Reading Achievement in Orally Educated Hearing-Impaired Children". **Discourse Process**, Cilt : 14, ss. 307-337.
- ERTÜRK, Selehattin : **Eğitimde "Program" Geliştirme.** Ankara : Yelkentepe Yayınları, 1972.
- ESEN, Harika : "Alt Özel Sınıflara Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Durumlarının Belirlenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1990.**

- EWOLDT, Carolyn : "Reading for the Hearing or Hearing Impaired : A Single Process". **American Annals of the Deaf**, December, 1978, ss. 945-948.
- EWOLDT, Carolyn,
YURKOWSKI, Peter : "A Case for the Semantic Processing of the Deaf Reader". **American Annals of the Deaf**, July, 1986, ss. 243-247.
- EWOLDT, Carolyn,
HAMMERMEISTER, Frieda : "The Language-Experience Approach to Facilitating Reading and Writing for Hearing-Impaired Students". **American Annals of the Deaf**, October, 1986, ss. 271-274.
- EWOLDT, Carolyn : "A Psycholinguistic Description of Selected Deaf Children Reading in Sign Language". **Reading Research Quarterly**, Sayı : 1, Cilt : 17, 1981, ss. 58-89.
- : "Diagnostic Approaches and Procedures and the Reading Process". **Volta Review**, Sayı : 5, Cilt : 84, 1982, ss. 83-93.
- : "Unpublished Report on a Child's Reading Ability". **Van Asch Collage**, 1985, ss. 1-15.
- FEHRENBACH, Carolyn R. : "Gifted/Average Readers : Do They Use the Same Reading Strategies". **Gifted Child Quarterly**, Cilt : 35, Sayı : 3, 1991, ss. 125-127.
- FRY, Edward : "Fry's Readability Graph : Clarifications, Validity and Extension to Level". **Journal of Reading**, Sayı : 10, 1977.

FUCHS, Lynn S.,
FUCHS, Douglas,
MAXWELL, Linn :

"The Validity of Informal Reading Comprehension Measures". **Remedial and Special Education**, Cilt : 9, Sayı : 2 1988, ss. 20-28.

GAMBRELL, Linda B.,
PFEIFFER, Warren R.,
WILSON, Robert M. :

"The Effects of Retelling Upon Reading Comprehension and Recall of Text Information". **Journal of Educational Research**, Cilt : 78, Sayı : 4, 1985, ss. 216-220.

GAMBRELL, Linda B.,
KAPINUS, Barbra A.,
KOSKINEN, Patricia S :

"Retelling and Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers". **Journal of Educational Research**, Cilt : 84, Sayı : 6, 1991, ss. 356-362.

GEERS, A,
MOOG, J. :

"Factors Predictive of the Development in Profoundly Hearing Impaired Adolescent". **Volta Review**, Cilt : 91, 1989, ss. 69-86.

GİRĞİN, Ümit :

"Doğal İşitsel-Sözel Yöntemle Eğitim Gören İşitme Engelli Çocuklarda Okuma-Anlama Davranışlarının İrdelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1987.

- GOSWAMI, Usha : "Toward an Interactive Analogy Model of Reading Development : Decoding Vowel Graphemes in Beginning Reading". **Journal of Experimental Child Psychology**, Cilt : 56, 1993, ss. 443-475.
- GOUGH, Philip B,
TUNNER, William E. : "Decoding, Reading and Reading Disability" **Remedial and Special Education**, Cilt : 7, Sayı : 1, 1986, ss. 6-10.
- GRAY, Colin D. : "Helping Deaf Children Towards Literacy During Their Primary School Years : Which Skills Should We Be Fostering?". **Teachers of the Deaf**, Cilt : 19, Sayı : 2, 1995, ss. 22-37.
- GÖĞÜŞ, Beşir : **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara, 1978.
- GÜNERİ, Mehmet : "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1982.
- GÜZ, Nüket : **Sesler ve Kurallar**. İstanbul, 1992.
- HART, Beatrice Ostern : **Teaching Reading to Deaf Children**. Washington, 1978, ss. 242-252.
- HIRSH-PASEK, Kathryn,
TREIMAN, Rebecca : "Recoding in Silent Reading : Can the Deaf Child Translate Print into a More Manageable Form?". **Volta Review** Cilt : 84, Sayı : 5, 1982, ss. 71-82.

HOWARTH, S. P.,
WOOD, D. J.,
GRIFFITHS, A. J.,
HOWARTH, C. I. :

"A Comparative Study of the Reading Lessons of Deaf and Hearing Primary School Children". **British Journal of Educational Psychology**, Cilt :5, 1981, ss. 156-162.

Huey, E. B. :

The Psychology and Pedagogy and Reading. Cambridge, 1968.

IRWIN, Pi A.,
MITCHELL, Judy Nichols :

"A Procedure for Assessing the Richness of Retellings". **Journal of Reading**, February, 1983, ss. 391-396.

JEFFREE, Dorothy,
SKEFFINGTON, Margaret :

Let me Read. London, 1980.

JOHNSTON, P. H. :

Reading Comprehension Assesment. New York, 1983.

JUEL, C. :

"Learning to Read and Write : A Longitudinal Study of 54 Children from First Through Fourth Grade". **Journal of Educational Psychology**, Cilt : 80, 1991, ss. 437-447.

KALMBACH, James R. :

"Getting at the Point of Retelling". **Journal of Reading**, January, 1986, ss. 326-333.

KARASAR, Niyazi :

Bilimsel Araştırma Yöntemi : Kavramlar, İlkeler, Teknikler, Ankara : 1991, ss. 79.

- KING, Cynthia M.,
QUIGLEY, Stephen P. : **Reading and Deafness.** Taylor-Francis,
London and Philadelphia, 1985.
- KYLE, J. G. : "Reading Development of Deaf Children".
Journal of Research in Reading, Cilt : 3,
Sayı : 2, 1980, ss. 86-97.
- LANE, H. S.,
BAKER, D. : "Reading Achievement of the Deaf :
Another Look". **Volta Review**, Cilt : 76,
1974, ss. 489-499.
- LEWIS, Sue : "The Reading Achievement of a Group of
Severely and Profoundly Hearing-Impaired
School-Leavers Educated Within a Natural
Aural Approach". **Teachers of the Deaf**,
Cilt : 20, Sayı : 1, 1996, ss. 1-6.
- LINDEN, Michele,
MOYLE, Donald : **The Teaching of Reading.** London, 1978.
- LINDEN, Michele,
WITTROCK, M. C. : "The Teaching of Reading Comprehension
According to the Model of Generative
Teaching". **Reading Research Quarterly**,
Cilt : 17/1, Sayı : 1, 1981, ss. 41-57.
- LUNZER, Eric,
GARDNER, Keith : **The Effective Use of Reading.** London,
1981.
- MAXWELL, Madeline M. : "Beginning Reading and Deaf Children".
American Annals of the Deaf, Sayı : 3, 1986,
ss. 14-20.

- MORROW, Lesley Mandel : "Retelling Stories : A Strategy for Improving Young Children's Comprehension, Concept of Story Structure, and Oral Language Complexity". **The Elementary School Journal**, Cilt : 85, Sayı :5, 1985, ss. 647.
- MOYLE, Donald : **The Teaching of Reading**, London, 1978.
- ONEY, Banu,
GOLDMAN, Susan R : "Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English : Effects of the Regularity of Grapheme-Phoneme Correspondences". **Volta Review**, Cilt : 76, Sayı : 4, 1984, ss. 557-568.
- ÖZDEMİR, Emin : **Okuma Sanatı : Neler Okunmalı - Nasıl Okunmalı**. İstanbul, 1990.
- ÖZDEMİR, Emin : "Ana Dilin Öğretimi". **Türk Dili Aylık Dil ve Yayın Dergisi**, 1983, ss. 32.
- PAZZOGLIA, Francesca,
CARNOLDI, Cesare,
TRESSOLDI, Patrizio : "Learning to Read: Evidence on Distinction Between Decoding and Comprehension Skills". **Journal of Psychology of Education**, Cilt : 13, Sayı : 3, 1993, ss. 247-258.
- RIECHGELS, Donald J.,
MCGEE, Lea M.,
LOMAX, Richard G.,
SHEADRD, Catherine : "Awareness of Four Text Structures : Effects on Recall of Expository Text".

- ROBERTSON, Lyn,
FLEXER, Carol : **Reading Research Quarterly, Spring,**
Cilt : 22, Sayı : 2, 1987, ss. 177-196.
- ROBERTSON, Lyn,
FLEXER, Carol : "Reading Development : A Parent Survey
of Children with Hearing Impairment who
Developed Speech and Language Through
the Auditory-Verbal Method". **The Volta
Review, Cilt : 95, Summer, 1993, ss. 253-261.**
- RAGGETT, Michael St. J.,
TUTT, Christine,
RAGGETT, Patricia : **Assessment and Testing of Reading
Problems and Practices. London, 1979.**
- SAMUELS, JAY. S.,
FARSTRUP, ALAN E. : **What Research Has To Say About Reading
Instruction. Newark, Delaware, 1993,**
- SARACHAN-DEİLY, Ann Beth : "Written Narratives of Deaf and Hearing
Students : Story Recall and Inference".
Journal of Speech and Hearing Research,
Cilt : 28, March, 1985, ss. 151-159.
- SEVER, Sedat : **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme.**
İstanbul, 1994.
- SEZER, Ayhan
OĞUZKAN, Ferhan
ÖZDEMİR Emine
GÖĞÜŞ, Bedir : **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Anadolu
Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi,
Eskişehir, 1991.**
- SIMMONS, Martin A. : "The Oral/Aural Procedure : The Oratical
Basis and Rationale". **Volta Review,**
Cilt : 74, 1972, ss. 541-554.

- SIMPSON A. Paul,
HARRISON, R. David,
STUART, Arabelli : "The Reading Abilities of a Population of Hearing-Impaired Children". **Teachers of the Deaf**, Cilt : 16, Sayı : 2, 1992, ss. 47-52.
- SMITH, Frank : **Psycholinguistic and Reading**. Holt, Rinehart ve Winston, 1973.
- SMITH, Frank : **Understanding Reading**. London, 1988.
- SMITH, Sharon L. : "Assesing Student Learning and Strategies Using Retellings of Text Passage". **Report of the Learning Skills Center**, Blooming Indiana University, 1980.
- SOUTHGATE, Vera,
ARNOLD, Helen,
JOHNSON, Sandra : **Extending Beginning Reading**. London, 1983.
- SWANK, Linda K. : "Phonological Coding Abilities : Identification of Impairments Related to Phonologically Based Reading Problems". **Language Disorders**, February, 1994, ss. 56-71.
- TEKİN, Halil : "Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisi Hedeflerini Gerçekleştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. E. Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi, Bornava-İzmir, 1979.
- THACKWELL, Ruth : "Reading Evaluation". Van Agch Collage,

- 1992, ss. 1-59.
- TOPBAŞ, Seyhun : "Dil ve Konuşma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konuşma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1994, s. 14
- TUNCEL, Berrin : "Okuma-Anlama Başarısı". Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1992.
- TÜFEKÇİOĞLU, Umran : **Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Çocuklar. Eskişehir İlindeki Normal Okullarda Eğitim Gören Öğrencilerin Durumu.** Anadolu Üniversitesi Yayınları, No : 24, Eskişehir, 1992.
- TÜFEKÇİOĞLU, Umran : "Farklı İki Eğitim Ortamında Sözel İletişim Eğitimi Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin Karşılaştırılması". Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1989.
- ULUG, Fevzi : **Okulda Başarı.** İstanbul : Remzi Kitapevi, 1993.
- QUIGLEY, Stephen P. : "Reading Achievement and Special Reading Materials". *Volta Review*, Cilt : 84, Sayı : 5, 1982, ss. 95-106
- QUIGLEY, Stephen P.,
PAUL, Peter V. : **Reading and Deafness.** Taylor-Francis,

London and Philadelphia, 1985.

WALK, Steve,
ALLEN, Thomas :

"A 5-Year Follow-Up of Reading-Comprehension Achievement of Hearing-Impaired Students in Special Education Programs". **The Journal of Special Education**, Cilt : 18, Sayı : 2, 1984, ss. 161-176.

WEBSTER, Alec :

Deafness, Development and Literacy.
London, 1986.

WELLS, Gordon :

Language, Learning and Education.
London, 1985.

WOOD, David,
GRIFFITHS, A. J.,
WEBSTER, Alec :

"Reading Retardation or Linguistic Deficit II : Test -Answering Strategies in Hearing and Hearing Impaired School Children". **Journal of Research in Reading**, Cilt : 4, Sayı : 2, ss. 148-154.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) : **İlköğretim Okulu Programı.** 1995.

Milli Eğitim Bakanlığı

İlköğretim Genel Müdürlüğü : **İlköğretim Programı.** Ankara : Milli Eğitim Basımevi, 1995.

Milli Eğitim Bakanlığı

Özel Eğitim ve Rehberlik
Dairesi Başkanlığı :

Sağırılar İlkokulu Öğretim Programları.
Ankara : Milli Eğitim Basımevi, 1990.

Türk Dil Kurumu :

Türkçe Sözlük. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları. No : 549, 1988.

EK - 1
SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLER

1. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey :
Müteşebbisler, direktörler, üst kademe yöneticileri
2. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey :
İlmi ve teknik elemanlar, serbest meslek sahipleri, öğretim üyeleri, sanat mensupları
3. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey :
Yüksekokul mezunu, öğretmenler, subaylar, teknikerler, idari personel, hemşireler
4. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey :
Lise ve dengi okulları mezunu, öğretmenler, subaylar, teknisyenler, polisler, hemşireler, banka memurları, ticaret ve satış personeli
5. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey :
Asgari ücretli memur, tarımcı, ormancı, hayvancı, balıkçı, avcı, küçük esnaf, şahsi hizmetli, ahçı, garson, kahya, şoför
6. Grup Sosyo-Ekonomik Düzey :
Vasıfsız işçi, işsiz ilkokul mezunları

EK - 2

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

- 1- Öğretmenin adı-soyadı:
- 2- Öğrencinin adı-soyadı:
- 3- Öğrencinin okulu-sınıfı-şubesi:
- 4- Öğrencinin cinsiyeti:
- 5- Öğrencinin yaşı:
- 6- Öğrencinin okula başlangıç tarihi:
- 7- İkinci bir engel var mı?
- 8- İyi işiten kulaktaki işitme kaybı:
- 9- Anne ve baba meslek durumu:

EK-3

GÖRÜŞME FORMU

Öğretmenin adı soyadı:

Öğrencinin adı soyadı

1- İşitme engelli öğrencinizin okuma durumu 5 üzerinden değerlendiriniz, buçuklu not verebilirsiniz.

YÖNERGE: Türkçe derslerinde verilen not ve öğrencinin karnesindeki not okuma ve yazma ile ilgilidir. Sizin yukarıda vereceğiniz not öğrencinizin okumayı öğrenme durumuyla ilgili olacaktır.

2- Sınıfınızdaki işitme engelli çocuk okumayı öğrendi mi?

.....
.....

3- Sınıfınızdaki işitme engelli çocuk çözümleme yaptı mı?

.....
.....

4- Sınıfınızdaki işitme engelli çocuk çözümleme yaptığı zaman okumayı öğrenmiş olarak kabul ediyor musunuz?

.....
.....

Cevabınız hayır ise ne zaman öğrenmiş olarak kabul ediyorsunuz?

.....
.....

5- Sınıfınızdaki işitme engelli öğrenci ile okuma eğitimi için neler yapıyorsunuz? Maddeler halinde açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

6- Sınıfınızdaki işitme engelli öğrencinin okumasını değerlendirmek, görmek/bilebilmek için neler yapmasını bekliyorsunuz? Maddeler halinde açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

7- Sınıfınızdaki işitme engelli çocukla bireysel okuma yapıyor musunuz?

a) Kullandığınız okuma araçlarını belirtiniz?

.....
.....

b) Okumayla ilgili ne tür okuma araçları kullanıyorsunuz?

.....
.....

8- Okumayla ilgili ne tür materyal kullanıyorsunuz?

.....
.....
.....
.....

EK - 3

GÖRÜŞME FORMU

Sayın öğretmen,

1- Sınıfınızdaki bütün öğrenciler okumayı öğrendi mi?

2- 1994-1995 yılı I veya II. döneminde öğrencinizle Türkçe derslerinde işlediğiniz ve okuyup-anladıklarını düşündüğünüz iki okuma parçasını gösteriniz.

a) 1, Okuma metni hakkında bilgiler:

b) 2, Okuma metni hakkında bilgiler:

3- Kontrol sorusu: Sınıfınızdaki bütün öğrenciler bu metinleri okuyorlar mı?

Öğretmenin yanıtı:

.....
.....

4- Hepsi aynı metni okuyamıyor ise, o öğrencilerin okuyup-anlayabilecekleri metni gösterin.

.....
.....

Yardımlarınız için teşekkürler.

EK - 4

ALİ'NİN BİSİKLETİ

Ali'ye babası bir bisiklet aldı. Ali bisikletini ve rengini çok beğendi. Hava çok güzeldi, hemen arkadaşlarını çağırdı. Arkadaşları Mehmet ve Ayşe, Ali'nin bisikletine bakmaya geldiler. Bisikleti çok beğendiler. Ayşe Ali'ye "Bisikletine binebilir miyim?" diye sordu. Ali'de "Evet, binebilirsin" dedi. Ayşe bisiklete bindi, caddeye çıktı. Caddede bisiklete binerken gelen arabayı göremedi.

Araba bisiklete çarptı. Ayşe çok üzüldü. "Acaba bisiklet kırıldı mı?" diye düşündü. Fakat bisiklet kırılmamıştı. Ayşe, bisikleti Ali'ye geri verdi. Bir daha da Ali'nin bisikletini istemedi.

EK - 4

ALININ BİSİKLETİ

I- Karakterler: 25 P.

Ali :	5P.
Ayşe:	5P.
Bisiklet :	5P.
Mehmet :	3P.
Araba :	4P.
Baba :	3P.

II- Ana Olaylar 50P.

1-Aliye bisikletin alınması	7P.
2-Mehmetle Ayşenin bisiklete bakmaya gelmesi	6P.
3-Ayşenin bisiklete binmesi	6P.
4-Arabanın bisiklete çarpması	6P.
5-Ayşenin bisikletin kırılması hakkındaki düşüncesi	6P.
6-Bisikletin kırılmaması	6P.
7-Ayşenin bisikleti geri vermesi	6P.
8-Ayşenin bir daha Alinin bisikletini istememesi	7P.

III- Detaylar 25P. (Her detay 2 puan)

EK - 5

TEMİZLİK

Anne temizlik yapacaktı.

- Ayşe kızım, bana yardım eder misin? dedi.

- Tamam anneciğim diye cevap verdim.

- Haydi öyleyse, işe başlayalım.

Annem her yeri süpürdü. ben de masanın, sardalyelerin, kütüphanenin tozunu aldım. Odamı düzenledim. kitaplarımı, oyuncaklarımı yerlerine yerleştirdim. Anneme gösterdim, çok beğendi. Annem de camları silmişti.

- Aferin, benim güzel kızım, dedi.

İşte böyle temiz düzenli ve çalışkan olmalısın.

EK - 5

TEMİZLİK

I- Karakterler: 25 P.

- Anne : 5P.
Ayşe: 5P.
Masa : 3P.
Sandalye : 3P.
Kütüphane : 3P.
Kitap : 3P.
Oyuncak : 3P.

II- Ana Olaylar 50P.

- 1-Annenin temizlik yapması 7P.
2-Ayşenin anneye yardım etmesi 7P.
3-Annenin her yeri süpürmesi 7P.
4-Ayşenin masa, sandalye ve kütüphaneyi
temizlemesi 8P.
5-Ayşenin kitaplarını ve oyuncaklarını yerlerine
yerleştirmesi 7P.
6-Annenin camları silmesi 7P.
7-Annenin Ayşeye aferin demesi 7P.

III- Detaylar 25P. (Her detay 2 puan)

TELEFON

Tatlı dil deyince hemen aklıma telefon geldi.

Dün akşam telefonun zili çaldı. Açtım. Bir ses.

-Alo! Ali dün seni bekledim, niçin gelmedin?

-Ne Ali'si? Hangi Ali?

-Siz Ali bey değil misiniz?

-Değil kardeşim.

Çat! Telefon kapandı.

Telefonlakonuşmanın bir adabı vardır. Böyle durumları sevmem. Ben aradığım numarayı çeviririm.

-Alo! Nuri beyin evi mi? diye sorarım.

Yanlış numara düşerse özür dilerim, yanışlık olduğunu açıklarım.

Bazen aradığım kişinin seseni tanırım. O zaman hemen selamlaşırım.

-Merhaba Nuri. Nasılsın?

Sonra amacımı açıklarım. Telefonu uzun uzun meşgul etmem. Çünkü biri beni arayabilir. Ayrıca uzun görüşmeler pahalı olur. Aranan kimse evde yoksa not alırım. Bir defasında çok tuhaf şeyler oldu.

Telefonun zili çaldı. Açtım.

-Murat Tan evde mi? dedi.

Murat benim kardeşimdir:

-Şu anda okulda, notunuz varsa alayım, dedim.

-Ben Kazım El. Gelince beni aramasını söyler misiniz?

-Elbette. Notunuzu iletirim.

Akşam üzeri Murat geldi.

-Seni Kazım El aradı. Senin aramanı istedi.

-Ben böyle birini tanımıyorum.

-Nasıl tanımazsın, seni sordu.

Hemen PTT'nın çıkarttığı telefon rehberine baktık. Rehberde, pek çok Kazım El, pek çok da Murat Tan vardı. kim kimi aramıştı.

Böyle durumlarda arayan kimsenin telefon numarası da alınmalıdır.

EK - 6

TELEFON

I- Karakterler : 25 P.

Telefon :	6P.
Nuri bey :	6P.
Murat :	4P.
Kazım :	2P.
Telefon Rehberi :	2P.
Numara :	2P.
Telefon zili :	3P.
Ali :	1P.

II- Ana Olaylar 50P.

1- Telefonun çalması	5P.
2- Ali beyle konuşma yapılması	5P.
3- Telefonda konuşmanın adabı	5P.
4- Telefonda uzun görüşmenin paralı olması	5P.
5- Aranana kimsenin evde olmadığı zaman söylenenlerin not alınması	5P.
6- Murat'ın aranması	5P.
7- Murat'ın eve gelmesi	5P.
8- Telefon rehberine bakılması	5P.
9- Rehberde çok fazla "Kazım El" ve "Murat Tan" ın olması	5P.
10-Arayana kimsenin telefon numarasının alınması gerektiği	5P.

III- Detaylar 25P. (Her detay 2 puan)

KÜÇÜK PORTAKAL AĞACI

Bir memlekette küçük ve güzel bir portakal ağacı varmış. Yanında da annesi durur, onu her türlü tehlikeden korurmuş. Ama küçük portakal ağacı, hayatından memnun değilmiş. İlede toprağından uzaklaşıp değişik ülkeler görmek istermiş. Ara sıra kırlangıçla sohbet eder; onun başka ülkeler hakkında anlattıklarını dinlermiş. O zaman iyice heyecanlanır, bir an önce memleketinden uzaklaşmak istermiş. Komşusu olan leyleğin:

-Delilik etme, küçük portakal ağacı! Dünyanın hiçbir yerinde bu kadar bol güneş yoktur. Bu kadar rahat bir ortamda bulamazsın, demesine kulak asmazmış.

Durumu öğrenen turnanın:

“Yükselmek, büyük bir ağaç olmak, uzun süre yaşamak istiyorsan, kendi toprağında kalmalısın. Allah her canlıyı yaşayabileceğı iklime göre yaratmış” öğütlerini de dikkate almazmış. Gitmek istiyorum diye direktir de direktirmiş.

O yıl soğuk ülkelerden gelen bir turiste: “Ne olur, ülkene beni götür” demiş. Turist bu isteğı kabul etmiş.

Gittikleri ülkede güneşi görmek çok zormuş. Bu yüzden bizim yaramaz hastalanmış. Ülkesinden ayrıldığına çok pişman olmuş. Günden güne kuruyup gitmiş.

EK - 7

KÜÇÜK PORTAKAL AĞACI

I- Karakterler : 25 P.

Portakal ağacı :	6P.
Anne :	6P.
Güneş :	4P.
Kırlangıç :	2P.
Leylek :	2P.
Turna :	2P.
Turist :	3P.

II- Ana Olaylar 50P.

1-Küçük ve güzel portakal ağacının tanımlanması	6P.
2-Annesinin portakal ağacını her türlü tehlikeden koruması	4P.
3-Portakal ağacının başka ülkelere gitmek istemesi.	7P.
4-Portakal ağacının leylekle konuşması	5P.
5-Portakal ağacının turnayla konuşması	5P.
6-Turnanın kendi toprağında kal öğüdü	6P.
7-Turistin gelmesi	4P.
8-Portakal ağacının turistle birlikte soğuk ülkeye gitmesi	6P.
9-Gittiği ülkede ölmesi	7P.

III- Detaylar 25P. (Her detay 2 puan)

EK - 8

MINİK KUZU

Dedesi Ali'ye minik bir kuzu aldı. Ali kuzusunu çok seviyordu. minik kuzu Ali ile her yere gidiyordu.

Bir pazartesi günü Ali sınıftaydı. Öğretmen güzel bir masal anlatıyordu. O sırada kapı "tak tak" diye çalındı. Ali'nin minik kuzusu içeri girdi.

Minik kuzu önce sağa sola baktı. Ali'yi gördü. Ali'nin yanına koştu.

Bu olaya Ali'nin arkadaşları ve öğretmeni çok güldüler.

Hepsi minik kuzuyu çok sevdiler.

EK - 8

MİNİK KUZU

I- Karakterler: 25 P.

Dede : 5P.

Ali : 5P.

Kuzu : 6P.

Öğretmen : 5P.

Arkadaşlar : 4P.

II- Ana Olaylar 50P.

1-Dedesinin Aliye kuzu alışması 5P.

2-Alinin kuzusunu çok sevmesi 5P.

3-Kuzunun Aliyle birlikte her yere gitmesi. 6P.

4-Kuzunun kapıyı çalması 6P.

5-Kuzunun sınıftan içeri girmesi 6P.

6-Kuzunun Ali'nin yanına gidişi 5P.

7-Bu olaya Ali'nin arkadaşlarının gülmesi 5P.

8-Bu olaya Ali'nin öğretmeninin çok gülmesi 5P.

9-Herkesin minik kuzuyu sevmesi 7P.

III- Detaylar 25P. (Her detay 2 puan)

OKUDUĞUNU ANLATMA DEĞERLENDİRME ARACI

PUAN	TANIMI	ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI
0-24 "Okumuyor"	Okuma stratejilerinin kullanımında etkisiz kalmakta.	<ul style="list-style-type: none"> - Öyküdeki önemli olayları atlar. - Çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçıır. - Karakterler hakkında çok az bilgi verir.
25-40 "Çok Az Okuyor"	Okuma stratejilerinin çok az kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> - Öyküdeki bazı önemli olayları atlar. - Çoğu zaman öykünün ana noktasını kaçıır. - Bazı karakterleri anlar. - Karakterler hakkında bazı bilgileri verebilir.
41-50 "Kısmen Okuyor"	Orta derecede okuma stratejilerinin kullanımı.	<ul style="list-style-type: none"> - Çoğu zaman öyküdeki ana olayları anlatır. - Genelde öykünün ana fikrini anlar. - Bir çok karakteri anlatır.
51-100 "Okuyor"	Okuma stratejilerinin oldukça etkin kullanımı	<ul style="list-style-type: none"> - Önemli olayların çoğunluğunu anlatır. - Çoğu zaman öykünün ana fikrini anlar. - Önemli karakterleri ve bu karakterlerde gözlenen değişimleri anlatır.

OKUDUĞUNU ANLATMANIN KAYIT EDİLMESİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALAR

1. Öğrenciyi motive edecek, ilginç ve yeteri kadar kolay bir öykü seçilir.
2. Okuduğunu anlatma formu hazırlanır.
3. Öğrenci kendisini rahat hissettiği zaman kaydı yapılır.
4. Öğrenci öyküyü sessizce okumaya başlamadan önce, öyküyü okuyup bitirdikten sonra kitaba bakmadan öyküyü anlatacağı öğrenciye söylenir.
5. Öğrenci öyküyü sessizce okumaya başlamadan önce öykünün başlığı ve resmi hakkında konuşulur.
6. Öğrenci okuduğunu anlatırken öğretmen önceden puanlayarak hazırladığı okuduğunu anlatma formunda anlatımları işaretler. Eğer öğrenci herhangi bir ilave yapmak isterse, ana olaylar kısmında kayıtlı değilse formun sonundaki detaylar kısmına ilave edilir.
7. Öğrenci bir karakterden bahsettiği zaman, öğretmen açık uçlu soru sorarak öğrenciyi öykünün önemli kısımları hakkında daha fazla düşünmesi için cesaretlendirir. Öğrenci olayları anlatınca, ana olaylar kısmında bu olaylar nasıl puanlanmışsa ona göre puan verilir.
8. Okuduğunu anlatma formuna göre olaylar ayrılır. Öyküyle ilgili doğru ilave edilen her detaya 2 puan verilir.
9. Öğrenci öyküyü anlatıp, bitirdikten sonra puanlar toplanır.
10. Bunları yaparken öğrenci cesaretlendirilir ve güven verilir. Öğrencinin gayreti kabul edilir ve ödüllendirilir.