

**KAYNAŖTIRMA/BÜTÜNLEŖTİRME ORTAMINDAKİ İŖİTME KAYIPLI BİR
ÖĞRENCİ İLE TÜRKÇE KAPSAMINDA GERÇEKLEŖTİRİLEN
YÖNLENDİRİLMİŖ OKUMA VE REHBERLİ OKUMA SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Ezgi TOZAK

EskiŖehir 2024

**KAYNAŖTIRMA/BÜTÜNLEŖTİRME ORTAMINDAKİ İŖİTME KAYIPLI BİR
ÖĞRENCİ İLE TÜRKÇE KAPSAMINDA GERÇEKLEŖTİRİLEN
YÖNLENDİRİLMİŖ OKUMA VE REHBERLİ OKUMA SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

Ezgi TOZAK

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

İŖitme Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Halise Pelin Karasu

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2024

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 2101E012 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME ORTAMINDAKİ İŞİTME KAYIPLI BİR ÖĞRENCİ İLE TÜRKÇE KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN YÖNLENDİRİLMİŞ OKUMA VE REHBERLİ OKUMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Ezgi TOZAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak, 2024

Danışman: Prof. Dr. Halise Pelin Karasu

Bu araştırmada kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulama sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması ile desenlenmiştir. Katılımcılar; işitme kayıplı öğrenci, araştırmacı/öğretmen, geçerlik komitesi üyeleri, sınıf öğretmeni ve ailedir. Uygulama verileri; gözlemler, geçerlik komitesi toplantı ve tutanakları, araştırmacı günlüğü, görüşmeler, hikâyeler, etkinlik planları ve kontrol listeleri kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanması ve analizi eş zamanlı yürütülmüştür. Uygulama sürecinde, hazırlanan hikâyeler öğrencinin okuduğu anlama düzeyine uygun düzenlenmiş, uygulamalar planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarında uygulamalar değerlendirilerek uygulamalarda yaşanan güçlüklerin giderilmesine yönelik çözümler geliştirilmiştir. Bu doğrultuda etkinliklerin uygulanma sürecinde, öğrencinin okuduğunu anlamada güçlük çektiği önbilgi ve deneyimleri kullanma, okuma için amaç edinme, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma, okuduğunu anlatma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma beceri ve stratejilerinin öğretimi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencinin bu beceri ve stratejileri kullanmakta gelişim gösterdiği ancak okuduğunu anlamada destek eğitime ihtiyacının devam ettiği anlaşılmıştır. Uygulama sürecinin araştırmacı/öğretmene etkinlikleri planlama, öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini göz önünde bulundurarak metinleri düzenleme ve etkinlikleri uygulayabilmesine katkı sağladığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşitme kayıplı öğrenci, Kaynaştırma/bütünleştirme, Okuduğunu anlama, Yönlendirilmiş okuma etkinliği, Rehberli okuma etkinliği.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF DIRECTED READING AND GUIDED READING PROCESS IN TURKISH LESSON WITH A STUDENT WITH HEARING LOSS IN INCLUSION/INTEGRATION ENVIRONMENT

Ezgi TOZAK

Department of Special Education

Anadolu University, Institute of Postgraduate Education, January, 2023

Advisor: Prof. Dr. Halise Pelin Karasu

In this study it was aimed to examine the implementation process of directed reading activity and guided reading activity with a student with hearing loss in an inclusion environment. The study was designed action research. The participants were the student with hearing loss, the researcher/teacher, members of the validity committee, the classroom teacher and the family. Implementation data were collected through observations, validity committee meetings and minutes, researcher's diary, interviews, stories, activity plans and checklists. Data collection and analysis were conducted simultaneously. The stories prepared during the implementation process were organized according to the level of comprehension of the students, and the applications were planned and carried out. In the validity committee meetings, the applications were evaluated and solutions were developed to overcome the difficulties experienced in the applications. In the process of implementing the activities, the teaching of skills and strategies such as using prior knowledge and experiences that students have difficulty in comprehending what they read, having a purpose for reading, reading words correctly and reading sentences fluently, explaining what they read, predicting, establishing cause-effect relationships, and making inferences were emphasized. As a result of the research, it was understood that the student improved in using these skills and strategies, but continued to need support education in reading comprehension. It was observed that the implementation process contributed to the researcher in planning the activities, organizing the texts by considering the reading comprehension level of the students and implementing the activities.

Keywords: Student with hearing loss, Inclusion, Reading comprehension, Directed reading activity, Guided reading activity.

TEŞEKKÜR

Doktora tezimi tamamlamış olmanın mutluluğunu yaşıyorum. Emek ve özveri isteyen bu süreçte bana yardımlarını esirgemeyen ve beni motive edenlere teşekkürü borç bilirim.

Akademik ve öğretmenlik yolculuğum ile kişisel yaşamımda yanımdaydı. Yaklaşık on yıl boyunca her sorunuma çözüm üretti. Üzüntülerimi ve sevinçlerimi paylaştı. Danışanı olduğum için kendimi şanslı gördüğüm, çok sevdiğim danışmanım Sayın Prof. Dr. Halise Pelin Karasu'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Size minnettarım.

Araştırmacı ve öğretmenlik yönümün gelişimine yönelik verdiği emekleri için çok sevdiğim hocam Prof. Dr. Ümit Girgin'e tüm kalbimle teşekkür ediyorum. Elinizi her zaman üzerimde hissedeceğim.

Tez izleme komitemde ve tez savunmamda yer alarak değerli önerileri ile araştırmamın şekillenmesini sağlayan Sayın Prof. Dr. Mehmet Gültekin ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elif Akay hocalarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Tez savunmama katılarak kritik noktalarda yapıcı eleştiriler getiren böylece tezimin son şeklini almasını sağlayan Sayın Doç. Dr. Cem Aslan ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Rıfat İçyüz hocalarıma çok teşekkür ederim.

Lisanüstü eğitimimde yolumun kesiştiği değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarıma teşekkür ederim. Akademik çalışmalar ve güzel anlarda tekrar buluşabilmek dileklerle...

Güzel annem, güzel babam ve biricik kardeşlerim Özge, Sinem, Gülüfe... Sevginiz ve desteğiniz bana her zaman güç veriyor. İyi ki varsınız.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Ezgi Tozak

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.1.1. Okuma becerileri	2
1.1.2. Okuduğunu anlama	2
1.1.3. İşitme kayıplı öğrenciler ve okuduğunu anlama	8
1.1.4. Okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler	13
1.1.4.1. Yönlendirilmiş okuma etkinliği	13
1.1.4.2. Rehberli okuma etkinliği	17
1.1.5. İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri becerilerinin gelişimine ilişkin araştırmalar	21
1.1.5.1. Uluslararası araştırmalar	21
1.1.5.1.1. Yönlendirilmiş okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar	21
1.1.5.1.2. Rehberli okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar	23
1.1.5.2. Ulusal araştırmalar	26
1.1.5.2.1. Yönlendirilmiş okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar	26
1.1.5.2.2. Rehberli okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar	27

	<u>Sayfa</u>
1.2. Araştırmanın Amacı	27
1.3. Araştırmanın Önemi	28
1.4. Varsayımlar	29
1.5. Sınırlılıklar	30
1.6. Tanımlar	30
2. YÖNTEM	32
2.1. Araştırma Deseni	32
2.2. Katılımcılar	35
2.2.1. İşitme kayıplı öğrenci	35
2.2.2. Araştırmacı/öğretmen	36
2.2.3. Geçerlik komitesi üyeleri	37
2.2.4. Sınıf öğretmeni	37
2.2.5. İşitme kayıplı öğrencinin ailesi	37
2.3. Araştırma Ortamı	38
2.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	40
2.4.1. Gözlemler	40
2.4.2. Geçerlik komitesi toplantı ve tutanakları	42
2.4.3. Araştırmacı günlüğü	47
2.4.4. Görüşmeler	47
2.4.5. Katılımcı Bilgi Formu	49
2.4.6. Tek kart resim, Formel Olmayan Okuma Envanteri ve Türkçe ders kitabındaki metin	49
2.4.7. Uygulamalar için hazırlanan hikâye metinleri	50
2.4.8. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği planları	52
2.4.9. Kontrol listeleri	53
2.5. Araştırma Süreci	53
2.6. Verilerin Analizi	58
2.7. Araştırmanın İnanırcılığı	59
2.8. Araştırma Etiği	60
3. BULGULAR	61

	<u>Sayfa</u>
3.1. Yönlendirilmiş Okuma ve Rehberli Okuma Etkinliklerinin	
Hazırlanması	63
3.1.1. Metinlerin düzenlenmesi	63
3.1.2. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma	
etkinliklerinin planlanması	68
3.2. Yönlendirilmiş Okuma Etkinliğinin Uygulanması	71
3.3. Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Uygulamalarında Karşılaşılan	
Sorunlar ve Bu Sorunlara Geliştirilen Çözümler	93
3.3.1. Önbilgi ve deneyimlerin kullanılmasında karşılaşılan	
sorunlar	93
3.3.2. Metni okuma ve anlamının gelişiminde karşılaşılan	
sorunlar	97
3.4. Rehberli Okuma Etkinliğinin Uygulanması	107
3.5. Rehberli Okuma Etkinliği Uygulamalarında Karşılaşılan	
Sorunlar ve Bu Sorunlara Geliştirilen Çözümler	123
3.5.1. Okuma öncesinde karşılaşılan sorunlar	123
3.5.2. Okuma sırasında karşılaşılan sorunlar	125
3.5.3. Okuma sonrasında karşılaşılan sorunlar	126
3.6. Yönlendirilmiş Okuma ve Rehberli Okuma Etkinliği Uygulama	
Sürecinin Katılımcılara Katkıları	131
3.6.1. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği	
uygulama sürecinin iştirme kayıplı öğrenciye katkıları	131
3.6.2. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği	
uygulama sürecinin araştırmacı/öğretmene katkıları	136
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	138
4.1. Tartışma	138
4.1.1. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerinin	
hazırlanması	138
4.1.2. Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulanması	140
4.1.3. Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında karşılan	
karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara geliştirilen çözümler ...	145

	<u>Sayfa</u>
4.1.4. Rehberli okuma etkinliğinin uygulanması	152
4.1.5. Rehberli okuma etkinliği uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara geliştirilen çözümler	159
4.1.6. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği uygulama sürecinin katılımcılara katkıları	164
4.2. Sonuç	170
4.3. Öneriler	170
KAYNAKÇA	172
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Öğrencinin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri	35
Tablo 2.2. Uygulamaların tarihi, saati, süresi, yeri ve etkinlik türü	41
Tablo 2.3. Geçerlik komitesi toplantılarının tarihi, saati, süresi ve konusuna ilişkin bilgiler	43
Tablo 2.4. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıları, tarihleri, saat ve sürelerine ilişkin bilgiler	48
Tablo 2.5. Metinlerin tema ve konu ile gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin bilgiler	51
Tablo 2.6. Değerlendirmelerin tarihi, saati, süresi, yeri, materyalleri	54
Tablo 2.7. Öğrencinin düzey 6 değerlendirme sonuçları	56
Tablo 2.8. Öğrencinin düzey 6 değerlendirme sonuçları	56
Tablo 2.9. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği temsili video kayıtlar	58

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü	33
Şekil 2.2. Araştırma döngüsü	34
Şekil 2.3. Uygulamaların gerçekleştirildiği dersliğin planı	38
Şekil 2.4. Konferans salonunun planı	38
Şekil 3.1. Araştırma soruları ve verilerin analizi sonucu ulaşılan temalar	62

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Uygulamaların gerçekleştirildiği derslik	39
Görsel 2.2. Konferans salonu	40

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

İçinde bulunduğumuz yüzyılda düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen, bilgi üreten bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (National Research Council, 2012). Tüm bu becerilerin temelinde okuduğunu anlama bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bir bireyin iletişim kurabilmesi, eleştirel düşünebilmesi, problem çözebilmesi, eğitim hayatına devam ederek kariyer geliştirmesi mümkündür (Heilman, Blair ve Rupley, 2002). İşitme kayıplı öğrenciler, okuma becerilerinin gelişiminde normal işiten akranlarıyla benzer süreçlerden geçmektedirler ancak işitme kaybı, öğrencilerin dil becerilerine bağlı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde gecikmeye neden olmaktadır (Schirmer, 2000). Okuma ve okuduğunu anlamının gelişiminde işitme kaybı etkili olmakla birlikte tek faktör değildir. İşitme kaybı tanı ve müdahale yaşı, kayba uygun cihazlandırma, aile eğitimi ve okul öncesi eğitim durumun işitme kayıplı öğrencilerin dil ve okuma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu bilinmektedir (Alasim, 2020; Alqraini ve Paul, 2020; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Bununla birlikte kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi, bireysel ihtiyaçları paralelinde planlı ve düzenli bir şekilde verilen destek eğitime bağlıdır (Porter ve Smith, 2011). Bu araştırmanın kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin okuduğunu anlamadaki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve desteklenmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkçe Öğretim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a) okuduğunu anlama becerilerinin yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmayı sağladığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda program, öğrencilerin okudukları metinden hareketle sözcük dağarcığı, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeyi ve okudukları metni anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Bu programda öğrencilerin okuduğunu anlama sürecine aktif olarak katılabilecekleri etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Türkçe ders kitapları incelendiğinde Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlamaya yönelik yapılan uygulamaların yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği basamaklarını içerdiği görülmektedir (ör. MEB, 2018a; 2019a; 2019b). Yönlendirilmiş okuma etkinliği veya rehberli okuma etkinliğinin işitme kayıplı öğrencilerle kullanımını inceleyen araştırmalarda da bu etkinlikler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler ile uygulandığında okuduğunu anlamayı geliştirdiği dikkat çekmektedir (Jeffries, 2010; Schaffer ve

Schirmer, 2010; Schirmer, 1995; 1997). Bu noktada alanyazında yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli etkinliğini birlikte kullanarak destek veren araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, her iki etkinliği kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun nasıl uygulanabileceğine yönelik araştırmacılara ve öğretmenlere yardımcı olabilir.

1.1.1. Okuma becerileri

Beceri, herhangi bir alanda yeterli performans sergileyebilme yeteneğidir (Attewell, 1990). Yazılı dili çözümleme, anlama ve yorumlamada yeterlilik olarak ifade edilen okuma becerileri (Morrow, 2012), çözümleme ve okuduğunu anlama bileşenlerinden oluşmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012; Vacca vd., 2003). Çözümleme, sesbilgisel farkındalığın kullanımı ile birlikte sözcükleri oluşturan harfleri ayırt edebilme ve bu harfleri konuşma dilindeki seslerle eşleyebilmedir (Harp ve Brewer, 2005). Bu kapsamda çözümleme, sesbilgisel farkındalık (phonological awareness), harf tanıma (letter recognition), harf-ses ilişkisi bilgisi (phoneme-grapheme knowledge), yazıma ilişkin bilgi (orthographic knowledge), sözcük tanıma (word recognition), biçimbirim bilgisi (morphological knowledge) ve anlam bilgisini (semantic knowledge) içeren bir süreçtir (Morrow, 2012). Çözümleme genellikle 6 ile 7 yaş arasında yani formel okuma öğretimi ile gerçekteşmektedir. Bu süreçte öğrencilere alfabedeki harfler, sözcüğü oluşturan harfler ile sesler arasındaki ilişki ve yazıma ilişkin yapıları tanıma öğretilmektedir (Harp ve Brewer, 2005). Çözümleme becerisinin gelişmiş olması okumada başarılı olma anlamına gelmemektedir. Okuduğunu anlama, okumanın en önemli ögesi ve nihai amacıdır (Harp ve Brewer, 2005; Vacca vd., 2003).

1.1.2. Okuduğunu anlama

Okuduğunu anlama, öğrencinin doğru çözümlediği sözcükleri, cümlelerin tamamını, paragrafları ve metindeki düşünceleri bir bütün halinde anlama sürecidir (Vacca vd., 2003). Bu süreç, öğrencinin cümlelerdeki düşünceleri anlama ve cümleler arasında ilişki kurması, düşünceleri düzenlemesi, yazarın iletmek istediği düşüncüyü anlamlandırması, okuma amacına göre okuduğunun ne kadarını anladığının farkında olmasıyla gerçekteşmektedir (Harp ve Brewer, 2005; Vacca vd., 2003).

Okuduğunu anlama sürecinde önce sözcüklerin anlamı düşünölmekte sonra bu sözcükler, cümleler ve paragraflar halinde anlamlandırılmaktadır. Okuduğunu anlama

süreci, metindeki cümleler ve paragraflar arasında ilişki kurma ile metnin yapısıyla ilişkili olan düşünceleri düzenleme ve genel bir anlama ulaşmanın kullanılmasıyla devam etmektedir. Sürecin sonraki aşamalarında öğrenci, öğrencinin yeni bilgiler edinerek ve bu bilgileri daha önce edindiği bilgiler ile ilişkilendirerek metni anlamlandırmaktadır (Adams, 1990). Okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bir öğrencinin özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır (Heilman, Blair ve Rupley, 2002) Öğrenci:

- Metindeki bilmediği sözcüklerin anlamını bağlamdan ipucu alarak belirlemeye çalışmaktadır.
- Okuma için amaç edinmektedir. Öğrenci, okuma öncesinde metnin başlığı, görselleri ve bölümlerini inceleyerek okuma amacı ile ilişkilendirmektedir.
- Metni okurken tahminlerde bulunmaktadır.
- Metni okurken değerlendirme yapmaktadır. Öğrenci, temel ve önemli bilgiyi detay bilgiden ayırt ederek okumaktadır. Okuma amacına ulaşip ulaşmadığını değerlendirerek metni okumakta metni okurken de kendi anlama sürecini değerlendirerek düzenleme yapmaktadır. Ayrıca öğrenci, metnin yazarının amacını, üslubunu ve metnin yazıldığı tarihi değerlendirerek metni okumaktadır.
- Metindeki bilgiyi önbilgileri ile karşılaştırarak birleştirmekte, metnin anlamını sorgulayıp yorumlamaktadır.

Bundan dolayı okuduğunu anlama, sözcük dağarcığının gelişimi ile okuma beceri ve stratejilerini birlikte kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreç olarak ele alınabilir.

Sözcük Dağarcığı:

Sözcük dağarcığı, söylenenleri anlama, duygu ve düşünceleri anlatma ve okuduğunu anlayıp yorumlamada kullanılan sözcüklerin toplamıdır (Vacca vd., 2003). Okuduğunu anlama ile sözcük dağarcığı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin erken dönemde edindikleri sözcük bilgileri; dil becerileri, okuma ve ilerleyen yıllarda okuduğunu anlama performanslarının önemli bir yordayıcısıdır (National Reading Panel [NRP], 2000; Sullivan ve Oakhill, 2012). Sözcük dağarcığının gelişmesinde de okuma etken bir faktördür (Harp ve Brewer, 2012). Yani okuma boyunca öğrenci, anlama ulaşabilmek için sözcük dağarcığındaki sözcükleri kullanabileceği gibi metinden yeni sözcükler de öğrenmektedir (NRP, 2000). Sözcüğün anlamının bilinmesine dayalı olan sözcük bilgisi (Vacca vd., 2003), metinler yoluyla geliştirilmektedir (Harp ve Brewer, 2012; Heilman, Blair ve Rupley, 2002; Vacca vd.,

2003). Dolayısıyla okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler, sözcük öğretimini içermelidir (NRP, 2000).

Okunan metinde dersin konusuyla ilişkili bilinmeyen sözcüklere yer verilmektedir (Fountas ve Pinnell, 2017; Ruddell, 2001). Bu sözcükler, okuma öncesi öğretilmekte veya okuma sırası ve okuma sonrasında tartışılmaktadır (Crawford, 2005; Fountas ve Pinnell, 2017; Rog, 2012). Okuma öncesinde açıkça öğretilen sözcükler, öğrencinin metnin konusunu öğrenmesine yardımcı olmakta, sözcüğün anlamlandırırken zaman kaybetmesinin önüne geçerek metnin anlamına ulaşmasını sağlamaktadır (Crawford, 2005; Rog, 2012). Okuma sırası veya okuma sonrasında sözcükleri bağlam içerisinde diğer bir ifadeyle sözcüklerin yer aldığı cümleden yola çıkarak tahmin etme, öğrencinin sözcükler arasında ilişki kurmasına ve sözcüklerin anlamını derinlemesine öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Fountas ve Pinnell, 1997; Richardson, 2009). Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, sözcüklerin hem açıkça hem de tartışarak öğretilmesi ve sonraki uygulamalarda çeşitli şekillerde tekrar edilmesidir (NRP, 2000).

Sözcük dağarcığının gelişmiş olması okuduğunu anlama için tek başına yeterli değildir. Okuduğunu anlamada okuma stratejilerinin kullanımı önem taşımaktadır (Vacca vd., 2003).

Okuma Stratejileri:

Ulusal Okuma Panelinin raporuna göre okuduğunu anlamaya ilişkin ilk çalışmalar öğrencilerin büyük çoğunluğunun metni anlamada güçlük çektiklerini belirlemiş, sonraki çalışmalar okuduğunu anlamayı geliştirmek için gerekli stratejileri ortaya koyarak bu stratejilerin öğretiminin önemine dikkat çekmiştir (NRP, 2000). Günümüzde yapılan çalışmalarda da stratejilerin okuduğunu anlamadaki rolü vurgulanmaktadır (ör. Alasim, 2020; Kyle ve Cain, 2005; Sullivan ve Oakhill, 2015). Nihayetinde okuduğunu anlamının desteklenmesinin odağında öğrencilerin stratejileri öğrenmeleri ve kullanabilmeleri yer almaktadır. Bu sayede öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarının farkında olarak ilgili stratejileri verimli kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (NRP, 2000).

Genel anlamda strateji, bir amaca ulaşmada izlenen yoldur (Vacca ve Vacca, 2009). Strateji, etkinliklerin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar eğitim-öğretim sürecinin bütün aşamalarına yön veren, dersin kazanımlarına ulaşılmasını sağlayan ve öğrencinin neyi, nasıl öğrenebileceğine yönelik yardımcı olan tekniklerdir (Demirel, 2015). Okuma stratejisi ise okuma becerilerinin gelişimi için gerekli olan tekniklerdir (Vacca ve Vacca, 2009). Okuduğunu anlama, öğrencilerin metni anlamlandırmaları için

gereken çeşitli stratejileri birlikte ve verimli kullanmaları gereken bir süreçtir (Harp ve Brewer, 2012; Vacca ve Vacca, 2009). Bu süreçte öğrencilerin stratejileri kendiliğinden öğrenmeleri, geliştirmeleri veya kullanmaları güçtür dolayısıyla öğrenciler strateji öğretimine ihtiyaç duymaktadırlar (NRP, 2000).

Okuduğunu anlamayı destekleyen çok sayıda strateji bulunmaktadır (Vacca vd., 2003). Aşağıda okuduğunu anlama amacıyla kullanılan temel stratejiler açıklanmıştır:

a. Okuma için amaç edinme: Okumanın anlamlı olması okuma için amaç edinmekle mümkündür (Vacca ve Vacca, 2009). Öğrenci, edindiği amaca ulaşmak için metni okumaktadır. Okuma için amaç edinen öğrenci, metinden ne öğrenmek istediğini, metni niçin okuduğunu ve nasıl okuyacağını belirlemektedir. Bu noktada öğrenci, “Okuduğum metnin benim için anlamı nedir?” temel soruyu kendisine yöneltilmektedir (Harp ve Brewer, 2005).

b. Önbilgileri kullanma: Önbilgiler; gerçekler, hayaller, düşünceler, kavramlar, alışkanlıklara dayanmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Önbilgi, bilgi veya deneyimden oluşmaktadır. Bu strateji, metindeki yeni bilgiler ile deneyimleri ilişkilendirerek anlama ulaşma amacıyla kullanılmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Ruddell, 2001). Dolayısıyla öğrencinin metni anlayabilmesi konuya ilişkin önbilgi veya deneyiminin olması ile mümkündür. Çünkü metnin konusuna ilişkin önbilgi veya deneyimler kullanılmadan yeni bilginin edinilmesi ve anlama ulaşılması güç olacaktır (Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca ve Vacca, 2009).

c. Tahminlerde bulunma: Tahminler; metnin türüne, konusuna, olay akışına ve bilinmeyen sözcüklere ilişkindir (Fountas ve Pinnell, 2017; Harp ve Brewer, 2005). Öğrenci, okuma öncesinde metnin konusuna veya türüne ilişkin tahminlerde bulunmaktadır (Harp ve Brewer, 2005). Metni okurken bir bölümünde durup metnin sonraki bölümüne ilişkin tahminlerde bulunmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Vacca ve Vacca, 2009). Okuma sonrasında öğrenci, metnin sonucu ile kendi tahminini karşılaştırmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Ayrıca öğrenci, bilmediği sözcüklerin anlamlarına, tahminlerini kullanarak ulaşmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017). Okuduğunu anlamada temel bir strateji olan tahminlerde bulunma, öğrencinin okumaya ilgi geliştirmesine ve okuma için amaç edinmesine yardımcı olmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007). Öğrencinin tahminlerde bulunabilmesi için önbilgi ve deneyimlerini kullanabilmesi önemlidir (Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca ve Vacca, 2009).

d. Metin yapılarını belirleme: Bu strateji, bir konunun nasıl düzenlendiğine ilişkin farkındalığı ifade etmektedir (Fountas ve Pinnell, 2017). Öğrenci, metnin öğelerini veya yapılarını tanımaktadır (Vacca ve Vacca, 2009). Metnin yapısını bilmek, öğrencinin metindeki düşünceleri anlamlandırmasına ve yazarın metni yazma amacını anlamasına yardımcı olmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Vacca ve Vacca, 2009).

Bir metindeki düşünceleri anlamak için metin türüne ilişkin bilgi gerekmektedir (Vacca ve Vacca, 2009). Genel olarak metin türleri, bilgi verici metinler ve hikâye metinleri olarak ayrılmaktadır. Bilgi verici metinler belirlenen bilginin belli bir düzen ve sıra ile karşılaştırmalar yapılarak sunulduğu metinlerdir (Harp ve Brewer, 2005). Hikâye metinleri ise çeşitli konular etrafında yaşanmış veya kurgulanmış bir olayı anlatan metinlerdir (Morrow, 2012). Bu metin türleri yazılma amaçları, düşüncelerin düzenlenmesi ve kullanılan sözcük çeşitlerinden dolayı farklılık gösterdiği için farklı stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012). Bilgi verici metinlere ilişkin olarak öğrenci, başlık, alt başlıklar ve anahtar sözcükler, tablo veya şekilleri kullanarak metnin yapısını belirlemektedir (Vacca ve Vacca, 2009). Hikâye yapısını belirleme, hikâye metinlerini anlamada kullanılan stratejidir. Bu strateji, hikâyenin konusunu ve sorularını anlama, hatırlama ve cevap vermeyi amaçlamaktadır (Morrow, 2012; Vacca ve Vacca, 2009). Ayrıca bu strateji öğrencinin hikâyenin geçtiği zamanı, karakterlerin yaşadığı olay ve problemi, problemin çözülmesine yönelik gerçekleştirilen girişimleri anlayarak kendi yaşamında karşılaşılabileceği problemleri çözebilmesine yardımcı olmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017).

e. İlişki kurma: İlişki kurma; okunan metin ile önbilgiler, düşünceler, karakterler ve diğer metinler arasında ilişki kurmayı içermektedir (Fountas ve Pinnell, 2017; Harp ve Brewer, 2005). Bu strateji, öğrencinin metin ile kendisi (text-to-self), metin ile metin (text-to-text), metin ile gerçek yaşam (text-to-world) arasında ilişki kurmasını desteklemektedir (Fountas ve Pinnell, 2017). Öğrenci, metin ile kendisi arasında ilişki kurarken metin ile okuma amacı ve önbilgileri arasında ilişki kurmaktadır. Öğrenci, metin ile metin arasında ilişkiyi okuduğu metin ile geçmişte okuduğu metin arasında konu, karakterlerin birbiriyle ilişkisi, hikâye gramerine ilişkin öğeleri karşılaştırarak kurmaktadır. Öğrenci, metin ile gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi de metindeki karakterler ve düşünceleri, günümüz toplum yapısı ve içinde bulunduğu zamanı karşılaştırarak kurmaktadır (Harp ve Brewer, 2005).

f. Çıkarımda bulunma: Yazar, bilgi ve düşünceleri metinde açıkça vermeyebilir. Bu noktada öğrencinin metinde açıkça belirtilmeyen detaylara ilişkin çıkarım yapması gerekmektedir (Vacca ve Vacca, 2009). Çıkarım, tahminler sonucu oluşan anlamalardır (Harp ve Brewer, 2005; Vacca ve Vacca, 2009). Öğrenci bu süreçte önbilgilerine başvurmakta, önbilgileri ile metindeki bilgiler arasında ilişki kurarak yeni bilgiye ulaşmaktadır (Harp ve Brewer, 2005). Yani öğrenci, çıkarımlar yoluyla metinde yer verilmeyen düşünceleri tamamlamakta ve metnin anlamına ulaşmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Vacca ve Vacca, 2009).

g. Soru-cevap: Sorular sorma, okuduğunu anlamayı geliştirme ve değerlendirmeye yardımcı olmaktadır (Morrow, 2012; NRP, 2000; Vacca vd., 2003). Soruları öğretmen öğrenciye veya öğrenci kendisine yöneltebilir (Vacca vd., 2003). Soru-cevap stratejisi, metni okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yöneltilen bu sorulara cevap aramayı içermektedir (Ruddell, 2001). Bu stratejide öğrenci, bilgiyi keşfetmek için okuma boyunca metnin ilgili bölümlerine dönerek tekrar okumaktadır (Vacca ve Vacca, 2009) Bu strateji, öğrencinin okuma için amaç edinmesini, metindeki önemli bilgiye odaklanmasını, metin ile önbilgileri arasında ilişki kurmasını desteklemektedir (Ruddell, 2001). Ayrıca soru-cevap stratejisi ile öğrenci, metinde cevabı doğrudan bulunan, çıkarım yapma veya önbilgileri ile metindeki olayı birleştirmeyi gerektiren sorular arasındaki farkı anlayarak soruları yanıtlamaktadır (Morrow, 2012; NRP, 2000). Soru-cevap stratejisinde nihai olarak amaçlanan öğrencinin okuduğu metin hakkında kendi sorularını oluşturabilmesidir (Reutzel ve Cooter, 2007). Çeşitli türlerde sorular sorabilen ve sorulara cevap bulmaya çalışarak metni okuyan öğrencilerin sadece öğretmenin sorularını cevaplayabilen öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Vacca ve Vacca, 2009; NRP, 2000).

h. Özetleme: Özetleme, metnin tamamı okunduktan sonra metne ilişkin bir çerçeve oluşturmaktır (Morrow, 2012). Öğrenci, metni özetlerken metnin bazı sözcüklerini ve kendi sözcüklerini kullanarak metni yeniden ifade etmektedir (Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012). Aslında öğrenci, metinden ne öğrendiğini kendi sözcükleriyle açıklamaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Harp ve Brewer, 2005). Özetleme sürecinde öğrenci, metindeki önemli bilgiyi önemsiz detaylardan ve ana düşünceyi yardımcı düşüncelerden ayırt edebilmektedir. Bu sayede öğrenci, metnin ana düşüncesini belirlemekte ve metni anlamlandırmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012).

Sonuç olarak stratejiler, öğrenci ile metin arasında etkileşimi ve motivasyonu arttırmanın, öğrencinin anlama sürecini kontrol ederek düzenlenmesinin ve metni anlayarak okumasının temel yoludur (NRP, 2000). Normal işiten öğrenciler, bu stratejileri bir arada kullanarak metinden anlam çıkarabilmeyi güçlük çekmeden öğrenebilirler (Weisi vd., 2013; Kyle ve Cain, 2015). İşitme kayıplı öğrencilerin ise bu stratejileri normal işiten akranlarına göre daha az verimli kullanmaları okuduğunu anlama gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Schirmer, 2000). İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi bireysel özellikleri ile okul ortamından etkilenmektedir.

1.1.3. İşitme kayıplı öğrenciler ve okuduğunu anlama

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi normal işiten öğrencilerde olduğu gibi bilişsel özellikleri, nörolojik gelişimi ve zeka düzeyine ilişkin özelliklerden oluşan bireysel özellikleri ile ev ortamı, okul öncesi eğitim ve okul ortamından oluşan çevresel özelliklerden etkilenmektedir (Alasim, 2020; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Kyle ve Cain, 2015). Ancak normal işiten öğrencilerden farklı olarak işitme kayıplı öğrencilerin odyolojik özellikleri ve eğitimsel özellikleri okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir (Alasim, 2020; Alqraini ve Paul, 2020; Harris, Terlektsi ve Kyle, 2017; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Sullivan ve Oakhill, 2015).

İşitme Kaybı ve Okuduğunu Anlama:

Farklı derecelerde ve zamanlarda çeşitli nedenlerden dolayı oluşan işitme kaybı, işitsel girdilere erişimi güçleştirmesi nedeniyle dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini dolayısıyla ilerleyen yıllarda okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Alasim, 2020; Harris, Terlektsi ve Kyle, 2017; Weisi, 2013). Sonuç olarak işitme kayıplı öğrenciler, okuduğunu anlamada normal işiten akranlarından geride performans göstermektedirler (Harris, Terlektsi ve Kyle, 2017; Sullivan ve Oakhill, 2015).

İşitme kayıplı öğrenciler, okuduğunu anlamada (a) sözcük dağarcığının gelişimine ilişkin güçlükler ve (b) okuma stratejilerini kullanmaya ilişkin güçlükler yaşamaktadırlar.

a) Sözcük dağarcığının gelişimine ilişkin güçlükler: Sözcük dağarcığının gelişimi dil becerilerinin gelişimiyle ilişkilidir (Vacca ve Vacca, 2009). Normal işiten öğrenciler, kendiliğinden doğal ortamlarda sözcük bilgilerini geliştirmektedirler (Kyle ve Cain, 2015). İşitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları gerilik sözcük

dağarcıklarının gelişimini dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Alasim, 2020; Harris, Terlektsi ve Kyle, 2017; Sullivan ve Oakhill, 2015).

b) Okuma stratejilerini kullanmaya ilişkin güçlükler: Okuduğunu anlama ile stratejilerin kullanımı arasında ilişki bulunmaktadır (Ruddell, 2001; Vacca vd., 2004). İşitme kayıplı öğrenciler ile normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları stratejiler aynıdır (Kyle ve Cain, 2015; Schirmer, 2000). Daha öznel anlamda işitme kayıplı öğrenciler normal işiten akranları gibi okuma için amaç edinme, önbilgileri kullanma, tahminlerde bulunma, ilişki kurma, metin yapılarını belirleme, çıkarımda bulunma, soru-cevap ve özetleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ancak işitme kayıplı öğrencilerin dil gelişiminde yaşadıkları gecikme okuma stratejilerini verimli kullanmalarını olumsuz etkilemektedir (Schirmer, 2000; Sullivan ve Oakhill, 2015). İşitme kaybının yaratacağı bu olumsuz etkileri azaltmak veya ortadan kaldırmak için erken tanı ve cihazlandırmanın önemi kabul edilmiştir (Alasim, 2020; Weisi vd., 2013; Turan, 2018).

İşitme kaybı genel olarak 20-40 dBHL hafif derecede, 41-70 dBHL orta derecede, 71-95 dBHL ileri derecede, 96 dBHL ve üzeri çok ileri derecede şeklinde tanılamaktadır (BATOD, 2009). İşitme kaybı derecesine bağlı olarak çocuklara işitme cihazı sağlanmaktadır. İşitme cihazından fayda sağlayamayan ileri ve çok ileri derecede işitme kaybı olan çocuklar için koklear implant uygulaması bulunmaktadır (National Institute for Health and Care Excellence, 2009). Erken dönemde sese erişimin ve koklear implant uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkısı büyüktür (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Lopez-Higes vd., 2015; Mayer ve Trezek, 2018; Weisi vd., 2013). Ancak bu katkıyı sadece işitme kaybının erken tanısı ve koklear implant uygulaması ile açıklamak yeterli değildir. İşitme kayıplı öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için eğitim ortamlarının düzenlenmesinin gerekliliği unutulmamalıdır (Alasim, 2020; Lipp ve Helfrich, 2016).

İşitme Kayıplı Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimi:

İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim öğretim ortamları temel olarak özel eğitim okulları ve genel eğitim okulları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Marschark, 2007; Stinson ve Kluwin, 2003). Resmi ve özel olmak üzere özel eğitim okulları ayrılaştırılmış öğretim ortamı olarak ilk seçenektir. Bu öğretim ortamında işitme kayıplı öğrencilerin eğitimi için geliştirilen programı uygulamayı uzman personel gerçekleştirmektedir (Stinson ve

Kluwin, 2003). Özel eğitim okulları genel eğitimden yararlanma fırsatı sunmadığı için işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranlarıyla etkileşim kuramadıkları noktasında eleştirilmektedir (Barklage, 2004). Genel eğitim okullarında gerçekleştirilen eğitimin amacı ise işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranları ile aynı ortamda eğitim almalarıdır. Bu noktada genel eğitim okullarının felsefesinde ve programında bazı farklılıklar bulunmaktadır (Harriott, 2004; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001). Bu farklılıklar özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma eğitimi şeklindeki iki uygulamada mevcuttur (Croyle, 2003). Özel eğitim sınıfı, işitme kayıplı öğrencilerin özellikleri ve performanslarına uygun olarak genel eğitim sınıflarından ayrı bir sınıfta öğrenim gördükleri ortamdır (Marschark, 2007; Stinson ve Kluwin, 2003). Bu sınıfta öğrenim gören işitme kayıplı öğrenciler, oyun zamanlarında veya oyun dışı etkinliklerde normal işiten akranlarıyla etkileşim kurma fırsatı bulmaktadırlar (Croyle, 2003; Rafferty, Boettcher ve Griffin, 2001). İşitme kayıplı öğrencilerin eğitiminde son yıllardaki eğilim kaynaştırma eğitimidir (Stinson ve Kluwin, 2003).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere nitelikli eğitim sunmak için ülkeler eğitim sistemlerinde kaynaştırma eğitime yönelik düzenlemeler yapmıştır (Salend, 1998). Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden yararlanmak koşulu ile normal gelişim gösteren akranları ile eğitime devam etmeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Öte yandan kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin yetersizliklerine odaklanıp dezavantajlı tüm öğrencileri kapsamadığı şeklinde eleştirilmektedir (Thomas, Walker ve Webb, 2005). Diğer bir ifadeyle dini, etnik ve kültürel azınlıkların, göçmen ve mülteciler ile sığınmacıların ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin dışlandığı görüşü sunulmuştur (Porter ve Smith, 2011). Günümüzde ise farklılığı ve çeşitliliği önemseyen, sosyal adaleti dikkate alan “kapsayıcı eğitim” veya “bütünleştirme” kavramları kullanılmaktadır (Graham ve Jahnukainen, 2011). Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eğitim almalarını sağlamak amacıyla okullara ve eğitim sistemine şekil veren politik, sosyal ve kültürel bir süreçtir (Florian, 1998). Kapsayıcı eğitimi uygulamaya dayalı tanımlarda eğitim programını organize ederek öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ifadesi yer almaktadır (Ballard, 1995). Geline bu noktada kapsayıcı eğitim, bir süreç olarak ele alınmakta ve uygulamaya yönelik yapılan tanımlar birer çaba olarak kalmaktadır. Yani uygulamalar bağlam, kültür ve koşullara göre değişiklik göstermektedir (Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2010). Türkiye’de ise kaynaştırma ve kapsayıcı eğitim/bütünleştirme kavramları birbirlerinin yerine

kullanılmaktadır. Yürürlükte olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim." kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim olarak tanımlanmıştır¹. Uluslararası alanyazındaki ve Türkiye'deki uygulamaları kapsayıcı eğitim olarak ifade etmek yanlış olmasa da yasal düzenlemelerin daha çok özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere odaklı olduğu bilgileri göz önünde bulundurularak bu çalışmada bu çalışmada kaynaştırma eğitimi kavramı kullanılmıştır.

Kaynaştırma, işitme kayıplı öğrencileri de kapsayan bir eğitimidir (Salend, 1998). Kaynaştırma eğitimi, işitme kayıplı öğrencilerin normal işiten akranları ile aynı eğitim ortamını paylaşmaları, dil ve akademik becerilerinde normal işiten akranlarına yakın performans göstermeleri anlamındadır (Girgin, 2018). Dijital işitme cihazları, koklear implant, FM sistemi gibi işitme teknolojilerindeki gelişmelerin yanı sıra işitme kaybının erken tanınması ve işitme kaybına uygun müdahale edilmesi öğrencilerin kaynaştırma eğitimine geçişinde önemli etkiye sahiptir (Antia, Kreimeyer ve Reed, 2010; Chute ve Nevins, 2006). İşitme kayıplı öğrencilerde kaynaştırma eğitiminin yaygınlaşmasında araştırma sonuçlarının katkısı da bulunmaktadır. Bu araştırmalar, işitme kayıplı öğrencilerde kaynaştırma eğitiminin, dil ve iletişim (ör. Most, 2007), sosyal (ör. Adibsereshki, Vernofaderani ve Movallali, 2015) ve akademik becerilerin gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır (ör. Akay, 2015; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013). Bununla birlikte araştırmalar işitme kayıplı öğrencilerde kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki koşulları vurgulamaktadır. Aşağıda temel koşullardan bazıları verilmiştir:

- Öğretmenin işitme kayıplı öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi ve deneyimleri ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve beklentileri önemlidir (Marschark vd., 2011; Morningstar vd., 2015; Takala ve Sume, 2017). Öğretmen, yeni bilgi ve deneyim edinmeye açık olmalıdır. Daha öznel anlamda öğretmen, öğretim uygulamalarını düşünme ve eleştirme becerisi ile birlikte uygulamaları gerçekleştirmeye ve destek eğitim vermeye istekli olmalı (Blecker ve Boakes,

¹ <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

2010); aile, diğer eğitimciler, okul yönetimi ve uzmanlar ile işbirliği kurmalıdır (Fisher, Frey ve Thousand, 2003). Ayrıca öğretmen, tutumlarının ve beklentilerinin öğrenci-öğretmen etkileşim kalitesi, öğrencinin davranışları, öğrenme süreci ve benlik kavramı üzerindeki etkisinin farkında olmalıdır (Bunch, Lupart ve Brown, 1997).

- Ebeveyn eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumu ve ebeveynin kaynaştırma eğitimine yönelik beklentileri gibi işitme kayıplı öğrencilerin aile özelliklerinin kaynaştırma eğitiminin başarısına etkisi bulunmaktadır (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013).
- Öğretmen ve aile ile birlikte diğer eğitimciler, araştırmacılar, okul personeli ve uzmanların işbirliği içinde uygulamaları planlaması, gerçekleştirilmesi ve değerlendirmesi gerekmektedir (Salend, 1998).
- İşitme kaybının erken tanınması ve işitme kaybına uygun müdahalenin yapılması ile dil ve iletişim becerileri, iletişim yöntemi, işitme kaybına ek yetersizliğin varlığı, yetenekler, kişilik, motivasyon, zeka ve bilişsel özellikler gibi değişkenler kaynaştırma eğitiminin başarısını yordamaktadır (Antia vd., 2011; Borders vd., 2010; Marschark vd., 2011). Dolayısıyla öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013). Öğretim programı, öğretim etkinlikleri ve materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır (Antia vd., 2011; Borders vd., 2010; Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013).
- Dil, iletişim ve akademik becerilerin gelişimi için işitme kayıplı öğrencilere destek eğitim verilmelidir (Adibsereshki, Vernosfaderani ve Movallali, 2015; Porter ve Smith, 2011).

Destek eğitim: Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin dil ve iletişim, davranış, sosyal ve akademik becerilerindeki ihtiyaçlarının desteklenmesi genel eğitim ortamına başarı ile katılımını sağlamaktadır (Takala ve Sume, 2017). Destek eğitim, sınıf dışında verilen destek eğitim, özel eğitim danışmanlığı (special education consultation) ile destek eğitim odası (resource room/ pull-out) şeklinde verilmektedir (Hyde ve Power, 2004; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Salend, 1998). Destek eğitim odası, destek eğitimin genel eğitim sınıfının dışında uygun fiziksel düzenlemelerin yapıldığı bir ortamda sunulmasıdır (Salend, 1998). Destek eğitim odasının amacı öğrencinin günlük çektiği alanlarda desteklenmesini sağlamaktır (Glomb ve Morgan, 1991). İşitme kayıplı

öğrenciler okuduğunu anlama alanında destek eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Lipp ve Helfrich, 2016; Sullivan ve Oakhill, 2015). Bu çalışmada işitme kayıplı öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini destekleyen etkinlikler, okul idaresinin yönlendirdiği derslik ve konferans salonunda gerçekleştirilmiştir.

1.1.4. Okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler

Okuduğunu anlama, çeşitli beceri ve stratejilerin birlikte kullanımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla okuduğunu anlamada gereken beceri ve stratejilerin öğretimini destekleyen etkinlikler önem kazanmaktadır (NRP, 2000). Bu etkinlikler arasında yönlendirilmiş okuma etkinliği (directed reading activity) ve rehberli okuma etkinliği (guided reading) bulunmaktadır (Crawford, 2005; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Ruddell, 2001). Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin temel okuma materyali, bilgi verici metinler ve hikâyelerdir (Fountas ve Pinnell, 2017; Ruddell, 2001). Bu çalışmada işitme kayıplı öğrencinin okuduğunu anlama becerileri yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği ile desteklenmiştir. Etkinliklerin uygulamalarında öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine uygun hikâye metinleri kullanılmıştır. Aşağıda yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin temel özellikleri ele alınmıştır.

1.1.4.1. Yönlendirilmiş okuma etkinliği

Yirminci yüzyılın başında bazı eğitimciler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler geliştirmişlerdir. Bu eğitimcilerden olan Betts'in 1946 yılında oluşturduğu yönlendirilmiş okuma etkinliği, okuduğunu anlamının geliştirilmesinde kullanılmaya başlanmıştır (Ruddell, 2001). Yönlendirilmiş okuma etkinliği, daha sonra geliştirilen birçok okuma etkinliğinin de temelini oluşturmuştur (Ford ve Opitz, 2011). Bu etkinliklerden biri yönlendirilmiş okuma düşünme etkinliğidir. Yönlendirilmiş okuma düşünme etkinliğinin yönlendirilmiş okuma etkinliğinden farkı öğretmenin öğrencileri kendi okuma amaçlarını oluşturma ve tahminler geliştirerek metni okumaya yönlendirmesidir (Schirmer, 2000).

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulanması: Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde kavram veya sözcüklerin geliştirilmesi, metnin konusu ile ön bilgi ve deneyimler arasında ilişki kurulması, metnin sessiz ve amaçlı sesli tekrar okunarak anlaşılması önemlidir (Crawford, 2005; Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001;

Saputra, 2015; Schirmer, 2000). Uygulama sürecinde öğretmenler aktif rol oynamaktadırlar (Saputra, 2015). Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulanması iki basamaktan oluşmaktadır. Bu basamakların isimleri ve yerleri zaman içerisinde değişmiş ancak basamaklarda yapılan uygulamalarda değişiklik olmamıştır (Ruddell, 2001; Schirmer, 2000; Vacca vd., 2003). Bu basamaklar (a) motivasyon ve önbilgilerin gelişimi ile (b) yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi şeklinde ele alınabilir.

a. Motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı: Bu basamak, “kavram gelişimi”, “deneyim oluşturma” ve “okuma için hazırlık” olarak da bilinmektedir (Ruddell, 2001, Saputra, 2015). Motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağında öğrencilerin dikkati metnin konusuna çekilmekte ve katılımları sağlanmaktadır (Ruddell, 2001). Öğretmen metnin konusu içeren bir cümle söyleyerek öğrencilerin metne dikkatini çekebilir (Saputra, 2015; Sumarni, 2012). Bununla birlikte öğrencilerin metnin konusuna ilişkin önbilgilerini kullanmaya yönlendirmenin temel yolu çeşitli sözlü sorular sorulmasıdır (Crawford, 2005; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Suardi, 2014). Öğretmenin sorduğu sorular öğrencilerin konuya ilişkin önbilgi veya deneyimlerini paylaşması ve metinden öğrenilecek bilgiler için temel oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca sorular, öğrencilerin önbilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni bilgileri öğrenmeye ilgi duymaları için önemlidir (Ruddell, 2001).

Bu basamakta yapılan diğer uygulama, metindeki bilinmeyen sözcüklerin doğrudan tanıtılmasıdır (Crawford, 2005; Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Suardi, 2014; Vacca vd., 2003). Sözcüklerin tanıtılması üç önemli nedenle yapılmaktadır. İlki amaç edinilen sözcükler bölümün, paragrafın veya cümlenin anlaşılması için önemli olabilir. İkincisi bu sözcükler metnin içindeki anlamları bakımından öğrencilerin bilmediği sözcükler olabilirler (Ruddell, 2001). Üçüncüsü sözcüklerin tanıtılması, yalnız öğretim ve uygulama için değil sözcük dağarcığının geliştirilmesi için de önemlidir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001). Dolayısıyla öğretmenin metni anlamaya ve sözcük dağarcığını geliştirmeye katkı sağlayan sözcükleri gerekmektedir (Crawford, 2005). Bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması sözcüklerin tahtaya yazılıp anlamının açıklanması, bir cümle içinde anlamının tartışılması şeklinde gerçekleştirilebilir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Vacca vd., 2003). Sözcüklerin tanıtımına 5-8 dakika arasında sürenin ayrılması önerilmektedir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001). Buna daha fazla sürenin ayrılırsa metni okumaya ayrılan süre azabilir (Ruddell, 2001).

Motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrenciler için de metnin konusu hakkında önbilgi ve deneyimlerin kullanılması ve bilinmeyen sözcüklerin tanıtılmasını içermektedir (Girgin, 2005; Schirmer, 2000). Bununla birlikte bu basamak, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamadaki bireysel ihtiyaçlarına göre birtakım düzenlemelerle uygulanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle görsel-ışitsel materyaller, anlam haritası veya kavram haritası yoluyla öğrencilerin metnin konusuna ilişkin bilgi edinmeleri veya bilgilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 1997). Bu basamakta ardından bir cümle söylenerek ve sözlü sorular sorularak öğrenciler konuya ilişkin önbilgi veya deneyimlerini kullanmaya yönlendirilmektedir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Girgin, 2005; Schirmer, 1997, Schirmer ve Winter, 1995). Devamında başlık ve görsellerden yola çıkarak öğrencilerin metinde gerçekleşen olayı tahmin etmeleri sağlanmaktadır (Fauzan, Wijastuti ve Yuliati 2021; Schirmer ve Winter, 1993; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu basamak, işitme kayıplı öğrencilere de sözcüklerin tahtaya yazılıp anlamı açıklanması, bir cümle içinde anlamının tartışılması veya görselleri üzerinden anlamının paylaşılması yoluyla bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması ile tamamlanmaktadır (Schirmer, 2000).

b. Yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağı: Bu basamak, “rehberli sessiz okuma” ve “anlamının gelişimi” olarak da ifade edilmektedir (Ruddell, 2001; Vacca vd., 2003). Yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağı öğretmenin öğrencilere metni okumanın amacına yönlendirmesiyle başlamaktadır (Ruddell, 2001, Saputra, 2012). Bu yönlendirme, iki şekilde yapılabilir. İlki öğretmenin söylediği bir cümle ile öğrencilerin amaç edinmesinin sağlanmasıdır (Ruddell, 2001). İkincisinde öğretmenin sorduğu sözlü sorunun cevabını aramayı amaç edinerek öğrencileri metni okumaya yönlendirmesidir (Crawford, 2005; Hasan, 2018; Ruddell, 2001, Saputra, 2012; Sumarni, 2012; Vacca vd., 2003). Böylece öğrenciler metnin tamamını veya bölümünü okurken hangi okuma stratejilerini kullanacaklarını bileceklerdir (Saputra, 2015; Sumarni, 2012). Öğretmenlere metnin tamamının veya metni bölümler şeklinde okunmasına karar verebilmesine yönelik bazı öneriler verilmektedir. Öğretmen, okunacak metin zor ve uzun ise metni bölümlere ayırarak kullanabilir (Ruddell, 2001). Ayrıca yönlendirilmiş okuma etkinliğinin ilkelerinden biri, metni derinlemesine okuyarak okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirilmesidir (Saputra, 2015). Öğretmenin öğrencileri metnin bölümler şeklinde okumaya

yönlendirmesi öğrencilerin cümleler, paragraflar veya bölümlere odaklanarak okuma stratejilerini kullanabilmesine fırsat sunabilir (Crawford, 2005). Bu noktada öğrenciler metnin tamamını veya bölümünü sessiz okumaya yönlendirilmektedir (Crawford, 2005; Hasan, 2018; Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001; Saputra, 2015). Çünkü okuduğunu anlamada sessiz okuma önemlidir (Ruddell, 2001). Metnin sessiz okunmasından sonra öğrencilerden sözlü soruya cevap vermeleri istenmekte ve cevaplar amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmektedir (Ruddell, 2001; Crawford, 2005). Böylece öğrencilerin metnin tekrar okumalarının bir amacı olmaktadır (Crawford, 2005). Yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağında devamında, metin hakkında konuşma/tartışma gerçekleştirilmektedir. Konuşma/tartışma, metindeki önemli bilgileri ayırt etme ve önbilgiler ile yeni bilgileri birleştirme açısından önemlidir (Ruddell, 2001). Öğretmen, öğrencileri hikâyenin problemi, problemin çözümü ve ana düşünceye ilişkin sözlü sorularla konuşma/tartışmaya yönlendirebilir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Suardi, 2014). Konuşma/tartışmada öğretmenin sorular etrafında öğrencileri düşüncelerini paylaşmaya ve paylaşılan düşünceler hakkında yorum yapmaya cesaretlendirmesi önemlidir (Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Vacca vd., 2003).

Schirmer (2000), işitme kayıplı öğrenciler için yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağını amaç edinme, sessiz okuma, amaçlı sesli tekrar okuma, sözlü soruları cevaplama, konuşma/tartışma adımları altında uygulanmasını önermiştir. *Amaç edinme*, bir cümle söylenerek veya sözlü soru sorularak sağlanabilir *Sessiz okuma* adımında öğrencilerden metnin tamamını (Schirmer, 1997; 2000) veya bölümlerini sessiz okuması istenmektedir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Schirmer, 1997; 2000; Schirmer ve Woolsey, 1997). Devamında amaç edinmeye ilişkin soru tekrar sorulmaktadır. Öğrencilerin cevapları “Hikâyenin hangi bölümünden/paragrafından bu cevabı çıkardın bize okur musun?” denilerek *amaçlı sesli tekrar okuma* ile birleştirilmektedir (Girgin, 2005; Schirmer, 1997; 2000). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejileri bu adımda geliştirilebilir (Girgin, 2005; Schirmer, 2000). *Sözlü soruları cevaplama*, amaç edinilen okuma stratejilerini içeren soruların metindeki ipuçlarını kullanarak cevaplanmasını içermektedir (Schirmer, 2000; Schirmer ve Woolsey, 1997). Sözlü soruların cevaplanmasından sonra yapılan *konuşma/tartışma*, öğrencilerin metinden öğrendikleri bilgileri yaşamlarında uygulayabilmesi için önemlidir (Schirmer, 2000). Etkili bir konuşma/tartışma için metni analiz edip değerlendirmeyi sağlayan sözlü sorular

sorulması, öğrencilerin soruları cevaplamaya ve cevaplara farklı görüşler sunmaya cesaretlendirilmesi önerilmektedir (Schirmer, 1997; 2000).

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin güçlü yönleri ve sınırlılıkları: Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullanmak istediği etkinliğin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını bilmesi önemlidir (Saputra, 2015). Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kavram ve sözcük bilgilerini geliştirme, metin ile önbilgi ve deneyimler arasında ilişki kurma, amaç edinerek metnin sessiz ve amaçlı sesli tekrar okuma özellikleri okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bu etkinliği önemli bir yere taşımaktadır (Crawford, 2005; Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Schirmer, 2000). Yönlendirilmiş okuma etkinliği sınıfın tamamıyla, küçük bir grupla veya bireysel olarak çalışmaya fırsat veren bir etkinliktir (Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001; Saputra, 2015) Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin işitme kayıplı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılarak kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine fayda sağlamaktadır (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Girgin, 2005; Schirmer, 1995; 1997; Schirmer ve Winter, 1995; Schirmer ve Woolsey, 1997).

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin sınırlılıkları arasında okunan metnin anlaşılmasından çok öğretim basamaklarının gerçekleştirilmesi üstünde durulması gösterilmektedir. Öğretmenin uygulama sürecinde sorular veya açıklamalara çok yer vermesi öğrencilerin uygulamaya katılımı ve metni anlamalarının önüne geçebilir. Ayrıca öğretmenlerin soru çeşitlerine dikkat etmeyip tek tip soru sordukları belirtilmektedir (Girgin, 2005; Ruddell, 2001).

1.1.4.2. Rehberli okuma etkinliği

Rehberli okuma etkinliği, okuma sürecinde öğrencilerin çeşitli okuma beceri ve stratejilerinin kullanımını destekleyen öğretimsel bir etkinliktir (Fountas ve Pinnell, 1996). Bu etkinliğin nihai amacı öğrencilerin metnin tamamını sessiz okurken okuma beceri ve stratejilerini bağımsız olarak kullanabilmeleridir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Rehberli okuma etkinliğinde öğrencilerin değerlendirilerek okumada ihtiyaç duydukları stratejilerin belirlenmesi ve okuma sürecinde bu stratejilerin geliştirilmesine odaklanılması önemlidir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Bunun için öğretmenlere rehberli okuma uygulamalarını kaydetmeleri önerilmektedir (Fountas ve Pinnel, 1996; Richardson, 2009; Rog, 2012). Bu kayıtlar, öğrencilerin metnin

anlamına ulaşma amacıyla okuduklarını, metni okurken stratejileri kullandıklarını, okudukları metin hakkında tartıştıklarını, önbilgilerini kullanarak yeni bilgiye ulaştıklarını ve metni okurken keyif aldıklarını gösteriyor ise öğretmen, rehberli okuma etkinliğini etkili kullandığını düşünebilir (Fountas ve Pinnel, 2017).

Rehberli okuma etkinliğinin uygulanması: Fountas ve Pinnell (1996) tarafından geliştirilen bu etkinliğin uygulanması üç basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar (a) okuma öncesi, (b) okuma sırası ve (c) okuma sonrası şeklindedir (Fountas ve Pinnell, 1996).

a. Okuma öncesi basamak: Okuma öncesi basamakta öğretmenin yaptığı uygulamalar okuyucu ile metin arasında etkileşim kurulması için önemlidir (Fountas ve Pinnell, 2017; Rog, 2012). Uygulamalar öğrencilerin ihtiyaçlarına ve metne göre farklılık gösterebilir (Fountas ve Pinnell, 2017). Bu kapsamda öğretmen, öğrencilere metnin konusu, problemi, olay örgüsü ve amaç edinilen okuma stratejisini tanıtabilir (Adams, 2019; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Fountas ve Pinnell (2017), öğretmenlere metin hakkında detaylı bir anlatım yapmak, doğrudan sözcükleri tanıtmak veya bir dizi soru sormak yerine bu basamağı sohbet ve tartışma şeklinde gerçekleştirmelerini önermektedir. Çünkü burada amaçlanan öğrencilerin dikkatini metne çekmek, metnin konusu ile önbilgi ve deneyimlerini ilişkilendirmek, amaçlanan okuma stratejisini kullanmalarına yönelik bir bakış açısı sağlamaktır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Ayrıca bu basamakta öğretmen, başlık, görseller, yazar, anahtar sözcükler gibi unsurları açıklamasında kullanarak öğrencilerin metne ilişkin düşüncelerini paylaşmalarını isteyebilir (Fountas ve Pinnell, 2017; Ford ve Opitz, 2011; Richardson, 2009; Rog, 2012).

Okuma öncesi basamak, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamadaki bireysel ihtiyaçlarına göre birtakım düzenlemelerle uygulanmaktadır. Metnin konusuna ilişkin önbilgileri sınırlı olan öğrencilere görsel işitsel materyaller veya sözlü anlatım yoluyla konu hakkında detaylı bilgi verilebilir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010). Bu basamakta devamında normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrenciler için de başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanarak olaya ilişkin tahminlerde bulunmalarına rehberlik edilmektedir (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a). Sonra metnin konusunu içeren sözlü sorular ile öğrencilerin metnin konusuna ilişkin önbilgilerini paylaşmaları sağlanmaktadır (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Bunlarla birlikte işitme kayıplı

öğrencilere okuma öncesi basamakta çeşitli tekniklerle metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin doğrudan tanıtılabilir (Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b).

b. Okuma sırası basamak: Rehberli okuma etkinliği içerdiği uygulamalar ile metnin tamamının sessiz okunması sırasında okuduğunu anlamayı amaçlamaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012). Dolayısıyla öğretmene öncelikle öğrencileri metnin tamamını sessiz okumaya yönlendirmesi önerilmektedir (Fountas ve Pinnell, 2017). Sessiz okuma sırasında öğretmen, yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere rehberlik etmektedir (Adams, 2020; Ford ve Opitz, 2011; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012). Öğretmenin rehberliği öğrencinin metindeki aklını karıştıran veya anlamakta zorlandığı yerleri açıklığa kavuşturmayı içermektedir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012). Yani bu sırada öğretmen, öğrenci ile etkileşimini kısa ve öz tutmalı, detaylı açıklama veya yorum yapmaktan kaçınmalıdır. Ters durum, öğrencinin metni bütüncül olarak anlamasına ilişkin sorun oluşturabilir (Fountas ve Pinnell, 2017). Bununla birlikte bu etkinlikte akıcı okumakta güçlükler çeken öğrenciler için metnin sesli okunmasına başvurulmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Young, 2019). Burada bahsedilen sesli okuma, öğrencilerin metni birlikte okumaları veya birinin kaldığı yerden diğerinin okumaya devam etmesi değildir. Öğrenciler öğretmenin işitebileceği sesle metni okumaktadırlar, öğretmen de öğrencilerin arasında dolaşarak okuma hatası yapılan sözcükleri ve akıcı okunmayan cümleleri belirlemektedir (Fountas ve Pinnell, 2017). Böylece öğretmen, okuma sonrası basamakta sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma üzerine çalışmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Young, 2019).

Rehberli okuma etkinliğinde işitme kayıplı öğrencilerin de metni bağımsız ve sessiz okumaları amaçlanmaktadır (Schaffer ve Schirmer, 2010). Ancak metni sessiz okuma, işitme kayıplı öğrencilerin metni okurken yaşadığı güçlükleri belirlemede öğretmene yeterli bilgi vermeyebilir. Bu sebeple formel okuma öğretiminin ilk yıllarında işitme kayıplı öğrencilerin metnin sesli okunması, okuma düzeyleri geliştikçe metni sessiz okumaları için cesaretlendirilmesi önerilmektedir (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Bununla birlikte öğrencilerin okuma stratejilerini verimli kullanabilmeleri için metinlerin bölümler şeklinde sessiz okunduğu da çalışmalar bulunmaktadır (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Burada metni okuma sırasında okuduğunu anlama beceri ve stratejilerinin

kullanımına yönelik öğretmenin işitme kayıplı öğrencilere rehber olması önemlidir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b).

c. Okuma sonrası basamak: Bu basamak, okuma beceri ve stratejilerinin geliştirildiği basamaktır (Rog, 2012). Bu kapsamda çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalardan biri okuduğunu anlatmadır (Ford ve Opitz, 2011; Richardson, 2009; Rog, 2012). Okuduğunu anlatma sırasında öğretmen, öğrencilerin metnin konusu, karakterlerin özellikleri ve olayları sırasıyla ve kendi cümleleriyle anlatmalarına rehberlik etmektedir (Morgan, Bates ve Griffith, 2022; Richardson, 2009; Rog, 2012; Valerio, 2023). Okuma sonrası basamakta ayrıca metindeki bilinmeyen sözcükler üzerinde durulmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012). Bunun için öğretmen, sözcükleri tahtaya yazabilir, öğrencilerden sözcüklerin metinde geçtiği cümleleri belirlemelerini ve tartışarak anlamlarını tahmin etmelerini isteyebilir (Fountas ve Pinnell, 2017; Rog, 2012; Young, 2019). Bu basamak, amaç edinilen okuma stratejisinin geliştirilmesine de fırsat sunmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012). Bu doğrultuda öğretmen okuma stratejisini içeren sorular sorabilir, öğrencilerin metindeki ipuçlarını kullanarak soruları cevaplamalarına rehberlik edebilir (Gabl vd., 2007; Ford ve Opitz, 2011; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Okuma sonrası basamak öğrencilerin metni değerlendirerek metnindeki önemli bilgileri ve ana düşüncüyü destekleyen ifadeleri belirlemeleri amacıyla konuşma/tartışma gerçekleştirilerek tamamlanmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009).

Normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrenciler için de bu basamakta metin anlatılmakta, okuma stratejilerini destekleyen sorular cevaplanmakta ve metin konuşulup tartışılmaktadır. Öğrencilerin ortam, karakterler, olaylar ve önemli detayları göz önünde bulundurarak metni anlatabilmeleri sağlanmaktadır. Bu noktada öğretmenin işitme kayıplı öğrencilere amaç edinilen stratejinin nasıl kullanılabileceğini öğretmesi ve metnindeki ipuçlarının kullanarak soruları cevaplamalarına rehberlik etmesi önemlidir. (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a).

Rehberli okuma etkinliğinin güçlü yönleri ve sınırlılıkları: Rehberli etkinliği, grubun ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapabilmeye olanak sunmaktadır (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Valerio, 2023). Rehberli okuma uygulamaları öğrencileri okuma sürecinin tamamında desteklemektedir (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Young, 2019). Ayrıca öğrencilerin bağımsız okuma becerilerini düzenlemelerine katkı sağlamaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017;

Richardson, 2009; Rog, 2012). Bu etkinliğin önemli sınırlılıkları arasında öğretmen rehberliğinin fazla veya az olmasının diğer bir ifadeyle dengeli olmamasının öğrencilerin bağımsız okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği gösterilmektedir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Bu sebeple öğretmenlere öğrencileri sistematik olarak değerlendirmesi ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimle paralel rehberliğini azaltması önerilmektedir (Richardson, 2009).

Rehberli okuma etkinliği, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik tercih edilen bir etkinliktir (Gioia, Johnston ve Cooper, 2001; Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; Schirmer ve Schaffer, 2010b). Çünkü bu etkinlik, işitme kayıplı öğrencilerin sistematik olarak değerlendirilmesine, öğretim sürecinde düzeylerine ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapılabilmesine fırsat sunmaktadır (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010).

1.1.5. İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ilişkin araştırmalar

Bu bölümde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğine ilişkin yapılan uluslararası ve ulusal araştırmalar sunulmaktadır.

1.1.5.1. Uluslararası araştırmalar

1.1.5.1.1. Yönlendirilmiş okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar

Uluslararası alanyazında normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde yönlendirilmiş okuma etkinliğini inceleme konusu edinen araştırmalar bulunmaktadır (ör. Hasan, 2018; Hutapea ve Situmeang, 2019; Suardi, 2014; Sumarni, 2012; Susanti, 2020). Araştırmalarda yönlendirilmiş okuma etkinliğinin etkili bir etkinlik olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası alanyazında işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliğine yönelik bazı araştırmalar yer almaktadır (Fauzan, Wijastuti ve Yuliati 2021; Satchwell, 1993; Schirmer, 1995; 1997; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu araştırmalardan birinde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kullanımı incelenmiştir. Araştırmanın

katılımcıları yedinci sınıf düzeyinde on işitme kayıplı öğrenci ve öğretmendir. Eylem araştırması ile desenlenen araştırmanın sürecinde toplam altı uygulama yapılmıştır. Uygulamalar sonunda öğrencilerin önbilgi ve deneyimlerini kullanma, tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerini kullanımında gelişme olduğu belirlenmiştir ((Fauzan, Wijastuti ve Yuliati 2021). Satchwell (1993'ten aktaran Strassman, 1997), yönlendirilmiş okuma etkinliği kullanılarak işitme kayıplı öğrencilerin tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yaşları 9 ile 11 arasında değişmektedir. Uygulamalar bir ay boyunca haftada üç kez gerçekleştirilmiştir. Her uygulama, ortalama üç buçuk saat sürmüştür. Araştırmanın sonunda hikâye yapılarını belirleme, tahminlerde bulunma ve çıkarım sorularını yanıtlamada öğrencilerde gelişme olduğu gözlenmiştir.

Schirmer (1995), işitme kayıplı öğrencilerin anlama stratejisi olarak zihinsel imgelemeyi kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 7-11 yaş arası 9 öğrencidir. Toplam sekiz uygulama yapılmış, her uygulama 30-35 dakika olmak sürmüştür. Uygulamalarda yönlendirilmiş okuma etkinliği kullanılmış, bu etkinliğe zihinsel imgeleme yapmaya olanak sunan yönergeler eklenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin, hatırlama, açıklama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme olmak üzere zihinsel imgelemenin dört özelliğini kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bir araştırmada kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı 4. sınıf öğrencisinin okuma derslerini tanıtılmıştır. Öğrenci, ileri derecede işitme kayıplıdır. Sınıf öğretmeninin kullandığı etkinlikler arasında yönlendirilmiş okuma etkinliği bulunmaktadır. Okuma dersleri sınıfın konusu ile paralel 4 hafta sürmüştür. Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamaları kavram ve sözcük tanıtımı, metni okuma ve metni tartışma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrenciden okunan metni evde tekrar okuması istenmiştir. Sürecin sonunda öğretmen, öğrencinin özellikle sözcük dağarcığı becerilerinde gelişme gösterdiğini gözlemlemiştir (Schirmer, 1997).

Schirmer ve Woolsey (1997), işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde analiz, sentez ve değerlendirme gerektiren soruların etkisini incelemiştirlerdir. Öğrenciler 10-12 yaş aralığında olup öğrencilerde orta-ileri-çok ileri derece arasında işitme kaybı bulunmaktadır. Araştırma sürecinde sekiz uygulama gerçekleştirilmiş, her uygulama 30-35 dakika sürmüştür. Araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulama basamakları kullanılmış, her bölümün sonunda hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Ayrıca metnin sonunda öğrencilerden hikâyede

birakılan boşlukları doldurmaları istenmiştir. Bulgulardan yola çıkan araştırmacılar metinle ilgili analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeleri için işitme kayıplı öğrencilere bu tür soruların yöneltilmesi gerektiğini belirlemişlerdir.

1.1.5.1.2. Rehberli okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar

Uluslararası alanyazında normal işiten öğrencilerde rehberli okuma etkinliğini inceleme konusu edinen çeşitli araştırmalarda bu etkinliğin akıcı okuma (ör. Davis, 2013; Gabl vd., 2007; Oostdam, Blok ve Boendermaker, 2015), okuma motivasyonu (ör. Erickson, 2019), okuma tutumu (ör. Oostdam, Blok ve Boendermaker, 2015) ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkısı ele alınmıştır (ör. Adams, 2020; Gabl vd., 2007; Morgan, Bates ve Griffith, 2022; Underwood, 2010; Valerio, 2023; Young, 2019). Bu araştırmalarda okuma sürecinde önemli olan bu becerilerin gelişiminde rehberli okuma etkinliğinin etkili olduğunu belirlenmiştir.

Uluslararası alanyazında rehberli okuma etkinliğinin öğretmenlerin görüşlerine göre işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerini (Gallimore, 2000) ve işitme kayıplı yetişkinlerin okuma becerilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Massengill, 2004). Bu etkinliğin formel okuma öğretiminin ilk yıllarındaki işitme kayıplı öğrencilerde kullanımını inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır (Christian, 2013; Cripps, 2008; Gioia, Johnston ve Cooper, 2001; Jeffries, 2010; Luetke-Stahlman ve Nielsen, 2004; Lutz, 2013; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Bu araştırmalardan birinde işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma uygulamalarına ilişkin yürüttükleri projenin bulguları paylaşılmıştır. Proje, değerlendirme stratejilerini uyarlama, öğrencilerin okuma yazma sürecini inceleme ve öğretimsel uygulamalardaki değişimi betimlemeyi amaçlamıştır. Projenin katılımcıları ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı 6 öğrenci ve öğretmenlerdir. Projede öncelikle öğrencilerin okuma yazma düzeyleri belirlenmiş, okuma düzeylerine uygun metinler seçilmiş ve değerlendirme stratejileri işitme kayıplı öğrencilere yönelik uyarlanmıştır. Ardından rehberli okuma etkinliği kapsamında metin tanıtılmış, okunmuş, sorular yanıtlanmış ve bilinmeyen sözcükler açıklanmıştır. Araştırma sürecinde öğrenciler ve öğretimsel uygulamalardaki değişimler tanımlanmıştır. Araştırmanın sonunda, rehberli okuma etkinliği uygulamaları ile değerlendirme stratejilerinde yapılan uyarlamaların öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmüştür (Gioia, Johnston ve Cooper, 2001). Diğer bir araştırmada Luetke-Stahlman ve Nielsen (2004'ten aktaran Jeffries, 2010),

birinci sınıf düzeyindeki işitme kayıplı bir öğrenciyle gerçekleştirilen rehberli okuma derslerinin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Dersler haftanın her günü olmak üzere on sekiz hafta sürmüştür. Değerlendirmelerin sonucunda öğrencinin dil becerilerinin geliştiği ve okuma motivasyonunun arttığı belirlenmiştir. Başka bir araştırmada işaret dili destekli bir program ile işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerin destekleme süreci incelenmiştir. Zengin veri sunacağı düşünülerek uygulamalarda rehberli okuma etkinliği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim düzeyinde iki işitme kayıplı öğrencidir. İki hafta süren rehberli okuma uygulamaları kaydedilerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin harfleri tanıma, sözcükleri işaret diline çevirme, sözcükleri çözümlene ve anlamlarını açıklama becerilerinde önemli ölçüde gelişme belirlenmiştir (Cripps, 2008).

Jeffries (2010), işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarını sistematik olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları 3. sınıf düzeyinde sekiz işitme kayıplı öğrenci ile öğretmenlerdir. Veriler 9 haftalık bir sürede gözlemler ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada rehberli okuma etkinliğinin bazı koşulları sağladığında ve uyarlamalarla kullanıldığında işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini belirlenmiştir. Bu koşul ve uyarlamalar derslerin planlı ve sistematik yürütülmesi, öğrencilerin düzenli değerlendirilmesi ve düzeylerine uygun metinlerin seçilmesi ile derslere işaret dilinin dahil edilmesi şeklindedir. Diğer bir araştırmada okuma derslerinde rehberli okuma etkinliğini çeşitli düzenlemeler yaparak benimseyen bir işitme engelliler okulunda gerçekleştirilen araştırmanın bulguları paylaşılmıştır. Uyarlamalar öğrencilerin işaret dili kullanarak metni okumalarını ve öğretilen sözcüklerin eş zamanlı işaret diline çevrilmesini içermektedir. Ders kayıtlarının analizi sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir (Schaffer ve Schirmer, 2010).

Schirmer ve Schaffer (2010a), işitme engelliler okulundaki bir sınıfın rehberli okuma derslerini tanıtmışlardır. Öğrencilerin bazılarında işitme kaybına ek olarak öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik vardır. Öğretmen, öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimini desteklemede rehberli okuma etkinliği kullanmıştır. Araştırmanın sonunda rehberli okuma etkinliği uygulamalarının gözlemleri paylaşılmıştır. Araştırma sonucunda işitme kayıplı öğrencilerin okuma düzeyleri ve ihtiyaçları temel alındığında rehberli okuma etkinliğinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirdiğini vurgulanmıştır. Schirmer ve Schaffer'in (2010b) gerçekleştirdikleri diğer araştırmada

ilkokul düzeyindeki işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliği uygulama basamaklarının uygunluğunu ve etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 1-5. sınıf düzeyinde 19 işitme kayıplı öğrenci ile öğretmenlerdir. Araştırma, iki eğitim-öğretim yılını kapsamaktadır. Bu süre boyunca rehberli okuma uygulamaları haftada dört defa gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri aylık periyotlarla değerlendirilmiş, değerlendirmeler ile gözlem ve görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre rehberli okuma derslerinin sistematik olarak gerçekleştirilmesi işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırmaktadır.

Christian (2013), işitme kayıplı bir öğrenciye rehberli okuma etkinliğine eklenen dil edinme stratejilerinin öğrencinin dil becerilerinin gelişimine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Dil gelişimi paralelinde okuma becerilerinin gelişimi de incelenmiştir. Öğrenci, işitme engelliler okulunda dördüncü sınıfa devam etmektedir. Rehberli okuma etkinliği uygulamaları sözcük öğretimi, işaret dil ile birlikte sözlü dil kullanılarak metnin anlatılması uygulamalarını içermektedir. Bu araştırmada uygulamalar, hafta içi her gün, 30 ile 45 dakika arasında olmak üzere on bir hafta sürmüştür. Gözlemler ve testler ile öğrencinin dil ve okuma becerileri sistematik olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda değerlendirme sonuçlarına dikkat çekilerek rehberli okuma etkinliğinin dil ve okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Başka bir çalışmada Lutz (2013), işitme kayıplı öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerini etkileyen faktörleri belirlemiş ve bu becerilerin gelişim sürecini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 5 ile 6 yaş arası altı işitme kayıplı öğrenci, aileler ve öğretmenlerdir. İki öğrencinin okul öncesi eğitim sürecinde sistematik olarak paylaşılan okuma etkinlikleri ile desteklendiği belirlenmiştir. Bu öğrencilerin okuma düzeylerindeki gelişimleri değerlendirilerek programa rehberli okuma etkinliği uygulamaları eklenmiştir. Rehberli okuma etkinliği kullanılarak sözcük dağarcığının gelişimi, sözcük tanıma, soru oluşturma ile birlikte genel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş okuma derslerinden faydalanmaları amaçlanmıştır. Araştırmada rehberli okuma etkinliğinin işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapmaya elverişli olduğu görülmüştür.

1.1.5.2. Ulusal araştırmalar

1.1.5.2.1. Yönlendirilmiş okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar

Türkiye’de yönlendirilmiş okuma etkinliğinin işitme kayıplı öğrencilerde uygulanmasına ilişkin bilgi veren bilimsel bir yazı olmakla birlikte (Girgin, 2005) işitme kayıplı öğrenciler dahil olmak üzere özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerde bu etkinliği kullanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Normal işiten öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde yönlendirilmiş okuma etkinliğini kullanan iki araştırma bulunmaktadır.

Keskin ve Baştuğ (2010), Sosyal Bilgiler dersine yönelik okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma etkinliğinin okuduğunu anlamaya etkisini inlemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları beşinci sınıf düzeyinde toplam altmış altı öğrencidir. Bu öğrencilerin 32’si uygulama, 34’ü kontrol grubunda yer almaktadır. Uygulama grubu öğrencilerine toplam altı saat süren yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubundan ise metni sesli ve sessiz okumaları istenmiş. Araştırmanın sonunda kontrol grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmazken uygulama grubu öğrencilerinin ön ve son test puanları arasında olumlu yönde bir farklılaşma olmuştur. Sonuç olarak yönlendirilmiş okuma etkinliğinin bilgi verici metinleri anlamada etkili olduğu görölmüştür. Diğer araştırmada ve stratejilerine dayalı bir eğitimin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Türkçe dersi okuduğunu anlama çalışmaları ile ASOAT (araştırma, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar gözden geçirme) stratejileri ve yönlendirilmiş okuma etkinliği kullanılmıştır. Beşinci sınıf düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin, 32’si ASOAT’ın uygulandığı uygulama grubu, 34’ü yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulandığı uygulama grubu ve 31’i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma bulgularına göre ASOAT grubunun sontest okuduğunu anlama puanları, kontrol grubunun okuduğunu anlama puanlarından yüksektir. Yönlendirilmiş okuma etkinliği eğitimi alan öğrencilerin ise okuduğunu anlama test puanları ASOAT stratejisi eğitimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama sontest puanlarından ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest puanlarından daha yüksektir (Arı, 2014).

1.1.5.2.2. Rehberli okuma etkinliğine ilişkin araştırmalar

Türkiye’de normal işiten veya işitme kayıplı öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde rehberli okuma etkinliğini inceleyen araştırma ile karşılaşılmamıştır. Bununla birlikte okuma güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliğine ilişkin üç araştırma yer almaktadır. Bunlardan birinde Duran ve Sezgin (2012), rehberli okuma etkinliğinin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkısını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrenci ile çalışılmıştır. Rehberli okuma etkinliği ile üç ay devam eden uygulamalar her hafta değerlendirilmiştir. Uygulamaların sonunda öğrencinin akıcı okuma ile birlikte sözcük tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde gelişme olduğu belirlenmiştir. Diğer bir araştırmada üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede rehberli okuma etkinliğinin etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları akıcı okuma güçlüğü yaşayan üç öğrencidir. Rehberli okuma uygulamaları haftanın 3 günü olmak üzere bir saati içermektedir. Her haftanın 4. günü öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda rehberli okuma etkinliğinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Daha öznel anlamda öğrencilerin okuma hatalarının sayısında azalma, akıcı okuma ve sözcük tanıma becerilerinde gelişme olduğu gözlenmiştir (Karasakaloğlu ve Saraçlı-Çelik, 2018). Diğer araştırmada Sözen ve Akyol (2018), okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde rehberli okuma etkinliğinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları üçüncü sınıf düzeyinde beş öğrencidir. Öğrenciler ile haftanın üç günü uygulama gerçekleştirilmiş olup her öğrenci ile de 7 bireysel çalışma yapılmıştır. Uygulamalar sonunda okuma ilgileri doğrultusunda seçilen metinlerin öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca soru yöneltilme, metinle ilgili resimleri inceleme, tahminlerde bulunma ve bilinmeyen sözcüklere ilişkin çalışmaların öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırdığı ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerinin uygulama sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinlikleri nasıl hazırlanmıştır?

2. Yönlendirilmiş okuma etkinliği:
 - a) Nasıl uygulanmıştır?
 - b) Uygulamalarda ne tür sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?
3. Rehberli okuma etkinliği:
 - a) Nasıl uygulanmıştır?
 - b) Uygulamalarda ne tür sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?
4. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği uygulama sürecinin:
 - a) İşitme kayıplı öğrenciye katkıları nelerdir?
 - b) Araştırmacı/öğretmene katkıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur (Luckner ve Handley, 2008). İşitme kaybı, tanı ve müdahale yaşı, koklear implant uygulaması okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemiştir (Johnson ve Goswami, 2010). İşitme teknolojilerindeki ilerlemeler ile erken tanı ve müdahaleye rağmen işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri normal işiten akranlarının hala gerisindedir. İşitme kayıplı öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça bu fark artmaktadır (Barajas, Gonzales-Cuenca ve Carrero, 2016; Harris, Terlektsi ve Kyle, 2017). Bu geriliği sadece işitme kaybı ve dil gelişimine ilişkin özelliklerden oluşan bireysel faktörler ile açıklamak yeterli değildir. İşitme kayıplı öğrencilerin eğitim ortamında desteklenmesi gerekmektedir (Porter ve Smith, 2011). Eğitim politikalarındaki değişim (Individuals with Disabilities Education Act, 2004; No Child Left Behind Act, 2001) ve teknolojideki gelişmeler işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam etmelerinin yolunu açmıştır (Borders, Barnett ve Bauer, 2010). Türkiye’de 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin tanınması, değerlendirilmesi ve eğitimlerine ilişkin esaslar ele alınmıştır. Bu kararname ile ilk kez kaynaştırma eğitimine ilişkin sistem oluşturulmuştur. 1997 yılından itibaren yapılan yasal düzenlemeler ve teknolojideki gelişmeler ile kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin sayısı her yıl artmıştır (Aktop, 2018; Sucuoğlu, 2004). Öte yandan işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde değerlendirilip etkili öğretim etkinliklerinin geliştirilerek

öğretimin düzenlenmesi gerekliliği devam etmektedir (Borders, Barnett ve Bauers, 2010). Bu doğrultuda bu araştırmanın işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunları belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencilerin, okuduğunu becerilerine yönelik etkili destek eğitimin planlanması ve düzenlenmesine ışık tutacağı beklenmektedir.

Ulusal Okuma Paneli, okuduğunu anlama beceri ve stratejilerinin öğretiminin önemini vurgulamaktadır (NRP, 2000; Schirmer ve Mcgough, 2005). Okuma beceri ve stratejileri öğretildiğinde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişmektedir (Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 2000). Bu noktada okuduğunu anlamayı destekleyen etkinlikler dikkat çekmektedir (Crawford, 2005; Fountas ve Pinnell, 2017). Çünkü etkinlikler okuduğunu anlama için gerekli beceri ve stratejilerin öğretimini açıklamaktadır (Vacca vd., 2003). Yönlendirilmiş okuma etkinliği ile rehberli okuma etkinliği, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemede kullanılmış, bireysel ihtiyaçlarına göre birtakım düzenlemeler yapıldığında etkili oldukları belirlenmiştir (Christian, 2013; Cripps, 2008; Gioia, Johnston ve Cooper, 2001; Jeffries, 2010; Luetke-Stahlman ve Nielsen, 2004; Lutz, 2013; Satchwell, 1993; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Ayrıca Türkçe ders kitapları incelendiğinde Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlamaya yönelik yapılan uygulamaların yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği basamaklarını içerdiği görülmektedir (MEB, 2018a; 2018b; 2019a; 2019b).

Hem uluslararası hem ulusal alanyazında kaynaştırma eğitimine devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönlendirilmiş okuma ve rehberli etkinliğini birlikte kullanarak destek veren araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemede bu iki etkinlik, özelliklerini derinlemesine öğrenmelerine ve uygulama basamaklarını kullanmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu etkinlikleri birbirini dengeleyecek şekilde işitme kayıplı öğrencilerin destek eğitim programına yerleştirmelerine yol gösterici olabilir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma, işitme kayıplı öğrencinin özelliklerine ilişkin aile ve sınıf öğretmeninden elde edilen bilgilerin doğru olduğu varsayımına dayanmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılıyla ve okuduğunu anlama etkinliklerinden yönlendirilmiş okuma etkinliği ile rehberli okuma etkinliği ve her bir etkinlikten on uygulama olmak üzere toplam yirmi uygulama ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma, uygulamalarda kullanılan hikâyeler ile sınırlı kalmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada sıkça geçen kavramların kullanılış amacına en uygun olan tanımlar şunlardır:

İşitme kaybı (hearing loss): İşitme testinde bireyin aldığı sonuçların kabul edilen normal işitme değerlerinden belirli derecede farklı olması durumu (Belgin, 2015).

Koklear implant (cochlear implant): Cerrahi müdahale ile iç kulağa yerleştirilen ve işitme sinirindeki canlı kalmış nöronları uyararak işitme duyusunun oluşmasını sağlayan bir uygulama (İncesulu, 2015).

Kaynaştırma eğitimi (inclusion education): Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun tam ya da yarı zamanlı olarak ve destek hizmetlerin sağlanması yoluyla normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları (Mastropieri ve Scruggs, 2004).

Metni okuduğunu anlama (text reading comprehension): Bilgi verici metin ve hikâyelerdeki düşünce ve olayları, bireyin önbilgi ve deneyimleri ile okuma beceri ve stratejilerini kullanarak anlamlandırması (Vacca ve Vacca, 2009).

Öğretimsel okuma düzeyi (instructional reading level): Okuma materyalinin öğrencilerin dil ve bilgi düzeyine uygun olması ve öğrencilerin bu düzeydeki metinleri anlamak için deneyimli bir okuyucudan yardım almaya ihtiyaç duymaları (Morrow, 2012).

Okuma stratejisi (reading strategy): Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için gerekli olan teknikler (Vacca ve Vacca, 2009).

Yönlendirilmiş okuma etkinliği (Directed reading activiy): 1946 yılında Betts tarafından geliştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla temel olarak metnin okunmasından önce konu ile önbilgi ve deneyimler arasında ilişki kurulması ile kavram ve sözcükleri geliştirilmesi, metnin tamamı veya bölümlerini sessiz ve amaçlı sesli tekrar okunarak anlaşılması, metnin

okunması sonrasında konuşma/tartışma ile metnin anlamlandırılması uygulamalarını içeren bir okuduğunu anlama etkinliği (Ruddell, 2001).

Rehberli okuma etkinliği (Guided reading): Rehberli okuma etkinliği, temel olarak metnin okunmasından önce okunacak metnin belirli özelliklerinin açıklanması, metni okuma sırası ve sonrasında çeşitli uygulamalar ile okuduğunu anlama beceri ve stratejilerin geliştirilmesi desteklenmesinin içeren bir okuduğunu anlama etkinliği (Fountas ve Pinnell, 2017).

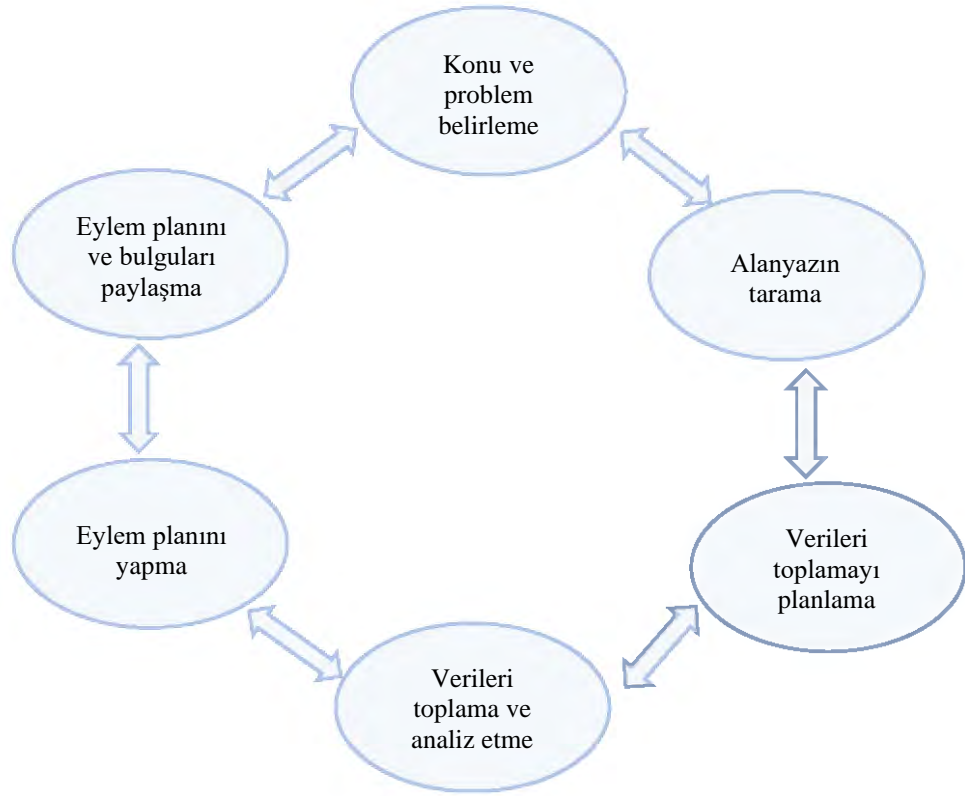
2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, katılımcılar, araştırma ortamı, veri toplama teknik ve araçları, araştırma süreci, verilerin analizi, araştırmanın inandırıcılığı ile araştırma etiğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

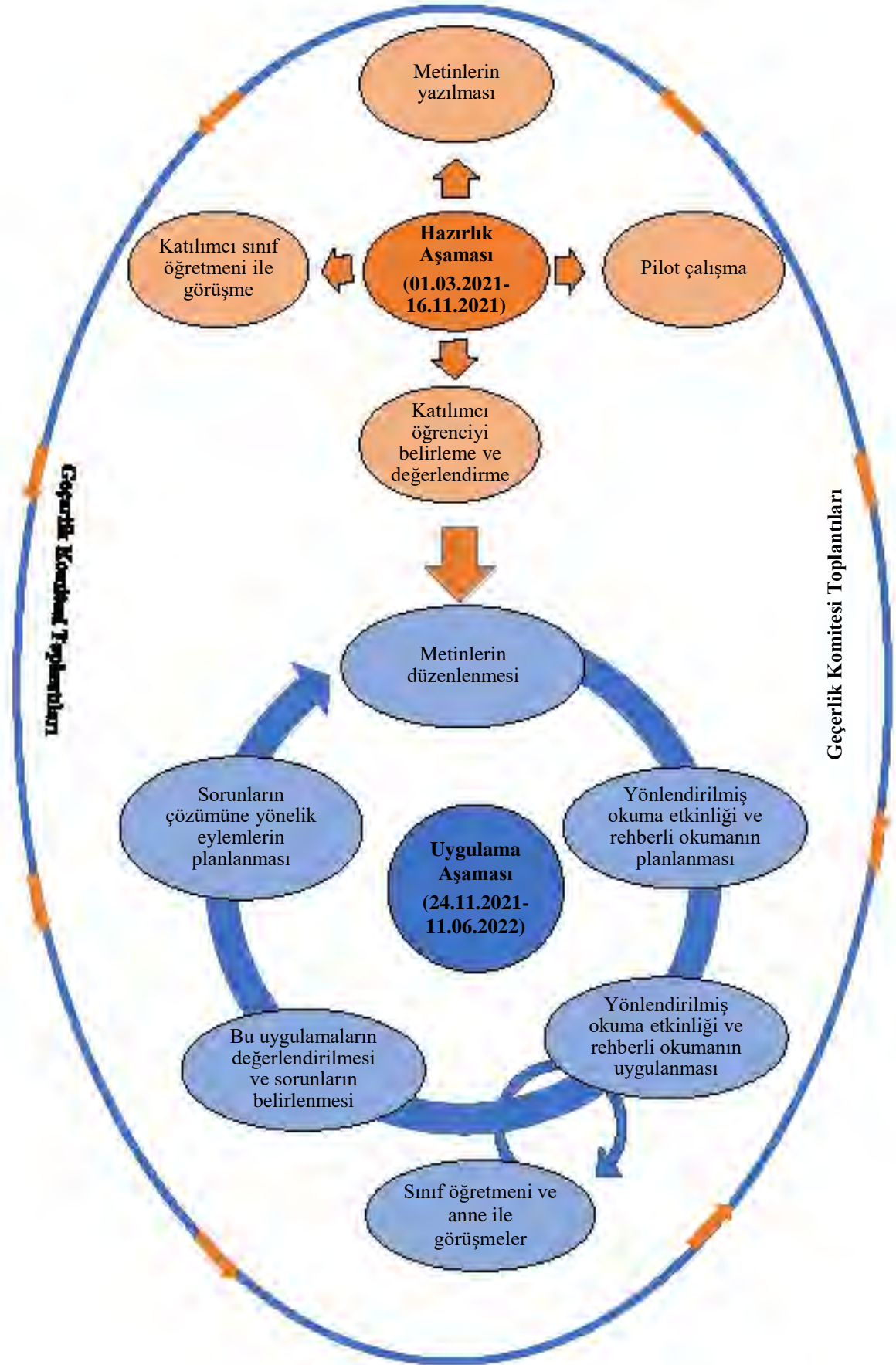
Bu araştırma, kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı bir öğrenci ile yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin uygulama sürecini incelemek amacıyla eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sorunların çözümüne odaklanan bir nitel araştırma desendir (Johnson, 2005). Eğitimde eylem araştırması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini inceleyip nitelikli eylemlerle öğrenmeyi geliştirme olarak ifade edilmektedir (Mills, 2003). Eylem araştırması, araştırmacılar, öğretmenler ve diğer paydaşların uygulamalarını betimleyerek sorunları belirlemelerini, bu sorunlara çözüm yolları bularak gelişimi ve değişimi sağlamalarını amaçlamaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Johnson, 2005). Bu amaçlara ulaşma, sistematik olarak eylemlerin planlanması ve uygulanması ile mümkündür (Johnson, 2005).

Eylem araştırmasında eylemlerin planlanması ve uygulanması sürekli birbirini takip eden ve birbiriyle ilişkili aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar bazen tekrar edebilmekte bazen aşamaların yeri ya da sırası değişebilmektedir (Johnson, 2005). Genel olarak eylem araştırması, konu ve problemi belirleme, alanyazını tarama, verileri toplamayı planlama ve toplama ile analiz etme, eylem planını yapma ve uygulama ile bulguları paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Mertler, 2017). *Konu veya problemi belirleme*, sorular sorularak gerçekleştirilmektedir. *Alanyazın taraması* yapılarak odaklanılan konu veya problem, kuramsal bir çerçeveye dayandırılmaktadır. *Veri toplamayı planlamada* araştırma soruları, katılımcılar, araştırma ortamı, veri toplama türleri ve sıklığı planlanmaktadır. Planlanmalar doğrultusunda *verileri toplamaya* geçilmektedir. Verileri toplama ile *analiz etme*, eş zamanlı gerçekleştirilmektedir. *Eylem planı yapma*, veri toplama sürecini izlemekte verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sorunlara çözümler geliştirilmesini içermektedir. *Eylem planı ve bulguların paylaşımında* verilerin analizinden elde edilen bulguların alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılması ve önerilerin geliştirilmesi söz konusudur. Şekil 2.1'de eylem araştırması döngüsü verilmiştir.



Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü (Mertler, 2017)

Şekil 2.1’de verilen döngü doğrultusunda bu araştırmanın başlangıç aşamasında, araştırma konusuna odaklanılmıştır. Bu çalışmada öğrenci okuduğunu anlamada gereken beceri ve stratejileri kullanmakta desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğrencinin okuma becerileri ve stratejilerini desteklemek amacıyla çalışmada yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinlikleri kullanılmıştır. İkinci aşamada odaklanılan bu konuyu kuramsal bir çerçeveye dayandırmak amacıyla detaylı alanyazın taraması yapılmıştır. Üçüncü aşamada araştırma soruları, katılımcı belirleme ölçütleri, araştırma ortamı, veri toplama türleri ve sıklığı belirlenmiştir. Dördüncü aşamada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, verilerin toplanması ve analizi eş zamanlıdır. Beşinci adımda eylem planları yapılmış ve uygulanmıştır. Sonrasında bulgular, alanyazın ile ilişkilendirilerek sonuçlar tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sürecinin döngüsü Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Araştırma döngüsü

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere bu araştırma, 1 Mart 2021-11 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, “*hazırlık aşaması*” ve “*uygulama aşaması*” olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur. Araştırma sürecinin her aşamasında geçerlik komitesinin aktif bir işlevi bulunmaktadır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı bir öğrenci, araştırmacı/öğretmen, geçerlik komitesi üyeleri ile öğrencinin sınıf öğretmeni ve annesidir. Aşağıda katılımcıların özellikleri verilmiştir.

2.2.1. İşitme kayıplı öğrenci

Nitel araştırmalarda katılımcı belirleme tekniklerinden biri ölçüt örneklemedir (Glesne, 2015). Bu araştırmada katılımcı öğrenciyi belirlemek amacıyla öğrencinin (a) kaynaştırma ortamında yer alması, (b) koklear implant veya işitme cihazı kullanması, (c) işitme kaybına ek herhangi bir yetersizliğinin bulunmaması, (d) okuduğunu anlama becerilerinde desteğe ihtiyaç duyması ölçütleri belirlenmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 01.03.2021). Bu ölçütler doğrultusunda Eskişehir, Kütahya ve Bilecik illerine bağlı ilkokul ve ortaokullar taranmıştır. Yapılan tarama sonucu ulaşılan on yedi öğrencinin özellikleri incelenmiştir. Öğrencilerden dördünün işitme kaybına ek zihinsel yetersizliği veya özel öğrenme güçlüğü olduğu görülmüştür. On bir öğrencinin işitme kaybının hafif düzeyde olduğu ve süreçte destek eğitime ihtiyacının olmadığı, bir öğrencinin de işitme cihazını düzenli kullanmadığı belirlenmiştir. Ulaşılan öğrencilerden birinin ölçütlere uygun olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada araştırma etiği göz önünde bulundurularak öğrenciye “Esmâ” kod ismi verilmiştir. Esmâ’nın demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Öğrencinin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri

Cinsiyeti	Kız
Kronolojik yaşı	12
İşitme kaybı oluş zamanı	Doğuştan
İşitme düzeyi	95 dBHL üzeri
İlk cihazlandırılma yaşı	1 yaş 1 ay
Koklear implant öncesi işitme cihazı kullanım süresi	4 ay

Tablo 2.1. (Devam) *Öğrencinin demografik, odyolojik ve eğitimsel bilgileri*

İşitme cihazı türü	Sağ Koklear implant	Sol Koklear implant
Koklear implant yaşı	Sağ 1 yaş 6 ay	Sol 10 yaş 8 ay
Aile eğitimi alma durumu	Almamış	
Okul öncesi eğitime başlama yaşı	4 yaş	
Okul öncesi eğitim ortamı	Kaynaştırma	
İlkokula başlama yaşı	7 yaş	
İlkokul eğitim ortamı	Kaynaştırma	

Esmâ, 09 Aralık 2009 tarihinde doğmuştur. Esmâ, on dört aylıkken çok ileri derecede sensorineural işitme kaybıyla tanılanarak kulak arkası işitme cihazı ile cihazlandırılmıştır. 5 Mart 2011 tarihinde on sekiz aylıkken sağ kulaktan koklear implant ameliyatı olmuş, 20 Mart 2011 tarihinde implantın dış parçaları programlanmıştır. Bu süreçte bir kurumdan sistematik bir aile eğitimi alınmamıştır. Esmâ, normal işiten akranları ile birlikte otuz altı ay anaokuluna devam etmiş, 7 yaşında ilkokul birinci sınıfa normal işiten akranları ile başlamıştır. 10 yaş 8 aylıkken sol kulaktan koklear implant ameliyatı olmuştur. Herhangi bir sınıf düzeyinde tekrarı olmadan ortaokula başlamıştır. Esmâ, verilerin toplandığı 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir ortaokulun 6. sınıfına normal işiten akranları ile devam etmektedir.

2.2.2. Araştırmacı/öğretmen

Araştırmacı/öğretmen, 2011 yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitiminin ardından iki yıl öğretmenlik yapmış, bu süreçte işitme kayıplı ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle bireysel eğitim çalışmaları yürütmüştür. Araştırmacı/öğretmen, Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında 2013 yılında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Yüksek lisans eğitimini 2017 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engelliler Eğitimi Programında “kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi” konulu tezi ile tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitiminin ardından aynı üniversite ve programda 2018 yılında doktora eğitimine başlamıştır.

Eylem araştırmasında araştırmanın amacı ve soruları doğrultusunda araştırmacı, katılımcı olarak çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir (Glesne, 2015). Bu çalışmada

araştırmacı/öğretmen, *araştırmacı* olarak alanyazın taraması yaparak durumu ortaya koymuş, verileri toplamış ve süreç içerisinde analiz etmiş, araştırmanın aşamalarını yürütürken oluşan problemlere geçerlik komitesi ile çözümler geliştirmiştir. *Öğretmen* olarak ise yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğini planlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluklarını üstlenmiştir.

2.2.3. Geçerlik komitesi üyeleri

Eylem araştırmasında geçerlik komitesi, araştırmada sistematik olarak ilerlenmesi, problem durumların belirlenmesi, toplanan verilere dayalı ileri eylemlerin planlanması ve araştırma sürecinin tamamının geçerliği, güvenilirliği ve inandırıcılığının sağlanması önemli bir konudur (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada (a) yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinde kullanılacak metinlerin yazılması ve düzenlenmesi, (b) verilen toplanması ve analiz edilmesi, (c) uygulama sürecinde oluşan problemlerin belirlenmesi ve (d) bu problemlere çözümler geliştirilmesi amacıyla geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Bu komitede tez danışmanı ve bir alan uzmanı yer almıştır. Tez danışmanının işitme kayıplı çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi ve değerlendirilmesi konularında otuz yıllık deneyimi bulunmaktadır. Alan uzmanının işitme kayıplı çocukların dil gelişimleri ve okuma yazma becerilerinin gelişimi konularında kırk üç yıllık deneyimi bulunmaktadır.

2.2.4. Sınıf öğretmeni

Esmâ'nın sınıf öğretmeni, 45 yaşında, erkektir. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programından mezun olmuştur. Türkçe öğretmeni olarak yirmi yıldır çalışmaktadır. Özel eğitim alanında "Özel Eğitim" ve "Destek Eğitim" hizmet içi seminerlerine katılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle kaynaştırma uygulamaları kapsamında çalışmıştır. İşitme kayıplı ilk öğrencisi Esmâ'dır.

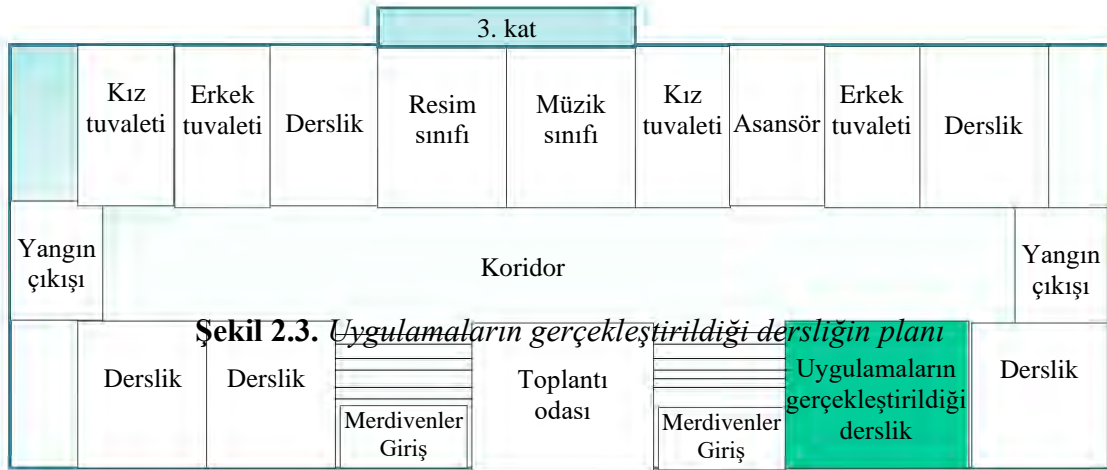
2.2.5. İşitme kayıplı öğrencinin ailesi

Esmâ, annesi, babası ve kendisinden altı yaş küçük erkek kardeşiyle yaşamaktadır. Esmâ'nın annesi otuz üç yaşında olup ortaokul mezunudur ve ev hanımıdır. Otuz yedi yaşında olan babası lise mezunudur ve elektrikçi olarak çalışmaktadır. Ailenin diğer

üyelerinde işitme kaybı bulunmamaktadır. Bu araştırmada görüşmeler Esmâ'nın babası işyerinde olduğu için annesi ile yapılmıştır.

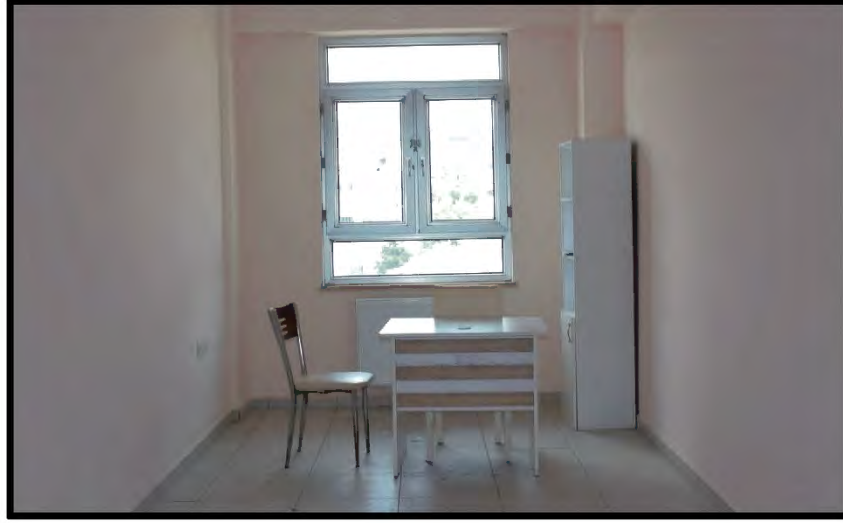
2.3. Araştırma Ortamı

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları Esmâ'nın devam ettiği ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Okul, üç katlıdır ve on sekiz dersliği bulunmaktadır. Okulun eğitim saatleri 08:45-15:35 arasındadır. Araştırma sürecinde Esmâ'nın ders programının aksatılmamasına dikkat edilmiş, uygulamalar muaf olduğu yabancı dil dersinde yapılmıştır. Uygulamalar okul idaresinin yönlendirdiği bir derslikte ve konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. On altı uygulama derslikte dört uygulama ise konferans salonunda yapılmıştır. Şekil 2.3'te dersliğin kattaki planı, Görsel 2.1'de dersliğin görünümü verilmiştir.



Şekil 2.3. Uygulamaların gerçekleştirildiği dersliğin planı

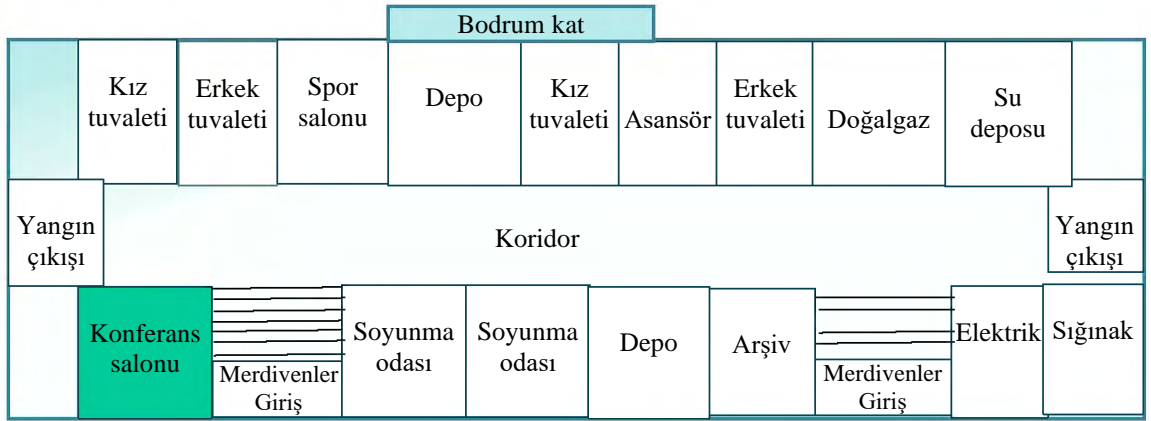
Derslik, okulun üçüncü katında bulunmaktadır. Bu katta diğer derslikler, resim sınıfı, müzik sınıfı, toplantı odası, kız ve erkek tuvaleti ile asansör ve yangın çıkışları yer almaktadır.



Görsel 2.1. Uygulamaların gerçekleştirildiği derslik

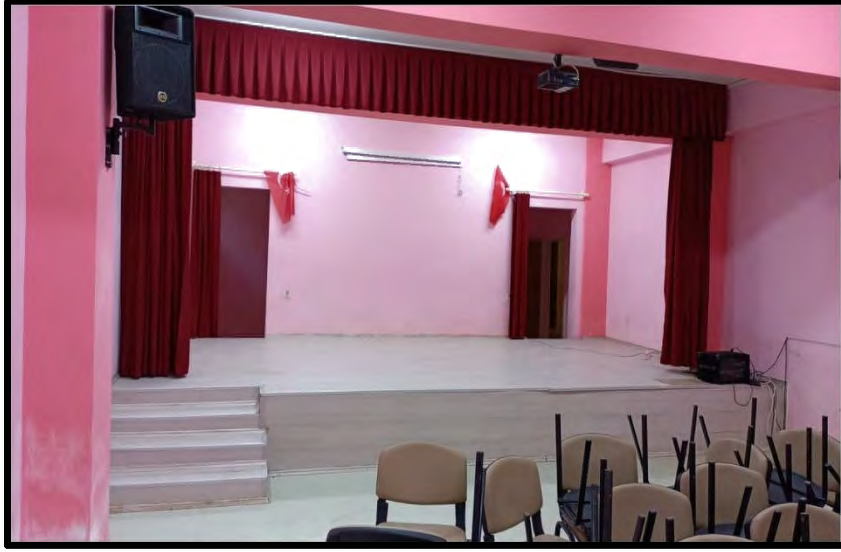
Derslik, yaklaşık 10 metrekaredir. Burada bir kitaplık ve masa ile iki sandalye bulunmaktadır. Uygulamalarda araştırmacı/öğretmen ve öğrenci bu masada yan yana oturmuşlardır.

Uygulamalardan dördü konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Şekil 2.4'te konferans salonunun kattaki planı, Görsel 2.2.'de salonun görünümü verilmiştir.



Şekil 2.4. Konferans salonunun planı

Konferans salonu, okulun bodrum katında yer almaktadır. Bodrum katında merdiven, soyunma odaları, depolar, arşiv, elektrik odası, sığınak, kız ve erkek tuvaletleri, spor salonu, asansör, su deposu ve yangın çıkışları vardır.



Görsel 2.2. *Konferans salonu*

Konferans salonu, yaklaşık 90 metrekaredir. Burada sahne ve sandalyeler yer almaktadır. Uygulamaların konferans salonunda yapıldığı haftalarda sahneye bir masa ve iki sandalye konmuştur. Araştırmacı/öğretmen ve öğrenci bu masada yan yana oturmuşlardır.

2.4. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Nitel araştırmalarda süreçte ortaya çıkan gelişimi veya değişimi belirlemek ve inandırıcılığı sağlayabilmek amacıyla çeşitli veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, Mertler, 2017). Ayrıca nitel araştırmalarda çeşitli veri toplama araçlarına başvurulmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu araştırmada (a) gözlemler, (b) geçerlik komitesi toplantıları ve tutanakları, (c) araştırmacı günlüğü, (d) görüşmeler, (e) Katılımcı Bilgi Formu, (f) öğrencinin sözlü dil becerileri ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla tek kart resim, Formel Olmayan Okuma Envanteri, ders kitabındaki metin, (g) uygulamalar için hazırlanan hikâye metinleri, (h) yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği planları, (i) kontrol listeleri kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan bu veri toplama teknikleri ve araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.4.1. Gözlemler

Nitel veri toplama tekniği olarak gözlem, belirli bir ortamdaki durumu incelemeyi içermektedir. Gözlemin bireylerin davranışlarını, etkileşimlerini ve etkinliklerini

anlamada önemli bir yeri vardır (Mertler, 2017). Bu araştırmanın gözlem verileri araştırmacı/öğretmenin işitme kayıplı öğrenciyle gerçekleştirdiği yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinlikleri uygulamalarından elde edilmiştir. Gözlem, belirli bir ortamdaki durumu not etme veya ses/video kaydı yoluyla gerçekleştirilebilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Mertler, 2017). Gözlemlerin video yoluyla kaydedilmesi verilerin olduğu şekliyle izlenmesine, analiz edilmesine ve sonraki eylemlerin planlanmasına fırsat sağlamaktadır (Stake, 2010). Bu araştırmanın gözlem verileri okulun destek eğitim odası ve konferans salonunda yapılan uygulamaların video kaydı alınarak toplanmıştır. Tablo 2.2’de uygulamaların tarihi, saat ve süresi ile yer ve etkinlik türüne ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Uygulamaların tarihi, saati, süresi, yeri ve etkinlik türü*

Uygulama Numarası	Tarih	Saat/Süre	Yer	Etkinlik
1	24.11.2021	13:30 42'31"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
2	01.12.2021	13:30 32'26"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
3	08.12.2021	13:30 38'50"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
4	15.12.2021	13:30 50'33"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
5	22.12.2021	13:00 33'43"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
6	29.12.2021	13:30 36'52"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
7	05.01.2022	13:30 44'28"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
8	12.01.2022	13:30 35'32"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
9	10.02.2022	10:30 25'45"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
10	17.02.2022	10:30 43'54"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
11	24.02.2022	10:30 36'25"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
12	31.03.2022	10:30 49'35"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
13	07.04.2022	10:30 44'32"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
14	21.04.2022	10:30 58'27"	Öğrencinin okulu/ Konferans salonu	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
15	28.04.2022	10:30 48'20"	Öğrencinin okulu/ Konferans salonu	Rehberli okuma etkinliği
16	09.05.2022	10:30 59'08"	Öğrencinin okulu/ Konferans salonu	Rehberli okuma etkinliği
17	12.05.2022	10:30 53'56"	Öğrencinin okulu/ Konferans salonu	Yönlendirilmiş okuma etkinliği

Tablo 2.2. (Devam) *Uygulamaların tarihi, saati, süresi, yeri ve etkinlik türü*

18	26.05.2022	10:30 90'27"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
19	03.06.2022	10:30 65'	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği
20	10.06.2022	10:30 56'36"	Öğrencinin okulu/ Derslik	Rehberli okuma etkinliği

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi araştırma verileri 2021-2022 öğretim yılının güz ve bahar dönemlerindeki uygulamalardan elde edilmiştir. Her hafta, haftanın bir günü olmak üzere iki hafta yönlendirilmiş okuma etkinliği, iki hafta rehberli okuma etkinliği uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Süreçte yönlendirilmiş okuma etkinliğinden on, rehberli okuma etkinliğinden on uygulama yapılmıştır. Uygulamalar Esma’nın muaf olduğu yabancı dil dersinde yapıldığı için uygulamalara güz döneminde saat 13.30, bahar döneminde saat 10.30’da başlanmıştır. Uygulama süresi 25 dakika ile 58 dakika arasında değişmektedir.

2.4.2. Geçerlik komitesi toplantı ve tutanakları

Araştırma süreci boyunca geçerlik komitesi üyelerinin geribildirimleri, eylem araştırmasının geçerliği, güvenilirliği ve inandırıcılığını etkilemektedir (Creswell, 2014). Bu çalışmada yönlendirilmiş okuma rehberli okuma etkinliklerinde kullanılacak metinleri yazma, düzenleme ile eylem araştırmasının doğal bir yönü olarak verileri toplama ve analiz etme, araştırmanın aşamalarında oluşan problemleri belirleme ve çözümler geliştirmede geçerlik toplantıları aktif rol oynamıştır. Bu toplantılar ses kaydı yoluyla kaydedilmiştir. Ayrıca geçerlik komitesi toplantılarında alınan kararların tutanakları hazırlanmıştır. Tablo 2.3’te araştırmanın hazırlık ve uygulama aşamasında gerçekleştirilen geçerlik toplantılarının tarihi, saat ve süresi ile konusu ve bu toplantılarda alınan kararlara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.3. Geçerlik komitesi toplantılarının tarihi, saati, süresi ve konusuna ilişkin bilgiler

Araştırma Aşaması	Toplantı sırası	Tarih-Saat/Süre	Toplantının konusu	Alınan karar
Hazırlık aşaması	1	01.03.2021 14:00 30'15"	Katılımcı öğrencinin belirlenmesi	Katılımcı öğrenciyi belirleme ölçütlerinin belirlenmesi
	2	30.03.2021 14:00 30'25"	Metinlerin hazırlanması	“Resim, Bilim İnsanları, Doğa, Komşuluk İlişkileri, Çevrenin Korunması, Hastalıklardan Korunma, Canlılar, Dayanışma, Dürüstlük, Büyüklerimiz” konuları kapsamında hazırlanan metinlerde hikâye yapısı, bilinmeyen sözcükler, sözcük ve cümle yapıları özellikleri göz önünde bulundurularak düzeltmeler yapılması
	3	13.05.2021 14:00 40'	Metinlerin geçerliğinin alınması	Düzeltilmelerin gözden geçirilerek metinlerin geçerliğinin alınması
	4	04.05.2021 14:00 40'	Metinlerin hazırlanması	“Azim, İletişim, Tiyatro, Milli İrade, Milli Mücadele, Dini Bayramlar, Sağlıklı Yaşam, Atatürk, Tarihi Şahsiyetle, Keşif ve İcatlar” konuları kapsamında hazırlanan metinlerinde hikâye yapısı, sözcük ve cümle yapıları özellikleri göz önünde bulundurularak düzeltmeler yapılması
	5	15.06.2021 14:00 45'	Metinlerin geçerliğinin alınması	Düzeltilmelerin gözden geçirilerek metinlerin geçerliğinin alınması
	6	25.10.2021 14:00 40'30"	Materyalin belirlenmesi	Katılımcı öğrencinin, alıcı ve ifade edici dil becerilerini değerlendirmek amacıyla belirlenen materyalin kullanılması
	7	02.11.2021 14:00 50'	Metinlerin belirlenmesi	Katılımcı öğrencinin, okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla belirlenen metinlerin kullanılması
	8	09.11.2021 14:00/ 45'	Katılımcı öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi Sınıf öğretmeni ile görüşme sonuçlarının incelenmesi	Sınıf öğretmeni ve aile ile görüşme sorularının incelenmesi Sınıf öğretmeni ve aile ile görüşme amacıyla hazırlanan soruların kullanılması Katılımcı öğrencinin alıcı ve ifade edici dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin gözlemlerin ve sınıf öğretmeni ile görüşme sonuçlarının araştırmanın “yöntem” bölümüne yazılması

Tablo 2.3. (Devam) *Geçerlik komitesi toplantılarının tarihi, saati, süresi ve konusuna ilişkin bilgiler*

		Uygulama Aşaması	
9	26.11.2021 18:00/ 45'	↓ 24 Kasım 2021 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi ↓ Metinlerin düzenlenmesi	↓ Doğrudan metnin konusunu içeren ve öğrencinin deneyimlerini cümleler ile anlatabileceği sorular sorulması ↓ Metnin giriş bölümünü amaç edinmeye yönelik soru sorulması ↓ Sonraki uygulamalarda “Bu sorunun cevabını giriş bölümünde bulabilirsin, girişi göster, bulduğun cevabı sesli oku.” gibi detaylı açıklama yapılarak öğrencinin amaçlı sesli tekrar okumasına yardımcı olunması ↓ Metinlerde karakter, yer ve zaman özelliklerinin daha ayrıntılı ifade edilmesi ↓ Metne ilişkin yazılı soru cümlelerinin öğrencinin anlayabileceği şekilde basitleştirilmesi
10	03.12.2021 18:00/ 50'	↓ 01 Aralık 2021 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi ↓ Metinlerin düzenlenmesi	↓ Uygulamaların girişinde uzun cümlelerden oluşan genel bir açıklama yapmak yerine günlük hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı, öğrencinin daha kolay anlamasına fırsat veren cümleler kullanılması ↓ Okuduğunu anlatma becerisinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesi ↓ Başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanması amacıyla öğrenciye model olunması ↓ Araştırmacı/öğretmenin bilinmeyen sözcüklerin yazılı tanımını yapmaması, sözcüklerin anlamını görsellerden yola çıkarak sözlü olarak paylaşması ↓ Amaç edinme adımında sorunun cevabının ilgili bölümde aramasına yönelik öğrenciye model olunmasına ↓ Metinlerin yazılı sorularının olay sırası ve soru çeşidine göre sorulması, soruların önemsiz detayları içermemesi ile soru cümlelerinin öğrencinin anlayabileceği şekilde basitleştirilmesi
11	16.12.2021 18:00/ 65'	↓ Metinlerin düzenlenmesi	↓ Metinleri düzenlerken öğrencinin deneyimlerinin göz önünde bulundurulması ↓ Metinlerin ana olaylardan uzaklaşmadan ve olaylar arasında ilişki kurarak düzenlenmesi ↓ Metinlerin cümle yapılarının giderek zorlaşacak şekilde düzenlenmesi
12	18.12.2021	↓ 08 ve 15 Aralık 2021 tarihli rehberli okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi ↓ Metinlerin düzenlenmesi	↓ Öğrencinin metnin konusu üzerine düşünmesinin desteklemek amacıyla doğrudan metnin konusunu içeren bir ifade kullanılması ↓ Metindeki olayı tahmin etmeye yönelik öğrencinin öncelikle başlıktaki ardından metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmasına rehberlik edilmesi ↓ Okuduğunu anlatma sırasında olayları doğru ve sırasıyla anlatması için öğrenciye metindeki ipuçları gösterilerek ve sözlü sorular sorularak rehberlik edilmesi ↓ Rehberli okuma etkinliğinin basamaklarını uygulayabilmek ve okuduğunu anlatma ile amaçlanan diğer beceri ve stratejiyi desteklemek amacıyla öğrencinin anlamakta güçlük çekebileceği düşünülen olay ve detayların metinden çıkartılması

Tablo 2.3. (Devam) *Geçerlik komitesi toplantılarının tarihi, saati, süresi ve konusuna ilişkin bilgiler*

13	24.12.2021	18:00/ 50'	↓ 22 Aralık 2021 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi	↓ Öğrenciye önce metnin tamamının bir kez sessiz okutulması ardından okuduğunun anlatılması sonra giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere bölümler şeklinde okutulması
			↓ Metinlerin düzenlenmesi	↓ Metinde geçen olayın karakterleri ve özellikleri ile yer ve zaman öğelerinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesi
				↓ Metinlerde sonuç ögesinin olayları sonuca bağlayacak ve ana düşünceye ulaştıracak şekilde düzenlenmesi
				↓ Metinlerin uygulamada amaçlanan stratejinin kullanımına olanak vermesi açısından kısaltılması
			↓ Kontrol listelerinin geçerliğinin alınması	↓ Düzeltmelerin gözden geçirilerek metinlerin geçerliğinin alınması
14	30.12.2021	18:00/ 55'	↓ 29 Aralık 2021 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi	↓ Her uygulamada başlık ve metinle ilişkili görsele dikkatinin çekilmesi ve zorlandığı noktalarda model olunmaya devam edilmesi
				↓ Öğrencinin metni okuduktan sonra sözcüklerin anlamını metindeki ipuçlarını kullanarak tahmin etmeye yönlendirilmesi
				↓ Öğrencinin okuduğunu anlatırken atladığı önemli olay ve detaylara ilişkin metinden ipucu almaya yönlendirilmesi ve sözlü sorular sorulması ile olayları kendi cümleleriyle anlatması için model olunması
				↓ Amaç edinme ile birlikte ek öğrencinin kullanmakta güçlük çektiği tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerine ilişkin sözlü sorular sorulması
			↓ Metinlerin düzenlenmesi	↓ Metinlerin başlığının öğrencinin anlamını bildiği sözcüklerden oluşması
				↓ Metinle ilişkili görsellerin konuyu ve olayları içermesi ve öğrencinin yaşına uygun çizgilerden oluşması
				↓ Anlamının bilinmediği düşünülen sözcüklerin, öğrencinin metindeki ipuçlarını kullanarak anlamını tahmin edebileceği sözcüklerden seçilmesi
				↓ Öğrencinin anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin anlamını bağlamdan yola çıkarak tahmin etmesi amacıyla bu sözcüklerin metin içinde birden fazla durum veya olayda geçmesi
15	08.01.2022	18:00/ 45'	↓ 05 Ocak 2022 tarihli rehberli okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi	↓ Doğrudan metnin konusunu içeren, öğrencinin anlayabileceği ve önbilgi veya deneyimlerini cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorulması
				↓ Sonraki uygulamalarda metnin tamamının sessiz okunmasının ardından bir kez sesli okunması, sesli okuma sırasında okuma hataları ve akıcılığa model olunması

Tablo 2.3. (Devam) *Geçerlik komitesi toplantılarının tarihi, saati, süresi ve konusuna ilişkin bilgiler*

16	15.02.2022 18:00/ 48'	12 Ocak 2022 tarihli rehberli okuma etkinliği ve 10 Şubat 2022 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none">➤ Yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesi↓ Rehberli okuma etkinliği uygulamalarında, tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerinden birinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesi, her uygulamada bir strateji üzerinde durulması
17	11.04.2022 18:00/ 65'	07 Nisan 2022 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliğinin değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none">➤ Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinde, bir uygulamada üç veya dört sözcüğün amaç edinilmesi➤ Öğrenciye iki kez okuduğunu anlattırılması, ikinci anlatımında amaçlanan stratejilere odaklanılması➤ Amaçlanan stratejilere yönelik sözlü soruların basitten sora hazırlanması, bu stratejilerin nasıl kullanılacağı ve soruların metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplandırılacağına öğrenciye açıklanması↓ Sonraki uygulamalarda öğrencinin anlamakta zorlandığı cümle ve olayları nasıl anlayabileceğini göstermek için araştırmacı/öğretmenin, öğrencinin anlamakta güçlük çekeceği bu unsurları öncesinde belirleyerek amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmesi↓ Sonraki uygulamalarda, metni sessiz okutmadan önce bir kez sesli okutulması ve öğrencinin okuma hataları ve anlaşılmayan ifadeleri ile akıcılığına dikkat çekilmesi↓ Sonraki uygulamalarda, metinde konuşma/tartışmayı ve ana düşünceyi içeren unsurlar belirlenerek amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmesi
18	30.04.2022 18:00/ 45'	28 Nisan 2022 tarihli rehberli okuma etkinliği uygulamasının değerlendirilmesi	<ul style="list-style-type: none">➤ Öğrenci sözcüğün anlamına ulaşmakta güçlük çektiğinde anlamının bir kez açıklanması yine güçlük çektiğinde en fazla iki kez açıklanması➤ Sonraki uygulamaların bazılarında araştırmacı /öğretmenin okuduğunu anlatmada öğrenciye model olması

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere araştırmada, geçerlik toplantıları farklı amaçlarla toplanmıştır. Geçerlik toplantıları hazırlık aşamasında metinleri yazmada araştırmacıya yol göstermiştir. Ayrıca bu toplantılar katılımcı öğrencinin belirlenmesi ve sınıf öğretmeni ile görüşmenin yapılmasında araştırmacıyı yönlendirmiştir. Uygulama aşamasında yapılan toplantılarda araştırmacı/öğretmenin metinleri öğrencinin düzeyine uygun düzenleme, yönlendirilmiş ve rehberli okuma etkinliklerini planlama, uygulama ile yansıtımlı değerlendirme becerileri incelenmiş ve sonraki uygulama için eylem planları geliştirilmiştir. Uygulama aşamasındaki geçerlik toplantıları araştırmacının öğretmen olarak yetişmesine ışık tutmuştur.

2.4.3. Araştırmacı günlüğü

Eylem araştırmasında araştırmacı günlüğü, araştırma sürecinin tamamında gözlemler, etkileşimler, ortaya çıkan sorunlar, geliştirilen çözümler ve çözümlerin sonucu gibi betimleyici verilerin kaydedilmesine olanak tanıyan veri kaynağıdır (Glesne, 2015; Johnson, 2005). Araştırmacı günlüğü, çalışılan konu hakkında veri kaybının önlenmesi ve verilerin doğrulanmasına olanak sunmaktadır (Glesne, 2015).

Araştırmacı/öğretmen, bu araştırmanın başından sonuna kadar her adımı günlüğe sistematik olarak kaydetmiştir. Daha öznel anlamda araştırmacı/öğretmen hazırlık aşamasında metinlerin yazılması, pilot çalışmanın yapılması, katılımcı öğrencinin belirlenmesi ve değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler ve geliştirilen çözümler, uygulama aşamasında metinlerin düzenlenmesi, yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliklerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve eylem planlarının uygulamalara yansayıp yansımadığını elektronik ortamda tuttuğu günlüğe işlemiştir. Bu noktada araştırmacı günlüğü, verilerin kaydedilmesinin yanı sıra araştırmacı/öğretmenin öğretmen olarak gelişim sürecini yansıtımiştır. Araştırmacı günlüğü, Word belgesine, 12 puntoda, 1,5 satır aralığında yazılmıştır ve 150 sayfadan oluşmaktadır.

2.4.4. Görüşmeler

Görüşme, katılımcıların duygu ve düşünceleri, deneyimleri ve gözlemlerine ilişkin bilgi edinmeye olanak sunan veri toplama tekniğidir (Creswell, 2014). Görüşme, araştırma sürecinde tek başına kullanıldığı gibi verileri desteklemek amacıyla görüşmeye başvurulabilmektedir (Gay, Mills ve Arirasian, 2012).

Görüşme, yaygın olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç şekilde sınıflandırılmaktadır (Creswell, 2014; Gay, Mills ve Arirasian, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcıya öncesinde hazırlanan sorular yöneltilmekle birlikte görüşme sırasında bazı sorularda değişiklik veya çeşitlilik yapılabilmektedir (Creswell, 2014). Bu çalışmada Esma'nın sınıf öğretmeni ve annesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının amaca uygunluğu, içeriği ve anlaşılabilirliği geçerlik komitesi tarafından incelenmiş ve geribildirimler verilmiştir. Geribildirimler doğrultusunda bu sorular düzenlenmiştir (Geçerlik Komitesi 02.11.2021). Görüşmeler ortamdaki etkileşimin ayrıntılarını belirlemek amacıyla ses veya video kaydı yoluyla kaydedilebilir. (Creswell, 2014; Gay, Mills ve Arirasian, 2012). Bu çalışmada görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Tablo 2.4'te araştırmanın hazırlık ve uygulama aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerin katılımcıları, tarihleri, saat ve süreleri ile yerine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.4. *Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıları, tarihleri, saat ve sürelerine ilişkin bilgiler*

Araştırma aşaması	Katılımcı	Tarih	Saat/Süre	Yer
Hazırlık aşaması	Sınıf öğretmeni	11.11.2021	13:24 03'47"	Öğrencinin okulu/ Öğretmenler odası
	Sınıf öğretmeni	11.02.2022	12:15 02'37"	Öğrencinin okulu/ Öğretmenler odası
Uygulama aşaması	Anne	11.02.2021	13:00	Öğrencinin evi/ Salon
	Sınıf öğretmeni	12.05.2022	14:53 03'23"	Öğrencinin okulu/ Öğretmenler odası
	Anne	09.01.2022	13:30	Öğrencinin evi/ Salon
	Sınıf öğretmeni	10.06.2022	14:42 03'13"	Öğrencinin okulu/ Öğretmenler odası
	Anne	10.06.2022	13:05	Öğrencinin evi/ Salon

Tablo 2.4'te görüldüğü gibi araştırmanın hazırlık aşamasında sınıf öğretmeni ile bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmenin amacı sınıf öğretmenin Esma'nın okuduğunu

anlamada yaşadığı güçlüklerle ilişkin gözlemlerini öğrenmektedir. Uygulama aşamasında sınıf öğretmeni ve anne ile üçer görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerle amaçlanan uygulamaların okuduğunu anlamada Esmâ'ya katkılarını belirlemektir. Görüşme soruları EK-1'de verilmiştir.

2.4.5. Katılımcı Bilgi Formu

Bu araştırmada, Katılımcı Bilgi Formu, öğrenci hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılmıştır (EK-2). Öğrencinin kişisel, aile, eğitim ve odyolojik bilgilerini içeren Katılımcı Bilgi Formunda:

- Öğrencinin cinsiyeti, doğum tarihi, okulu, sınıfı, şubesi ve işitme kaybına ek bir engelinin olup olmadığı,
- Anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, sahip olduğu çocuk sayısı ve işitme kayıplı çocukları dışında engelli çocuklarının olup olmadığı,
- Öğrencinin aile eğitimi ve okul öncesi alıp almadığı, ilköğretim ve ortaokula başlama yaşı ve okulları,
- İşitme kaybı oluş zamanı, işitme kaybı derecesi, işitme kaybı nedeni, işitme kaybı tanısının konduğu yaş, işitme cihazını taktığı yaş, ilk cihazlandırıldığı merkez, kullandığı işitme teknolojisi, cihazının kontrolü ve bakımı, kullandığı cihazda herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadığı ve son odyogram tarihine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Katılımcı Bilgi Formunu anne doldurmuştur ve Esmâ'nın son odyogramı da anneden edinilmiştir (EK-3).

2.4.6. Tek kart resim, Formel Olmayan Okuma Envanteri ve Türkçe ders kitabındaki metin

Bu araştırmada katılımcı öğrencinin sözlü dil becerilerini belirlemek amacıyla "tek kart resim" kullanılmıştır. Tek kart resimde iki takımın voleybol karşılaşması anlatılmaktadır. Skor panosunda Türkiye 41, karşı takım 30 sayı yapmıştır. Resimde görünen olayda bir oyuncu topu karşı takımın sahasına atmakta, karşı takımın iki oyuncusu topun sahalara düşmesini engellemeye çalışmaktadır. Voleybol sahasında hakem ve teknik direktör de bulunmaktadır. Sahanın arkasında ikiye ayrılmış tribünde milli takım ile karşı takımın taraftarları turnuvayı izlemektedirler (EK-4). Bu materyal,

geçerlik komitesi üyelerinden onay alındıktan sonra kullanılmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 25.10.2021).

Bu araştırmada katılımcı öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi, “Formel Olmayan Okuma Envanteri” ve öğrencinin Türkçe ders kitabındaki “Sufi ile Pufi” başlıklı metin kullanılarak değerlendirilmiştir. Formel Olmayan Okuma Envanteri 2012 yılında Karasu, Girgin ve Uzuner tarafından okuma becerilerini değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu envanterde, 1-8. sınıflar arası, her sınıf düzeyine uygun hikâye ve bilgi verici türde metinler bulunmaktadır. Okuduğunu anlama becerileri; boşluk doldurma metinleri, okuduğunu anlatma değerlendirme formu, sorulara cevap verme formları ve hata analizi formları kullanılarak değerlendirilmektedir (Karasu, Girgin, Uzuner, 2013). Öğrencinin sınıfında kullanılan altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki Sufi ile Pufi başlıklı metin (MEB, 2019a), diğer hikâyelere göre hikâye yapısı ve okunabilirlik düzeyi açısından daha basit düzeyde olduğu için seçilmiştir. Bu metne “okuduğunu anlatma” ve “sorulara cevap verme formları” oluşturulmuştur (EK-5; Geçerlik Komitesi Toplantısı, 02.11.2021).

2.4.7. Uygulamalar için hazırlanan hikâye metinleri

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında kullanılmak üzere hikâyeler yazılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 40-65). Hikâyeleri yazma sürecinde MEB’in hazırladığı veya kullanılmasını önerdiği 1-8. Sınıflar arası Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler (a) konuları, (b) hikâye yapısı, (c) cümle yapıları özellikleri açısından incelenerek yazılmıştır.

a. Metinlerin konuları: Türkçe ders kitaplarında Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Doğa ve Evren, Sanat gibi temalar ve bu temalar doğrultusunda çeşitli konuların işlendiği görülmüştür. Uygulama için hazırlanan metinler de Türkçe ders kitaplarında yer alan konular paralelinde yazılmıştır.

b. Metinlerin hikâye yapısı: Hikâye yapısını oluşturan ögeler; kurulum, problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu, sonuç şeklindedir (Reutzel ve Cooter, 2007). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin büyük çoğunluğunda bu öğelere belirgin olarak yer verildiği görülmüştür. Bu araştırmada da metinlerde hikâye yapısını oluşturan bu öğelerin bulunmasına dikkat edilerek yazılmıştır. Ayrıca incelemeler sonucunda Türkçe dersi 1. sınıf metinlerinin basit hikâye yapısını 2-8. sınıflar arası metinlerin karmaşık hikâye yapısını içerdiği görülmüştür. Basit hikâyeler az sayıda karakterlerin yer aldığı, bir

problemin etrafında gelişen bir veya birkaç olayın sunulduğu hikâyelerdir. Karmaşık hikâyelerde birden fazla karakter, olay veya problem bulunmakta ve problemin çözümü çeşitli girişimlerle ifade edilmektedir (Vacca vd., 2003). Bu araştırmada hikâye yapısının giderek zorlaşmasına dikkat edilmiştir.

c. *Cümle yapıları*: Metin uzunluğu, cümle ve sözcük yapısı gibi özellikler metinlerin zorluk düzeyini etkilemektedir (Heilman, Blair ve Rupley, 2002). Bu araştırmada metinler yazılırken metinlerde kullanılan cümle yapılarının giderek zorlaşmasına dikkat edilmiştir.

Metinlere İlişkin Geçerlik Çalışmaları: Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı değişkeni doğru ölçme derecesidir (Creswell, 2005). Bu araştırmada, metinlere ilişkin içerik geçerliği alınmıştır. İçerik geçerliği kapsamında geçerlik komitesi üyeleri ile 30.03.2021-15.06.2021 tarihleri arasında toplantı yapılarak (a) metinlerin konularının sınıf düzeyi ve yaşa uygunluğu, b) hikâye yapısına ilişkin öğelerin tamlığı, c) cümle yapıları (e) bilinmeyen sözcükleri üzerinde durulmuştur. Uzmanların bu görüşleri doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Tablo 2.5'te metinlerin tema ve konu ile gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.5. *Metinlerin tema ve konu ile gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin bilgiler*

Tarih	Metnin Teması	Metnin Konusu	Metnin Başlığı	Etkinlik
24.11.2021	Sanat	Resim	Ressamı Ziyaret	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
01.12.2021	Bilim ve Teknoloji	Bilim İnsanları	Bilim ve Louis Pasteur	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
08.12.2021	Doğa ve Evren	Doğa	Kırlangıcın Göçü	Rehberli okuma
15.12.2021	Birey ve Toplum	Komşuluk İlişkileri	Apartmanda Yaşamak	Rehberli Okuma
22.12.2021	Doğa ve Evren	Çevrenin Korunması	Yangın	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
29.12.2021	Sağlık ve Spor	Hastalıklardan Korunma	Covid-19	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
05.01.2022	Doğa ve Evren	Canlılar	Sincap ve Yemişleri	Rehberli okuma
12.01.2022	Birey ve Toplum	Dayanışma	Deniz ve Elif'in Proje Ödevi	Rehberli okuma
10.02.2022	Erdemler	Dürüstlük	Uğur Para Buluyor	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
17.02.2022	Milli Kültürümüz	Büyüklerimiz	Zeynep ve Anneanesi	Yönlendirilmiş okuma etkinliği

Tablo 2.3. (Devam) **2.5. Metinlerin tema ve konu ile gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin bilgiler**

24.02.2022	Erdemler	Azım	Oya ve Yüzme Yarışması	Rehberli okuma
31.03.2022	Bilim ve Teknoloji	İletişim	Yeni Telefon	Rehberli okuma
07.04.2022	Sanat	Tiyatro	Tiyatro	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
21.04.2022	Milli Mücadele ve Atatürk	Milli İrade	Çocuk Bayramı	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
28.04.2022	Milli Mücadele ve Atatürk	Milli Mücadele	Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş	Rehberli okuma
09.05.2022	Milli Kültürümüz	Dini Bayramlar	Gülşen Ninenin Bayram Günü	Rehberli okuma
12.05.2022	Sağlık ve Spor	Sağlıklı Yaşam	Emre ve Yüzme Yarışması	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
26.05.2022	Milli Mücadele ve Atatürk	Atatürk	Ece ile Efe Anıtkabir’de	Yönlendirilmiş okuma etkinliği
03.06.2022	Milli Kültürümüz	Tarihi Şahsiyetler	Dünyayı Gezen Evliya Çelebi	Rehberli okuma
10.06.2022	Bilim ve Teknoloji	Keşif ve İcatlar	Geçmişte Yaşam	Rehberli okuma

Tablo 2.5’te görüldüğü gibi hazırlık sürecinde toplam yirmi hikâye metni yazılmıştır. Bu metinler çeşitli tema ve paralelinde konuları içermektedir. Uygulama için hazırlanan metinlerin örnekleri EK-6’da sunulmuştur.

2.4.8. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği planları

Etkinliği planlama, öğretim amaçlarını gerçekleştirebilmek için gereken strateji, yöntem ve teknikleri belirleme ve dersin işlenişini düzenleme işlemidir (Harp ve Brewer, 2005). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları araştırmacı/öğretmen tarafından planlanmıştır. Bu planlar uygulamaların öncesinde geçerlik komitesi toplantılarında sistematik olarak incelenerek “*amaçlar ve yönteme*” ilişkin geribildirimler verilmiştir. Geribildirimler doğrultusunda planlarda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği plan örnekleri EK-7’de sunulmuştur.

Amaçlar: Etkinlik planının amaçları “bilgiye ve dile ilişkin amaçlar”ı içermektedir. Bilgiye ilişkin amaçlarda öğretimi planlanan beceri ve stratejiler belirtilmektedir. Dile ilişkin amaçlarda dersin konusu paralelinde pekiştirilmesi ve öğretimi planlanan sözcükler ele alınmaktadır (Girgin, 2003). Bu araştırmada uygulamalarda yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin vurguladığı okuma beceri ve stratejileri

bilgiye ilişkin amaç edinilmiştir. Ek olarak her iki etkinlikte Esmâ'nın kullanmada güçlük çektiği okuma stratejileri amaçlara eklenmiştir. Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin dile ilişkin amaçları metnin konusuna yönelik üç veya dört sözcük ve bu sözcüklerin cümle içerisinde kullanımındır.

Yöntem: Etkinlik planının yöntemi, amaçlara ulaşmak için öğretimsel tekniklerin tanıtıldığı bölümdür (Girgin, 2003). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği “motivasyon ve önbilgilerin” ve “yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi” basamakların yöntemde ele alınmıştır. Benzer şekilde rehberli okuma etkinliği de yöntemde “okuma öncesi”, “okuma sırası” ve “okuma sonrası” olmak üzere basamaklarında yapılan işlemler açıklanmıştır.

2.4.9. Kontrol listeleri

Nitel araştırmalarda veriler toplanırken kontrol listesinden yararlanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu araştırmada kontrol listeleri, araştırmacı/öğretmenin yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamasını değerlendirerek uygulama becerilerini net şekilde takip edebilmesi ve bu doğrultuda etkinliklerin planlaması amacıyla kullanılmıştır. Kontrol listelerine 24 Aralık 2021 tarihinde yapılan geçerlik komitesi toplantısında geçerlik verilmiş. Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Kontrol Listesi ve Rehberli Okuma Etkinliği Kontrol Listesi EK-8’de sunulmuştur.

2.5. Araştırma Süreci

Kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı bir öğrenci ile yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin uygulama sürecini inceleyen bu araştırma, “hazırlık” ve “uygulama” olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Şekil 2.2). Hazırlık aşaması 1 Mart-16 Kasım 2021, uygulama aşaması 24 Kasım 2021-11 Haziran 2022 tarihlerini kapsamaktadır. Aşağıda hazırlık ve uygulama aşamalarında gerçekleştirilenler açıklanmıştır.

Hazırlık Aşaması: Hazırlık aşaması, araştırmacı/öğretmenin uygulamalara hazırlanması amacıyla Türkçe ders kitaplarını incelemesi ve hikâyeleri yazması, bu metinlerin geçerlik çalışmalarının yapılması ile birlikte (a) pilot çalışma, (b) katılımcı öğrenciyi belirleme ve değerlendirme, (c) sınıf öğretmeni ile görüşmeyi içermektedir.

a. Pilot çalışma: Pilot çalışma, araştırmada yapılması planlanan işlemleri sınamak için yapılan ön çalışma olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2005). Bu araştırmada

Formel Olmayan Okuma Envanterinin kullanımı ile yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin uygulama basamaklarını sınamak amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma, 26-29 Temmuz 2021 tarihleri arasında normal işiten 5. sınıf düzeyinde bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Birebir ortamda gerçekleştirilen uygulamalar video kameraya kaydedilmiş sonrasında puanlamalar yapılmıştır.

Bu araştırmada *Formel Olmayan Okuma Envanteri pilot çalışması*, 26 Temmuz 2021 tarihinde yapılmıştır ve “form A düzey 5’te yer alan Sel” metni uygulanmıştır. Uygulama sonrasında okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve boşluk doldurma düzeyine ilişkin puanlamalar yapılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencinin kendi sınıf düzeyindeki hikâyede zorlandığı belirlenerek bir alt düzeydeki metnin çalışılmasına karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 31). Bu kapsamda 27.07.2021 “form A düzey 4’te yer alan İpek Ormanda” metni uygulanmış, uygulama sonrasında okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme ve boşluk doldurma düzeyi puanlanmıştır. Öğrenci için form A düzey 4’te yer alan metin öğretimsel düzeydedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 32).

Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği pilot çalışması kapsamında ilkökul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâyeler incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, yönlendirilmiş okuma etkinliğinde “Yaşama Sevinci”, rehberli okuma etkinliğinde “Çitlembik” başlıklı metinler belirlenmiş ve metinlerin yazılı soruları ile uygulama planları hazırlanmıştır. Yönlendirilmiş okuma etkinliği pilot çalışması 28.07.2021 tarihinde, rehberli okuma etkinliği pilot çalışması 29.07.2021 tarihinde yapılmıştır. Uygulamalar gerçekleştirildikten sonra yansıtmalı değerlendirmeler yazılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 34-40).

b. Katılımcı öğrenciyi belirleme ve değerlendirme: Esma’nın alıcı ve ifade edici dil becerileri ile okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme süreci başlamıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 25.10.2021; 09.11.2021). Birebir ortamda alınan veriler video kameraya kaydedilmiş sonrasında değerlendirmeler yapılmıştır. Tablo 2.6’da değerlendirmelerin tarihi, saat ve süresi, yeri ve materyalleri sunulmuştur.

Tablo 2.6. *Değerlendirmelerin tarihi, saati, süresi, yeri, materyalleri*

Tarih	Saat/ Süre	Yer	Materyal
01.11.2021	12:30 22’30"	Öğrencinin okulu/ Destek eğitim odası	Tek kart: voleybol maçı
03.11.2021	12:30 56’10"	Öğrencinin okulu/ Destek eğitim odası	Formel Olmayan Okuma Envanteri: Düzy 6/Form A/İyilik metni

Tablo 2.6. (Devam) *Değerlendirmelerin tarihi, saati, süresi, yeri, materyalleri*

09.11.2021	12:30 30'57"	Öğrencinin okulu/ Destek eğitim odası	Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı: Sufi ile Pufi başlıklı metin
------------	-----------------	--	--

Tablo 2.6'da görüldüğü üzere 01 Kasım tarihinde yapılan değerlendirmede voleybol maçını anlatan tek kart kullanılmış, değerlendirme yaklaşık yirmi üç dakikada tamamlanmıştır. İkinci değerlendirme, Formel Olmayan Okuma Envanteri “düzey 6/form A/İyilik” metni kullanılarak 03 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilmiş, yaklaşık elli altı dakika sürmüştür. Son değerlendirme, 09 Kasım 2021 tarihinde, Esmâ'nın Türkçe ders kitabındaki “Sufi ile Pufi” başlıklı metin kullanılarak yapılmış, yaklaşık otuz bir dakikada tamamlanmıştır. Değerlendirme sonuçları aşağıdaki verilmiştir:

- Esmâ'nın *alıcı ve ifade edici dil becerilerine* ilişkin gözlemler şu şekildedir:

Esmâ, cevabı resimde görünen ve olayları cümlelerle anlatmayı gerektiren soruları anlamaktadır. Örneğin; “Oyuncumuz zıplayarak ne yapıyordu, oyuncumuz topu karşı takımın sahasına atmaya çalışırken diğer oyuncular ne yapıyorlardı?” sorularına cevap vermiştir. Ayrıca Esmâ'nın olaylar arası ilişki kurma ve olayları tahmin etmesi için sorulan soruları anlayabildiği gözlenmiştir. Örneğin; “Arkadaki oyuncular neden burada bekliyorlardı, turnuvayı kazanan Sırbistan taraftarı ne yapacaktı?”

Esmâ'nın sözcüğün anlamına ve bağlama uygun, anlaşılır ve karmaşık yapıda yedi-sekiz sözcüklü cümleler kurabildiği söylenebilir. Örneğin; “Yere düşmesin diye o da topa vurmaya çalışıyordu, top yere düşmesin diye topu takip ediyorlardı, dikkatle kim kazanıyor kim kaybediyor ona bakıyor, sporcular yorulduğunda nefes almak için takmamıştı.” gibi. Esmâ'nın cümlelerinin sözdiziminin uygun olduğu ve yüklemde birleşik zaman eklerini kullandığı gözlenmiştir. Ayrıca hal ekleri, çoğul eki ve kişi eklerini kullanabilmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 46-47).

- Esmâ'nın *okuduğunu anlama düzeyi*, boşluk doldurma, okuduğunu anlatma, sorulara cevap verme yöntemleri birlikte kullanılarak değerlendirilmiştir. Esmâ'nın FOOE'de yer alan “form A düzey 6'da yer alan İyilik” başlıklı hikâyeye ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 2.7'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Öğrencinin düzey 6 değerlendirme sonuçları

Boşluk doldurma Metinde yazan sözcüğün aynısı+metinden farklı ancak anlam değiştirmeyen sözcükler	Başarı yüzdesi		%54
	Düzy		Öğretimsel düzey
Okuduğunu anlatma	Karakterler	22 puan	58.25 puan
	Ana olaylar	27.5 puan	
	Detaylar	8.75 puan	
Sorulara cevap verme	Puan		70
	Düzy		Öğretimsel Düzey

Tablo 2.7’de görüldüğü gibi Düzey 6’da yer alan hikâye, boşluk doldurma ve sorulara cevap vermede Esmâ için öğretimsel düzeyindedir. Esmâ, okuduğunu anlatmada 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre 58.25 puan almıştır. Sonuçtan yola çıkarak Esmâ’nın okuduğunu anlamada çeşitli stratejilerin öğretimine ihtiyaç duyduğu düşünülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 48; Geçerlik Komitesi Toplantısı, 10.11.2021).

- Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında kullanılacak metinleri Esmâ için öğretimsel düzeyinde düzenlemek amacıyla Türkçe ders kitabında “Sufi ile Pufi” başlıklı hikâyeye ilişkin değerlendirme sonuçları Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8. Öğrencinin düzey 6 değerlendirme sonuçları

Okuduğunu anlatma	Karakterler	16 puan	47.5 puan
	Ana olaylar	24 puan	
	Detaylar	7.5 puan	
Sorulara cevap verme	Puan		45
	Düzy		Zorlanma Düzeyi

Tablo 2.8’de görüldüğü üzere, 6. sınıf düzeyindeki hikâyeyi anlatmada Esmâ, 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmeye göre 47.5 puan almıştır. Bu hikâyeye, sorulara cevap vermede Esmâ için zorlanma düzeyindedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 52). Bu araştırmada okuduğunu anlama stratejilerinin desteklenmesi amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında Türkçe ders kitabında yer alan metinler kullanılmamış, Esmâ’nın öğretimsel okuma düzeyine uygun metinler

hazırlanmıştır. Çünkü okuma stratejilerinin öğretimi, öğretimsel okuma düzeyindeki metinler kullanılarak gerçekleştirilmektedir (Morrow, 2012).

c. Sınıf öğretmeni ile görüşme: Araştırmanın hazırlık sürecinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme ile amaçlanan uygulamalara başlamadan önce sınıf öğretmenin Esma'nın okuduğunu anlama becerilerine ilişkin gözlemlerini ve okuduğunu anlamada yaşadığı güçlükleri belirlemektir. Görüşme soruları araştırmacı/öğretmen tarafından hazırlanmış, geçerlik komitesi üyelerince kontrol edilip onaylanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 54). Sınıf öğretmeni ile 11 Kasım 2021 tarihinde saat 13:24'te, Esma'nın okulunda görüşme gerçekleştirilmiştir (Ses Kaydı 1, 11.11.2021, 03'47"). Sınıf öğretmeni, Esma'nın okuduğunu anlamada gereken stratejileri kullanmada normal işiten akranlarına göre geride olduğunu ifade etmiştir. Özellikle uzun ve karmaşık metinleri anlamada güçlük çektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni, Esma'nın okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine yönelik destek eğitiminin faydalı olacağına dikkat çekmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 55).

Uygulama Aşaması: Araştırmanın uygulama aşaması, 24 Kasım 2021-11 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında hazırlık aşamasında yazılan metinler öğrencinin öğretimsel düzeyine dikkat edilerek düzenlenmiştir. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinde öğretmenlere, metni öğretimsel düzeyde seçmesi tavsiye edilmektedir (Crawford, 2005; Fountas ve Pinnell, 2017). Öğrenciler bir metinde 4 ile 10 arası okuma hatası yapmaları, sözcüklerin en az %95'ini doğru çözümlmeleri (Marshall ve Cambell, 2006), metnin en az %75'ini anlamaları, metnin öğretimsel düzeyde olduğunun göstergelerindedir (Morrow, 2012). Dolayısıyla bu düzeydeki metinleri anlayabilmeleri için öğrenciler öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Richardson, 2009; Morrow, 2012). Bu araştırmada metnin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine göre düzenlenmesinin ardından yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerinin planları hazırlanmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar her hafta, haftanın bir günü olmak üzere iki hafta yönlendirilmiş okuma etkinliği, iki hafta rehberli okuma etkinliğini içermiştir. Süreçte yönlendirilmiş okuma etkinliğinden on, rehberli okuma etkinliğinden on uygulama yapılmıştır. Değerlendirme, uygulamanın geçerlik komitesi toplantısında izlenmesi, araştırmacı/öğretmenin uygulamaya ilişkin özdeğerlendirmesini günlüğüne yazması ve uygulamayı ilgili etkinliğin kontrol listesi aracılığıyla değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu araştırmada uygulamanın değerlendirilmesi sonrasında uygulamada

yaşanan sorunlar belirlenmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik eylemler planlanmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde bu süreç ele alınmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, verilerin neyi temsil ettiği hakkında anlam üretmek amacıyla çeşitli tekniklerle yapılan betimleme ve yorumlama sürecidir (Creswell, 2014). Bu araştırmada gözlemler, geçerlik komitesi toplantıları ve tutanakları, araştırmacı günlüğü, uygulama planları ve kontrol listelerinden elde edilen veriler tekrarlayan örüntüler belirlenmiş ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde ulaşılan temalar, bulgular bölümünde Şekil 3.1’de sunulmuştur. Nitel araştırmalarda bulgular raporlaştırılırken veriler makro düzeyde analiz edilebilir (Creswell, 2005). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları tamamlandıktan sonra bu uygulamaların video kayıtları derinlemesine analiz edilmiştir. Aşağıda bu süreç sunulmuştur.

Temsili video kayıtların belirlenmesi: Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamaları video kayıtlarının derinlemesine analiz edilmesinin amacı, uygulamalarda yaşanan sorunlar ve bu sorunlara geliştirilen çözümlerin uygulanmasını en iyi temsil eden video kayıtları belirlemektir. Bu amaçla yönlendirilmiş okuma etkinliğinden on, rehberli etkinliğinden on olmak üzere toplam yirmi uygulamanın tamamı izlenerek temsili video kayıtlar belirlenmiştir. Temsili video kayıtlar Tablo 2.9’da sunulmuştur.

Tablo 2.9. *Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği temsili video kayıtlar*

	Uygulama Tarihi	Metnin Teması	Metnin Konusu	Metnin Başlığı	Süre
Yönlendirilmiş okuma etkinliği	24.11.2021	Sanat	Resim	Ressamı Ziyaret	42'31"
	29.12.2021	Sağlık ve Spor	Hastalıklardan Korunma	Covid-19	36'52"
	07.04.2022	Sanat	Tiyatro	Tiyatro	44'32"
	26.05.2022	Milli Mücadele ve Atatürk	Atatürk	Ece ile Efe Anıtkabir’de	90'27"

Tablo 2.9. (Devam) *Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği temsili video kayıtlar*

Rehberli okuma etkinliği	15.12.2022	Birey ve Toplum	Komşuluk İlişkileri	Apartmanda Yaşamak	50'53"
	24.02.2022	Erdemler	Azim	Oya ve Yüzme Yarışması	36'25"
	28.04.2022	Milli Mücadele ve Atatürk	Milli Mücadele	Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş	48'20"
	09.05.2022	Milli Kültürümüz	Dini Bayramlar	Gülşen Ninenin Bayram Günü	53'56"
	10.06.2022	Bilim ve Teknoloji	Keşif ve İcatlar	Geçmişte Yaşam	56'36"

Tablo 2.9'da görüldüğü üzere yönlendirilmiş okuma etkinliği 24 Kasım 2021, 29 Aralık 2021, 07 Nisan 2022 ve 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamalar temsili olarak belirlenmiştir. Rehberli okuma etkinliği kapsamında belirlenen temsili uygulamalar 15 Aralık 2021, 24 Ocak 2022, 28 Nisan 2022, 09 Mayıs 2022 ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamalardır. Bu araştırmada belirlenen bu video kayıtlar izlenerek uygulamanın basamaklarında uygulanan teknikler, öğrenci ve araştırmacı/öğretmenin davranışları, gelişimin görüldüğü yerler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Tez danışmanı ile 20 Haziran ve 05 Temmuz 2022 tarihli toplantılarda betimlenen veriler ile video kayıtların tutarlılığı incelenerek doğrulanmıştır.

2.7. Araştırmanın İnanırcılığı

Nitel araştırmalarda “geçerlik” ve “güvenilirlik” kavramları “inandırcılık” başlığı altında incelenmektedir. İnanırcılık ise aktarılabirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) yapıları ile sağlanmaktadır (Johnson, 2005, Mills, 2003). Aktarılabirlik, ayrıntılı veri toplama ve ayrıntılı araştırma raporlarıyla araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabirliğidir. Güvenilebilirlik, araştırma verilerinin farklı araştırma verileri ile desteklenmesindeki tutarlılıktır. Onaylanabilirlik, verilerin araştırma süreci boyunca objektif ve yansız toplanmasıdır (Mills, 2003). Bu araştırmanın inandırcılığını sağlamak amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Çeşitli veri toplama teknikleri ve araçları kullanılarak veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmıştır.

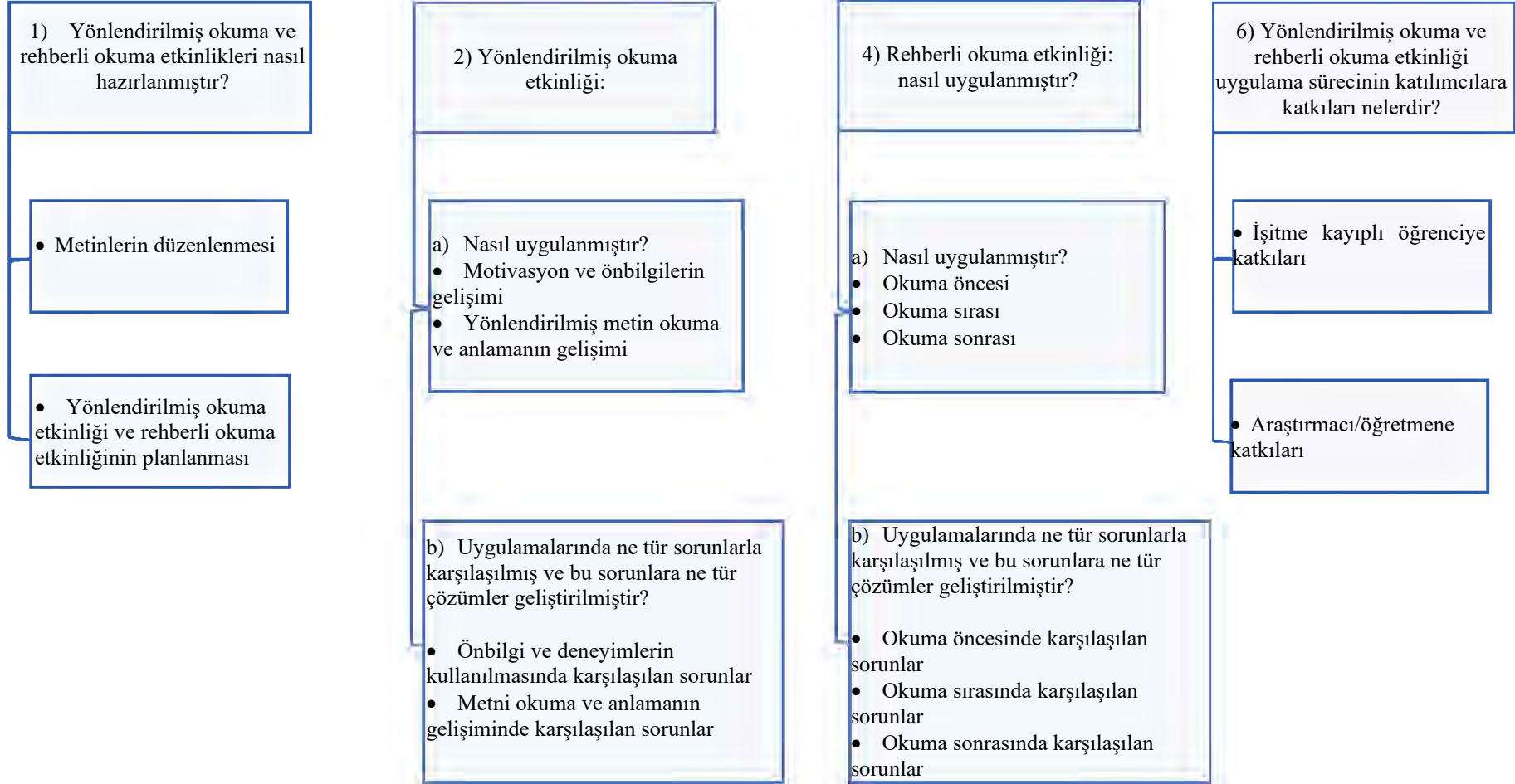
- Araştırma sürecinin her aşamasında dzenli olarak alan uzmanlarıyla geçerlik toplantıları gerçekleştirilmiştir.
- Uzun sfireli ve derinlemesine veri toplanmış, ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.
- Veri toplama aşamasıyla eş zamanlı olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir.
- Verilerin kendi içinde tutarlılığına dikkat edilmiştir.
- Veriler, ses kaydı ve video kaydı ile belgelenmiş, bu kayıtların dökümleri doğrulatılmıştır.

2.8. Araştırma Etiği

Bilimsel araştırma yntemlerinde yerine getirilmesi gereken etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler gönüllülük, gizlilik ve dürüstlüktür (Yıldırım ve şimşek, 2013). Gönüllülük ilkesi, katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları ve sözlü veya yazılı onaylarının alınmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu araştırmaya başlamadan önce katılımcılar ile görüşülmüş, görüşmelerde araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve istediği zaman araştırmadan çekilebileceği belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya gönüllü katıldıklarını belirtmişler ve yazılı onay vermişlerdir (EK-9). Gizlilik ilkesi, araştırmanın katılımcılarının kimliklerinin ortaya çıkmasını engellemektedir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Katılımcılara kimliklerinin gizli kalacağına ve verilerin sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Dürüstlük ilkesi, elde edilen verilerde aldatma yapılmamasıdır (Mills, 2003). Araştırma verileri video kayıtları ve ses kayıtları ile toplanmış, bu veriler değiştirilmeden dökülmüş ve dökümler doğrulatılmıştır. Bunlarla birlikte bilimsel araştırma yapmanın gereği olarak hem bağlı bulunulan enstitüden hem de MEB'den araştırma ve uygulama izinleri de alınmıştır (EK-10).

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir ğrenci ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerinin uygulama sürecini incelemektir. Araştırma soruları ve verilerin analizi sonucunda ulaşılan temalar Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma soruları ve verilerin analizi sonucu ulaşılan temalar

3.1. Yönlendirilmiş Okuma ve Rehberli Okuma Etkinlikleri Nasıl Hazırlanmıştır?

Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerine hazırlanma süreci, metinlerin düzenlenmesi ve etkinliklerin planlanması başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Metinlerin düzenlenmesi

Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin okuma materyali metinlerdir (Crawford vd., 2005; Fountas ve Pinnell, 2012). Okuma stratejilerinin öğretiminde metinlerin öğretimsel düzeyde olması gerekmektedir (Fountas ve Pinnell, 2012). Bu araştırmada araştırmaya hazırlık aşamasında yazılan hikâyeler yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları öncesinde Esmâ'nın okuduğunu anlama düzeyi göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Metinlerin düzenlenmesi sürecinde metnin (a) konusu, (b) hikâye yapısı, (c) cümle yapısı, (d) başlığı ve metinle ilişkili görsel ve (e) yazılı sorular (f) bilinmeyen sözcükler ele alınmıştır.

a. Metnin konusu: Türkçe Ders Programının genel amaçlarına ulaşmak için temaların önemli yeri bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde aynı tema içerisinde farklı konular ele alınmaktadır (MEB, 2019a). Bu araştırmada kullanılan metinlerin Esmâ'nın sınıfında okutulan Türkçe ders kitabındaki temalar paralelinde çeşitli konuları içermesine dikkat edilmiştir. Örneğin; Bilim ve Teknoloji teması kapsamında hazırlanan “Bilim ve Louis Pasteur” başlıklı metnin konusu, Louis Pasteur'un kuduz virüsünün aşısını bulması ve kuduz virüsü kapmış bir çocuğu iyileştirmesidir. Doğa ve Evren temasına ilişkin hazırlanan “Kırlangıcın Göçü” başlıklı metinde Yusuf'un yaralanan bir kırlangıç bulması ve kırlangıçla ilgilenip onu iyileştirmesi anlatılmaktadır.

Öğrencinin metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimleri, okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Vacca vd., 2003). Geçerlik komitesi toplantıları sonucunda 24 Kasım-08 Aralık 2021 tarihleri arasındaki uygulamalarda kullanılan “Ressamı Ziyaret, Bilim ve Louis Pasteur, Kırlangıcın Göçü” başlıklı metinlerin konusuna ilişkin Esmâ'nın deneyiminin sınırlı olduğu hususunda görüş birliğine varılmıştır. Bu nedenle:

➤ 16 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında metinleri düzenlerken öğrencinin deneyimlerinin göz önünde bulundurulmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 15 Aralık 2021-10 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan metinlerin temaya bağlı olarak Esmâ'nın deneyimlerini kullanabileceği konuları içermesine dikkat edilmiştir. Örneğin; Milli Kültürümüz teması kapsamında hazırlanan “Zeynep ve Anneanesi” başlıklı metinde Zeynep'in anneannesinin kaza geçirmesi ve iyileşene kadar şehirdeki kızı ve torunu ile kalması anlatılmaktadır. Bir diğer örnek olarak Dini Bayramlar konusuna ilişkin hazırlanan “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlıklı metin verilebilir. Bu metinde yalnız yaşayan Gülşen nineyi bayramda Hale ve ailesi ile birlikte diğer komşuların ziyaret etmeleri anlatılmaktadır.

b. Metnin hikâye yapısı: Hikâye yapısını oluşturan ögeler; kurulum, problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu, sonuç şeklinde ele alınabilir (Vacca vd., 2003). Bu araştırmada 26 Kasım-24 Aralık 2021 tarihleri arasında yapılan geçerlik komitesi toplantılarında “Ressamı Ziyaret, Bilim ve Louis Pasteur, Kırlangıcın Göçü, Apartmanda Yaşamak, Yangın” başlıklı metinler, hikâye yapısına ilişkin ögeler açısından incelenmiştir. Bunun sonucunda:

➤ 26 Kasım 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında metinlerde karakter, yer ve zaman özelliklerinin daha ayrıntılı ifade edilebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Bu doğrultuda örneğin; “Emre ve Yüzme Yarışması” başlıklı metin, Emre karakterinin çalışkan ve hırslı bir öğrenci olması özellikleri üzerine kurulmuştur. “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metinde de Ece ile Efe karakterlerinin Anıtkabir’e gitmek için izledikleri güzergah ve Anıtkabir’de gezdikleri alanlar anlatılmış, böylece hikâyenin yer özelliği ayrıntılı ele alınmıştır. Diğer bir örnekte “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metinde geçen olaylar 1919 ile 1922 arasındaki zamanı içermektedir.

Bir metinde iyi düzenlenmiş hikâye yapısı; öğrencinin hikâyenin problemini, problemin çözümünü ve sonucu anlamasını kolaylaştırmaktadır (Morrow, 2012). Bu nedenle:

➤ 16 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında metinlerin ana olaylardan uzaklaşmadan ve olaylar arasında ilişki kurularak düzenlenmesi üzerinde durulmuştur.

➤ 24 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında ise metinlerde sonuç ögesinin olayları sonuca bağlayacak ve ana düşünceye ulaştıracak şekilde düzenlenmesi önerisi verilmiştir.

Bu doğrultuda 29 Aralık 2021-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda kullanılan metinlerdeki olayların ana olaydan uzaklaşmadan, olaylar arasında ilişki

kurarak ve sonuca bağlayarak düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Örneğin; “Uğur Para Buluyor” başlıklı metin Uğur karakterinin parayı sahibine verdiği için mutlu olması ve “Oya ve Yüzme Yarışması” başlıklı metin Oya karakterinin yarışmada birinci olup ödül alması ile sonuçlandırılmıştır.

c. Metnin cümle yapısı: Metnin kısa veya uzun cümlelerden oluşması; cümlelerin basit, birleşik, sıralı veya bağlı yapılarda olması okuduğunu anlamayı etkileyen önemli özelliklerdendir (Vacca vd., 2003). Bu araştırmada 24 Kasım-22 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan “Ressamı Ziyaret, Bilim ve Louis Pasteur, Kırlangıcın Göçü, Apartmanda Yaşamak, Yangın” başlıklı metinlerin genel olarak uzun ve karmaşık yapıda cümleleri içerdiği söylenebilir. Örneğin; “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metinde, “...Apartmanın kapısının önünde sicim gibi yağan yağmurun altında kalmış, tir tir titreyen bir kedi gördü... En azından yağmurlu havalarda kapımıza kadar gelen kedilere korunaklı bir yer bulmak gerekiyor...” gibi birleşik veya sıralı cümleler bulunmaktadır. Buna bir diğer örnek, “Yangın” başlıklı metinden verilebilir. Bu metinde “...Yangın yayılırken Hakan ve Yeliz bir ağacın altına oturmuş, böğürtlen yiyerek sohbet ediyorlardı. ...Arama kurtarma ekibi onları içeri alarak sağlık durumlarının nasıl olduğunu, hastaneye gitmeyi isteyip istemediklerini sordu.” gibi birleşik ve sıralı yapıda pek çok cümle bulunmaktadır. Bu metinlerde, karşılıklı konuşma cümlelerinin de oldukça fazla olduğu görülmüştür. Ele alınan bu özelliklerden yola çıkılarak:

➤ 26 Kasım ve 16 Aralık 2021 tarihlerinde yapılan geçerlik komitesi toplantılarında metinlerin cümle yapılarına dikkat edilerek düzenlenmesi üzerinde durulmuş ve araştırmacı/öğretmene metinlerin cümle yapılarının giderek zorlaşacak şekilde nasıl düzenlenebileceğine ilişkin örnekler verilmiştir.

Metinler için sabit bir uzunluktan söz etmek doğru değildir. Metnin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine uygun ve bir ders süresinde işlenebilecek uzunlukta olması gerekmektedir (Coşkun ve Taş, 2008). Bu araştırmada 24 Kasım ve 22 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda kullanılan metinlerin oldukça uzun olduğu görülmüştür. Bu nedenle:

➤ 24 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında metinlerin uygulamada amaçlanan stratejinin kullanımına olanak vermesi açısından kısaltılması gerektiğine karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 29 Aralık 2021-10 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda kullanılan metinlerin cümle yapılarına dikkat edilmiş ve metinler kısaltılmıştır.

d. Metnin başlığı ve metinle ilişkili görsel: Bu araştırmada 24 Kasım-29 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları incelendiğinde Esmâ'nın başlıktaki ipuçlarını kullanmakta güçlük çektiği gözlenmiştir. Bunun nedenlerinden biri bu uygulamalarda kullanılan "Ressamı Ziyaret, Bilim ve Louis Pasteur, Kırlangıcın Göçü" başlıklı metinlerin başlığındaki sözcüklerin anlamını Esmâ'nın bilmemesi olabilir. Bundan yola çıkılarak:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında başlıktaki ipuçlarının kullanılması amacıyla metinlerin başlığının öğrencinin anlamını bildiği sözcüklerden oluşması önerilmiştir.

Bu doğrultuda 10 Ocak-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda metinler düzenlenirken metinlerin başlıklarının öğrencinin bildiği sözcüklerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Buna örnek olarak "Uğur Para Buluyor, Yeni Telefon, Emre ve Yüzme Yarışması" başlıkları verilebilir.

Metinle ilişkili görseller; metin yapılarını belirleme, önbilgileri kullanma ve metinde gerçekleşen olayları tahmin etme stratejilerinin kullanımına yardımcı olmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017). Bu kapsamda:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli bu geçerlik komitesi toplantısında metinle ilişkili görsellerin konuyu ve olayları içermesiyle birlikte öğrencinin yaşına uygun çizgilerden oluşması hususunda öneride bulunulmuştur.

Bu öneriden yola çıkarak 05 Ocak-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda kullanılan metinlerin görsellerinin olayı içerdiği ve Esmâ'nın yaşına uygun çizgilerden oluştuğu söylenebilir.

e. Yazılı sorular: Metinle ilişkili yazılı sorular hem okuduğunu anlamayı değerlendirme hem de öğretimsel stratejileri desteklemeye hizmet etmektedir (Reutzel ve Cooter, 2007). Öğretimsel stratejileri desteklemek amacıyla metne yönelik sorular sorulması; öğrencinin metindeki olayları, ana fikri, detayları ve sözcükleri anlamalarına yardımcı olmaktadır (Schirmer, 2000). Genel olarak sorular metinsel açık, metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan sorular olarak ele alınabilir (Morrow, 2012). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında

metinsel açık, metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan yazılı sorular hazırlanmıştır. Bu noktada:

➤ 03 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında “Ressamı Ziyaret, Bilim ve Louis Pasteur” başlıklı metinlere ilişkin sorulan yazılı sorular incelenmiş, soruların olay sırası ve soru çeşidine göre sorulması ve önemsiz detayları içermemesi üzerine öneriler verilmiştir.

➤ Bu toplantıda ek olarak soru cümlelerinin öğrencinin anlayabileceği şekilde basitleştirilmesine karar verilmiştir.

08 Aralık 2021-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda metinle ilişkili yazılı sorular hazırlanırken olay sırasına ve cümle yapısına dikkat edilmiştir. Ayrıca soruların ana olaylar ve önemli detayları içerdiği düşünülmektedir.

f.Bilinmeyen sözcükler: Bireyin sözcük dağarcığı, okuduğunu anlamada önemli bir etkidir. Okuyucu okuduğunu anlamlandırırken hem var olan sözcük dağarcığından yararlanır hem de metnin bağlamından yola çıkarak yeni sözcükler öğrenebilir (Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). Bu nedenle metinler, öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Harp ve Brewer, 2012). Bu çalışmada da yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma uygulamalarında Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcüklere metinde yer verilmiştir. Bu sözcüklere örnek olarak “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metinde geçen “müstakil, görev, apartman sakini”; Yangın başlıklı metinde geçen “göz gözü görmemek, arama kurtarma ekibi, kontrol altına almak” verilebilir.

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında bu metinlerdeki sözcükler ele alınmış ve sonraki uygulamalarda öğrencinin metindeki ipuçlarını kullanarak anlamını tahmin edebileceği sözcüklerin seçilmesine karar verilmiştir.

Alınan karar doğrultusunda sonraki uygulamalarda Esmâ'nın metindeki ipuçlarını kullanarak anlamını tahmin edebileceği düşünülen sözcüklerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Örneğin; “Yeni Telefon” başlıklı metinde “akıllı telefon, sabit telefon” ve “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlıklı metinde “bayramlık, bayramlaşma, harçlık” sözcüklerine yer verilmiştir.

Öğrencinin sözcüklerin anlamına metnin bağlamından ulaşabilmesi için bu sözcüklerin metnin birden fazla yerinde geçmesi önemlidir (Morrow, 2012). Bu çalışmada 24 Kasım-29 Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda

kullanılan metinlerde Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünölen sözcükler metinde bir veya iki yerde geçmektedir. Bu nedenle:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrencinin anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını bağlamdan yola çıkarak tahmin edebilmesi amacıyla sözcüğün metinde birden fazla yerde geçmesi önerilmiştir.

Bu kapsamda sonraki uygulamalarda kullanılan metinlerde Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünölen sözcüklere metin içinde birden fazla durum veya olayda yer verilmiştir.

3.1.2. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerinin planlanması

Bu araştırmada (a) yönlendirilmiş okuma etkinliği ve (b) rehberli okuma etkinliği uygulama planları hazırlanmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında bu planların bilgiye ilişkin amaçları, dile ilişkin amaçları ve yöntem bölümleri incelenmiştir.

a. Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama planı:

Bilgiye ilişkin amaçlar: Yönlendirilmiş okuma etkinliği; önbilgileri kullanma, amaç edinme, amaçlı sesli tekrar okuma, soru-cevap ve sonuca ulaşma beceri ve stratejilerinin gelişimine odaklanmaktadır. Bu etkinlikte öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejilerinin belirlenerek öğretilmesi de önemlidir (Crawford, 2005; Saputra, 2015). Bu araştırmada da yönlendirilmiş okuma etkinliği bilgiye ilişkin amaçları; önbilgileri kullanma, okuma için amaç edinme, amaçlı sesli tekrar okuma, soru-cevap ve sonuca ulaşma stratejilerinden oluşmuştur (ör. Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Planı, 21.04.2022; 26.05.2022). Bu araştırmada Esmâ'nın okuduğunu anlamada gözlenen ihtiyaçları doğrultusunda edinilen amaçlar şunlardır:

➤ Uygulamaların tamamında metindeki olayı tahmin etme stratejisinin kullanımı amaçlanmıştır.

Bu kapsamda örneğin; 10 Şubat 2022 tarihli uygulamada edilen “Uğur Para Buluyor başlığından yola çıkarak metinde Uğur isimli bir çocuk olduğunu ve para bulduğunu tahmin edebilir.” amacı ile Esmâ'nın başlıktaki ipuçlarını kullanarak olayı tahmin etmesine odaklanılmıştır. Bir diğer örnek, 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ'nın “Tiyatro” başlıklı metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanarak olayı tahmin etmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç, “İnsanların tiyatro oyunu seyrettiklerini anlatan görselden yola çıkarak insanların tiyatro oyunu seyrettiklerini tahmin edebilir.” şeklindedir.

➤ 24 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında metinde geçen olayın karakterleri ve özellikleri ile yer ve zaman öğelerinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesine karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 29 Aralık 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda bu öğeler bilgiye ilişkin amaç olarak edinilmiştir. Örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Çocuk Bayramı” başlıklı metinde “Metnin karakteri Mustafa Kemal’in akıllı, yetenekli, bilgili ve çalışkan olduğunu metnin giriş bölümünden anlayarak Mustafa Kemal akıllı, yetenekli, bilgili ve çalışkan biriydi.” cümlesini amaçlı sesli tekrar okuyabilir.” amacı bilgiye ilişkin amaçlar arasındadır.

Okuduğunu anlamının geliştirilmesine ve doğal bir yolla değerlendirilmesine olanak veren okuduğunu anlatma becerisi, metindeki olayların belli bir sırayla birleştirerek ve karakterler ile olaylar arasında ilişki kurarak anlatılmasıdır (Reutzel ve Cooter, 2007). Okuduğunu anlatmanın öneminden yola çıkılarak:

➤ 03 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında okuduğunu anlatma becerisinin yönlendirilmiş okuma etkinliği bilgiye ilişkin amaçlarına eklenmesine karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 22 Aralık 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ'nın okuduğunu anlatma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencinin okuduğunu anlamada gereken başlıca okuma stratejilerini kullanmakta desteğe ihtiyaç duymasından yola çıkılarak:

➤ 15 Şubat 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesi görüşülmüştür.

Bu doğrultuda 17 Şubat-26 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda bu stratejiler amaçlanmıştır. Örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Çocuk Bayramı” başlıklı metne ilişkin olarak tahmin etme ile neden-sonuç ilişkisi kurma, 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metne ilişkin olarak tahmin etme ile çıkarımda bulunma stratejilerine odaklanılmıştır.

Dile ilişkin amaçlar: Dile ilişkin amaçlarda metinde öğrencinin anlamını bilmediği düşünülen sözcükler ve bu sözcüklerin kullanımı yer almaktadır (Medina ve Pilonieta, 2006). Bu araştırmada da yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcükler dile ilişkin amaçlara alınmıştır. Öte yandan “metinlerin düzenlenmesi” başlığı altında belirtildiği üzere öğrencinin anlamına

ulaşmakta güçlük çekmeyeceği sözcüklerin amaç edinilmesine karar verilmiştir. Bundan yola çıkılarak 10 Şubat-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda Esmâ'nın metindeki ipuçlarını kullanarak anlamına ulaşabileceği sözcükler dile ilişkin amaçlara eklenmiştir.

➤ 11 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında bir uygulamada üç veya dört sözcüğün amaç edinilebileceği üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda 21 Nisan-26 Mayıs 2022 tarihleri arasında yapılan her bir uygulamada öğrencinin bilmediği düşünülen üç veya dört sözcük dile ilişkin amaçlarda ele alınmıştır.

Yöntem: Yönlendirilmiş okuma etkinliği planlarının yöntem bölümü; dersin giriş, gelişme ve sonucunda Esmâ'nın amaç edinilen beceri ve stratejilerde gelişimine yardımcı olacak teknikleri içermiştir. Uygulamanın girişinde; söylenecek cümle, konuya ilişkin paylaşılacak deneyimler, olayı tahmin etmeye ilişkin kullanılacak ipuçları, uygulamanın gelişmesinde; metnin nasıl okunacağına ilişkin açıklama, amaç edinerek okumaya yönelik sorular, paylaşılacak cevaplar, metni amaçlı sesli tekrar okuma için yapılacak yönlendirmeler, amaçlanan beceri ve stratejilere ilişkin verilecek bilgiler, yapılacak sözlü açıklamalar ve metinden gösterilecek ipuçları uygulamanın sonucunda; tartışma başlatmak için sorulacak sorular ve ifade edilecek görüşler detaylı ele alınmıştır.

b. Rehberli okuma etkinliği uygulama planı:

Bilgiye ilişkin amaçlar: Rehberli okuma etkinliğinde metinde geçen olayları tahmin etme, akıcı okuma, karakterler, yer ve zaman öğelerini belirleme, okuduğunu anlatma ve sonuca ulaşma beceri ve stratejilerinin kullanımı ön plana çıkmaktadır (Ford ve Opitz, 2011; Fountas ve Pinnell, 2017). Ayrıca rehberli okuma etkinliğinde “okuma sırası” basamağı öğrencinin ihtiyaç duyduğu diğer okuma stratejilerinin doğrudan öğretimine fırsat sunmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Bu araştırmada da rehberli okuma etkinliği uygulamalarında metinde geçen olayları tahmin etme, akıcı okuma, karakterler, yer ve zaman öğelerini belirleme, okuduğunu anlatma ve ana düşünceye ulaşma beceri ve stratejileri bilgiye ilişkin amaç olarak edinilmiştir (ör. Rehberli Okuma Etkinliği Planı, 28.04.2022; 10.06.2022). Esmâ'nın okuduğunu anlamasını desteklemek amacıyla:

➤ 15 Şubat 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında rehberli okuma etkinliği uygulamalarında tahmin etme, neden sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma

stratejilerinden birinin bilgiye ilişkin amaçlara eklenmesi ve her uygulamada bir strateji üzerinde durulması önerilmiştir.

Bu doğrultuda 24 Şubat-10 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda bu stratejilerden biri amaçlanmıştır. Örneğin; 31 Mart 2022 tarihli uygulamada tahmin etme, 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada neden-sonuç ilişkisi kurma, 03 Haziran 2022 tarihli uygulamada çıkarımda bulunma stratejileri amaç edinilmiştir.

Dile ilişkin amaçlar: Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliğinde olduğu gibi rehberli okuma etkinliği uygulamalarında da Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcükler dile ilişkin amaçlarda ele alınmıştır. Yönlendirilmiş okuma etkinliğine benzer şekilde:

➤ 08 Ocak Aralık 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında rehberli okuma etkinliği kapsamında öğrencinin anlamına ulaşmakta güçlük çekmeyeceği sözcüklerin amaç edinilmesi üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda 05 Ocak-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda Esmâ'nın metnin bağlamından yola çıkarak anlamına ulaşabileceği sözcüklerin dile ilişkin amaçlarda ele alınmasına dikkat edilmiştir.

Yöntem: Rehberli okuma etkinliği planlarının yöntem bölümü uygulamanın giriş, gelişme ve sonucunda Esmâ'nın amaç edinilen beceri ve stratejilerde gelişimine yardımcı olacak teknikleri içermiştir. Uygulamanın girişinde olayı tahmin etmeye ilişkin kullanılacak ipuçları ve konuya ilişkin paylaşılacak deneyimler, uygulamanın gelişmesinde; okuma hataları ve akıcı okumaya yönelik müdahaleler, okuduğunu anlatmaya yönelik model olma, amaçlanan stratejiye ilişkin verilecek bilgiler, yapılacak sözlü anlatım ve metinden gösterilecek ipuçları, uygulamanın sonucunda; metnin sonucuna ulaşmak için sorulacak sorular, model olunarak paylaşılacak cevaplar detaylı sunulmuştur.

3.2. Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Nasıl Uygulanmıştır?

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği, 24 Kasım 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Süreçte toplam on uygulama yapılmış, bu uygulamalar iki hafta art arda olmak üzere haftanın bir günü gerçekleştirilmiştir. Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama sürecini, süreçte yaşanan sorunları ve çözüm gayretlerini en iyi temsil ettiği düşünülen beş uygulama kaydı (Tablo 2.9) ve analiz sonuçları, (1)

motivasyon ve önbilgilerin gelişimi ile (2) yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

1. Motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı: Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin bu basamağında öğrencinin dikkatini metnin konusuna çekmek ve katılımını sağlamak amaçlanmaktadır (Crawford, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 2000). Bu araştırmada “motivasyon ve önbilgilerin gelişimi” basamağında, (a) giriş ve deneyimlerin paylaşılması, (b) başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanılması, (c) bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması adımları kullanılmıştır. Bu adımlara yönelik uygulamalar aşağıda verilmiştir.

a. Giriş ve deneyimlerin paylaşılması: Giriş cümlesi, öğrencinin dikkatini metne çekmeye yardımcı olmaktadır (Saputra 2015). Bu doğrultuda, 24 Kasım 2021 tarihli birinci uygulamada “Ressamı Ziyaret” başlıklı metin gösterilerek “Bugün seninle birlikte resim sergisi için resim yapan bir çocuğun, İnci’nin neler yaşadığını okuyacağız.” cümlesi söylenmiştir. Esmâ bu cümleye başını aşağı yukarı sallayarak sözlü olmayan bir katılım göstermiştir (Uygulama 24.11.2022, 00’53"-01’01"). Esmâ’nın katılımından yola çıkılarak bu giriş cümlesinin öğrenciyi metnin konusu üzerine düşünmeye ve düşüncelerini ifade etmeye yönlendirmediği söylenebilir. Bu nedenle:

➤ 03 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında uygulamaların girişinde uzun cümlelerden oluşan genel bir açıklama yerine günlük hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı, öğrencinin daha kolay anlamasına fırsat veren cümleler kullanılmasına karar verilmiştir.

29 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Covid-19” başlıklı metin gösterilerek “Bu hikâyede Covid-19’a yakalanan Leyla ve Sema’nın yaşadıklarını okuyacağız.” denilmiştir. Esmâ bu cümleyi, metinle ilişkili görsel ve araştırmacı/öğretmene bakarak dinlemiş ve “Hı, hı” diyerek katılım göstermiştir (Uygulama 29.12.2022, 02’34"-02’49"). Bu giriş cümlesinin 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada kullanılan “Bugün seninle birlikte resim sergisi için resim yapan bir çocuğun, İnci’nin neler yaşadığını okuyacağız.” giriş cümlesine göre daha anlaşılır olduğu söylenebilir. Öte yandan 29 Aralık 2021 tarihli bu uygulamada Esmâ’nın katılımı göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin metnin konusunu anlayıp anlamadığı anlaşılmamaktadır.

Giriş cümlesi, öğrencinin dikkatini metnin konusuna çekme ve katılımını sağlamada bir yoldur (Vacca vd., 2003). Bu araştırmada bazı uygulamalarda giriş cümlesi söylenmemiştir. “Tiyatro” başlıklı metnin kullanıldığı 07 Nisan 2022 tarihli uygulama da

buna örnektir. 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada “Ece ve Efe Anıtkabir’de” başlıklı metne ilişkin “Şimdi 19 Mayıs ve Atatürk hakkında hikâye okuyacağız.” cümlesi söylenmiştir. Esmâ bu cümleyi, metnin başlığına göz atarak ve araştırmacı/öğretmene bakarak dinlemiştir. Ardından Esmâ, “Ben de yaklaşık iki üç yıl önce Anıtkabir’e gittim.” diyerek Anıtkabir hakkında deneyimi olduğunu söylemiştir (Uygulama 26.05.2022, 00’19”). Esmâ’nın katılımından yola çıkılarak bu giriş cümlesi, öğrencinin metnin konusuna ilişkin düşüncelerini ifade etmesini desteklemiştir. Esmâ’da gözlenen bu gelişim, giriş cümlelerinin basit yapıda olması ve günlük hayattaki sözcükleri içermesinin faydasına işaret etmektedir.

Öğrencinin metnin konusuna yönelik önbilgilerini kullanmasının temel yolu, çeşitli sözlü sorular sorulmasıdır (Crawford, 2005; Saputra, 2015). Bu araştırmada uygulamaların tamamında Esmâ’nın metnin konusu hakkında önbilgilerini kullanması için sözlü sorular sorulmuştur. 24 Kasım 2021 tarihli ilk uygulamada kullanılan “Resim Ziyaret” başlıklı metnin konusu, İnci’nin öğretmeninden resim kursu alması ve okul sergisi için resim yapmasıdır. Araştırmacı/öğretmen, metnin konusu ile birlikte altıncı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların türü ve içeriğini göz önünde bulundurarak iki soru hazırlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 61). Bu sorulardan ilki “Resim yapmayı sever misin?” ikincisi ise “Sence güzel bir resim nasıl olmalıdır?” şeklindedir. “Resim yapmayı sever misin?” sorusuna Esmâ “Evet” şeklinde tek sözcükle cevap vermiştir (Uygulama 24.11.2021, 01’06”). Bu cevap doğrultusunda cevabının sadece “evet veya hayır” olabilen bu sorunun Esmâ’nın deneyimlerini paylaşmasını sınırlandırdığı söylenebilir. “Sence güzel bir resim nasıl olmalıdır?” sorusuna ise Esmâ, “Dikkatli olmalı, güzel olmalı, resimleri boyarken dışına taşımamalı.” şeklinde cevap vermiştir (Uygulama 24.11.2021, 01’07”-01’18”). Esmâ’nın bu katılımı resim yapmakla ilgili bir deneyimi olduğunu gösterebilir ancak “Sence güzel bir resim nasıl olmalıdır?” sorusunun Esmâ’nın metnin konusu ile deneyimleri arasında ilişki kurmasına yardımcı olmadığını düşündürmüştür. Bu nedenle:

➤ 26 Kasım 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında doğrudan metnin konusunu içeren ve öğrencinin deneyimlerini cümleler ile anlatabileceği sorular sorulmasına karar verilmiştir.

29 Aralık 2021 tarihli uygulamada kullanılan “Covid-19” başlıklı metnin konusu, Leyla ve Sema’nın sosyal mesafeye uymamaları ve maske takmamaları sonucunda hasta olmalarıdır. Bu uygulamada Esmâ’nın metnin konusuna yönelik deneyimlerini

paylaşması amacıyla “Sence Covid-19 hayatımızda neleri değiştirdi?” diye sorulmuştur. Esmâ bu soruya, “Vaka sayısı artıyor, insanlar yoğun bakımda kalıyorlar, karantinaya alınıyorlar, ölüyorlar.” şeklinde cevap vermiştir (Uygulama 29.12.2022, 04’14"-05’32). Bu cevap Esmâ’nın metnin konusu hakkında temel bir bilgisi olduğunu göstermektedir. Ancak Esmâ’nın pandemi sürecini doğrudan deneyimlediği göz önünde bulundurulduğunda “Sence Covid-19 hayatımızda neleri değiştirdi?” sorusu öğrencinin kendi deneyimlerini paylaşmasına yardımcı olmamıştır. Bu nedenle 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında, deneyimlerin paylaşılmasını amaçlayan sorular bir kez daha ele alınmıştır. Bu toplantıda:

➤ Öğrencinin deneyimlerini kullanmasına yönelik soru örnekleri verilmiş ve sonraki uygulamalarda soruların biçimi ve içeriğine dikkat edilmesi üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Tiyatro” başlıklı metinde Ayşe ve Eymen’in okul sonrası tiyatro oyununa gitmeleri konusu paralelinde “Canın sıkılınca güzel vakit geçirmek için neler yapıyorsun? Tiyatro hakkında neler biliyorsun?” soruları hazırlanmıştır. Bu uygulamada Esmâ, tiyatroyu güzel vakit geçirmek için yaptıkları arasında saymış ve tiyatro hakkında bildiklerini “Oyuncular var, bizi güldürmeye çalışıyorlar, eğleniyoruz.” diye anlatmıştır (Uygulama 07.04.2022, 00’29"-01’44). 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metinde, Ece ve Efe adlı iki kardeşin 19 Mayıs günü Atatürk’ü Anıtkabir’de anmaları anlatılmaktadır. Esmâ’ya ülkemizde bir hafta önce 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı’nın kutlandığı hatırlatılmıştır. Esmâ, araştırmacı/öğretmenin soru sormasını beklememiş, yaklaşık iki üç yıl önce 19 Mayıs günü ailesi ile birlikte Anıtkabir gezilerindeki deneyimlerini detaylı anlatmıştır (Uygulama 26.05.2022, 03’02"-05’12"). Bunun üzerine bu uygulamada metnin konusuna yönelik deneyimlerin paylaşılması amacıyla planlanan “Sen ve kardeşin 19 Mayıs’ta neler yaptınız?” sorusunun sorulmasına gerek duyulmamıştır. 07 Nisan ve 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamalar birlikte ele alındığında, Esmâ’nın metnin konusuna yönelik deneyimlerini anlatmasında gelişim gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun temel nedeni Esmâ’nın “Tiyatro, Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metinlerin konusu hakkında doğrudan edindiği deneyimdir. Ayrıca bu uygulamalarda Esmâ’nın anlayabilmesi için soruların biçimi ve içeriğine oldukça dikkat edilmiştir. Bu da Esmâ’nın sorular doğrultusunda metnin konusu ile deneyimleri arasında ilişki kurmasına katkı sağlamış olabilir.

b. Başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanılması: Başlıktaki ve metinle ilişki görsellerdeki ipuçlarının kullanılması, öğrencinin metindeki olayları tahmin etmesine yardımcı olmaktadır (Vacca vd., 2003). Bu araştırmada uygulamaların tamamında metindeki olayların tahmin edilmesi için Esmâ, başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmaya yönlendirilmiştir. 24 Kasım 2021 tarihli ilk uygulamada Esmâ'dan "Ressamı Ziyaret" başlığını okuması istenmiştir. Hemen ardından görsel gösterilerek "Başlığı ve resmi düşündüğünde hikâyede ne anlatılıyor olabilir?" sorusu sorulmuştur. Esmâ görseli inceleyerek adamın resim yaptığını, kızın ise düşündüğünü ifade etmiştir (Uygulama 24.11.2021, 02'18"-02'39"). Esmâ'nın bu cevabı sadece görselde gördüğü somut olayları içermektedir. Diğer bir ifadeyle Esmâ'nın başlıktaki "Ressamı Ziyaret" sözcüklerinden yola çıkarak ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanarak bir kız çocuğunun ressamı görmeye gittiğini tahmin etmekte güçlük çektiği söylenebilir. Bu nedenle:

➤ 03 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanması amacıyla öğrenciye model olunmasına karar verilmiştir.

29 Aralık 2021 tarihli uygulamada Esmâ'dan "Covid-19" başlığını okuyarak ve metinle ilişkili görseli inceleyerek olayı tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ, "Hikâyede, bizim gibi Corona virüs çıkmıştı. Bazen korunamıyoruz ama haberlerde uyarıyorlar." şeklinde cevap vermiştir. Bunun üzerine metinle ilişkili görsel Esmâ'nın dikkati çekilerek "Resme de bak, çocuklar çok yakın duruyorlar ve maske takmıyorlar. Hikâyede bunlar anlatılıyor olabilir mi?" cümlesi söylenerek model olunmuştur. Esmâ bu defa metinle ilişkili görseli incelemiş ve "Evet, ellerini yıkamadan da yemek yiyorlar. Bir de hapşırıyorlar ve öksürüyorlar." demiştir (Uygulama 29.12.2022, 02'51"-04'04"). Bu uygulamada model olduğunda Esmâ'nın başlık ile hikâye arasında ilişki kurarak olayları tahmin etmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öte yandan Esmâ'nın metindeki olayları tahmin etmek için başlık ve görseldeki ipuçlarını kullanmasına ilişkin desteğe ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu nedenle:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında her uygulamada öğrencinin başlık ve metinle ilişkili görsel dikkatinin çekilmesi ve zorlandığı noktalarda model olmaya devam edilmesi vurgulanmıştır.

Bu kapsamda 07 Nisan tarihli uygulamada Esmâ'nın başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmakta zorlanması üzerine öğrenciden önce başlığı okuması

sonra görselde gördüğü olayları başlıkla ilişkilendirmesi istenmiştir. Böylece Esmâ'nın metindeki olaylara ilişkin tahmini "Hikâyede oyuncular var, insanları güldürmeye çalışıyorlar." şeklinde olmuştur (Uygulama 07.04.2022, 01'50"-02'24). Esmâ'nın bu tahmini, metindeki olayı içermektedir. 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada Esmâ'dan "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlığını okuyarak ve insanların Anıtkabir'de toplandıklarını gösteren metinle ilişkili görseli inceleyerek metindeki olayı tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ'nın tahmini: Ece, Efe ve insanların 19 Mayıs'ta Anıtkabir'de Atatürk'ü andıkları şeklindedir. Bu bulgu, başlık ve metinle ilişkili görselin nasıl kullanılacağına yönelik yönlendirmelerden Esmâ'nın faydalandığını göstermektedir (Uygulama 10, 26.05.2022, 00'21"-02'39").

c. Bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması: Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde bilinmeyen sözcüklerin çeşitli yollarla tanıtılması önerilmektedir (Girgin, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 2000). Bu araştırmada 24 Kasım 2021 tarihinde ilk uygulamada kullanılan "Ressamı Ziyaret" başlıklı metinde Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen "sanat, atölye, model" sözcükleri yer almaktadır (Araştırmacı Günlüğü, s. 62). Araştırmacı/öğretmen, bu sözcüklerin her biri için birer görsel hazırlamış ve görselin altına sözcüğün sözlük tanımını yazmıştır. İlk uygulamada "Bu hikâyede bazı sözcükler var. Anlamını konuşalım" denilerek boş bir kağıda sözcük yazılmış, Esmâ'ya okutulmuş ve sözcüğün anlamı sorulmuştur. Esmâ bu sözcüklerin anlamını açıklayamamıştır. Sonrasında sözcüğün görseli gösterilmiş ve görselin altında yazan tanım okutulmuştur (Uygulama 24.11.2021, 03'34"-05'48"). Ancak uygulamanın devamında yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağına geçildiğinde Esmâ'nın "atölye, sanat, model" sözcüklerinden herhangi birini hatırlayıp kullanmadığı gözlenmiştir. Bunun olası nedenlerinden biri, yapılan yazılı tanımlardaki cümle yapılarını ve tanımlarda yer alan sözcükleri Esmâ'nın anlamaması olabilir. Dolayısıyla bu durum, okuma öncesinde sözcüklerin sözlük tanımlarının paylaşılmasının Esmâ'nın okuduğunu anlama sırasında bu sözcükleri hatırlamasına ve metindeki olayla birleştirerek anlamasına katkı sağlamadığını düşündürmüştür. Bu nedenle:

➤ 03 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında araştırmacı/öğretmenin bilinmeyen sözcüklerin yazılı tanımını yapmaması, sözcüklerin anlamını görsellerden yola çıkarak sözlü olarak paylaşması üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada kullanılan Covid-19 başlıklı metinde Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen "Covid-19, virüs, sosyal mesafe"

sözcüklerinin her biri için de birer görsel hazırlanmış, sözcüklerin sözlük tanımları yazılmamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 64). Bu uygulamada Esmâ'ya sözcüğün görseli gösterilmiş ve anlamı sorulmuştur. Esmâ, "Covid-19" sözcüğünü "Corona demek." şeklinde açıklamış, "sosyal mesafe" ve "virüs" sözcüklerinin anlamını açıklayamamıştır. Bu sözcüklerin anlamı, sözcüğün görseli üzerinden sözlü olarak açıklanmıştır (Uygulama 29.12.2022, 06'29"-07'39"). Ancak sonraki basamakta Esmâ'nın "Covid-19, virüs, sosyal mesafe" sözcüklerini hatırlamakta ve kullanmakta güçlük çektiği görülmüştür. Bu nedenle:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrencinin metni okuduktan sonra sözcüklerin anlamını metindeki ipuçlarını kullanarak tahmin etmeye yönlendirilmesi üzerinde durulmuştur.

Dolayısıyla 10 Şubat-26 Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen uygulamalarda Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcükler, "yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi" basamağında ele alınmıştır.

2. Yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağı:

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin bu basamağında öğrencinin metni okuma için amaç edinmesi, önbilgileri ile metindeki yeni bilgiyi birleştirmesi ve tartışarak sonuca ulaşmasına odaklanılmaktadır (Crawford, 2005, Fauzi, 2016; Hutapea ve Situmeang, 2019; Saputra, 2015). Schirmer (2000) işitme kayıplı öğrenciler için bu basamağın; (a) amaç edinme, (b) sessiz okuma, (c) amaçlı sesli tekrar okuma, (d) sözlü soruları cevaplama, (e) konuşma/tartışma adımları altında uygulanmasını önermiştir. Metne ilişkin yazılı sorular, okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin amaçlanan stratejileri kullanabilmesine katkı sağlamaktadır (Anggraini, Afriani ve Riswanto, 2020). Bu araştırmada yukarıda bahsedilen adımların uygulanmasının ardından metnin yazılı soruları cevaplanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 16.11.2021).

a. Amaç edinme: Amaç edinme, genellikle sözlü bir soru sorularak sağlanmaktadır (Schirmer, 1997; 2000). Böylece öğrenci metni okurken sorulan sorunun cevabını aramaya yönlendirilmektedir (Schirmer, 2000). 24 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen ilk uygulamada araştırmacı/öğretmen, "Ressamı Ziyaret" başlıklı metnin gelişme ve sonuç bölümlerini okumadan önce sorulmak üzere sorular hazırlamış ancak metnin giriş bölümüne ilişkin soru sormamıştır. Bunun üzerine:

➤ 26 Kasım 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında metnin giriş bölümünü amaç edinmeye yönelik soru sorulması kararlaştırılmıştır.

24 Kasım 2021 tarihli uygulamada “Ressamı Ziyaret” başlıklı metnin gelişme ve sonuç bölümlerini okumadan önce sorulmak üzere “Resim öğretmeni İnci’nin resim sanatına olan yeteneğini geliştirmek için ne yapacaktı, yeni komşunun ressam olduğunu anlayan İnci ne düşündü, sergiye kim gelmişti?” soruları hazırlanmıştır. Bu uygulamada metnin giriş bölümünün sessiz okunmasının ardından Esmâ’ya gelişme bölümünün ilk beş paragrafı gösterilmiş ve “Resim öğretmeni İnci’nin resim sanatına olan yeteneğini geliştirmek için ne yapacaktı?” sorusu sorulmuştur. Bu soru doğrultusunda ve giriş bölümünden yola çıkarak Esmâ’dan okuyacağı bölümde geçen olayı tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ, “İnci daha güzel, hızlı resim çizecekti.” şeklinde tahminde bulunmuştur. Esmâ’nın tahmini ile okuyacağı bölümde geçen olay arasında ilişki bulunmamaktadır. Bunun nedenleri arasında Esmâ’nın metnin giriş bölümünü ve soruyu anlamakta güçlük çekmesi gösterilebilir. Metnin gelişme bölümünün son üç paragrafını ve sonuç bölümünü okumadan önce sorulan diğer soruların cevaplarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Esmâ, “Yeni komşunun ressam olduğunu anlayan İnci ne düşündü?” sorusuna “Onun yanına gidip resim yapmaya karar verdi.” cevabını vermiş, “Sergiye kim gelmişti?” sorusuna ise cevap verememiştir (Uygulama 24.11.2021, 19’38"-21’55"). Bu bulgular, öğrencinin amaç edinerek okumada desteğe ihtiyacı olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle:

➤ 03 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında yönlendirilmiş okuma etkinliğinin amaç edinme adımı sorunun cevabının ilgili bölümde aramasına yönelik öğrenciye model olunmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Covid-19” başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini amaç edinerek okuma için “Canı sıkılan Leyla ne yapabilir, Leyla ve Sema evde nasıl vakit geçirdiler, Covid-19 olan Leyla ve Sema ne yapacaklar?” soruları hazırlanmıştır. Bu uygulamada Esmâ’ya metnin giriş bölümü gösterilerek “Hikâyenin giriş bölümünü oku, okurken ‘Canı sıkılan Leyla ne yapacak?’ sorunun cevabını bulmaya çalış.” cümlesi söylenmiştir. Esmâ’nın okumaya başlamaması üzerine metnin giriş bölümüne dikkati çekilerek “Sorunun cevabı bu bölümde geçiyor. Canı sıkılan Leyla ne yapabilir, sorunun cevabını burayı okurken bulacaksın.” denilerek amaç edinme için model olunmuştur. Bunun üzerine Esmâ metnin giriş bölümünü sessiz okumuştur (Uygulama 29.12.2021, 10’17"-11’34"). Metnin gelişme bölümünü amaç edinerek okuma için Esmâ’ya metnin gelişme bölümü gösterilerek “Hikâyenin gelişme bölümünü okurken ‘Leyla ve Sema evde nasıl vakit geçirdiler?’ sorunun cevabını

bulmaya çalış.” denilmiştir. Sonuç bölümü için de Esmâ’ya “Hikâyenin sonuç bölümünü okurken Covid-19 olan Leyla ve Sema’nın ne yaptıklarını bul bakalım.” denilerek model olunmuştur. 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Tiyatro” başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini amaç edinerek okuma için benzer şekilde model olunmuştur. Esmâ’ya okuyacağı bölüm gösterilmiş, “Ayşe tiyatroya kimle gidecek, tiyatro binasındaki görevli ne yapacak, oyuncuların dikkati dağılınca ne oldu?” sorularının cevabını arayarak bölümü okuması söylenmiştir (Uygulama 07.04.2022, 09’42"-30’45"). 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metnin giriş bölümünü amaç edinerek okuma için Esmâ’ya “Ece ile Efe Anıtkabir’e gitmek için nerelerden geçtiklerinin cevabının bulmaya çalışarak giriş bölümünü oku.” şeklinde sözlü yönerge verilmiştir. Esmâ, amaç edinerek okuyacağı giriş bölümünün kendisine gösterilmesine ihtiyaç duymadan bu bölümü okumuştur. Bunun temel nedeni, bir metnin sorulan sorunun cevabını arayarak bölümler şeklinde okunabileceğine yönelik Esmâ’nın deneyim kazanması olabilir. Metnin gelişme ve sonuç bölümlerini amaç edinerek okumada paralel bulgulara ulaşılmıştır. Gelişme bölümünü amaç edinerek okuma için Esmâ’ya “Metnin gelişme bölümünün ilk iki paragrafını okurken ‘Müzenin ilk bölümünde ne sergileniyordu?’ sorusunun cevabını bulmaya çalış. Gelişme bölümün son iki paragrafının okurken ‘Kurtuluş Savaşı’nı canlandıran resimlerde ne anlatılıyor,’ sorusunun cevabını bul” diye yönlendirilmiştir. Sonuç bölümünü amaç edinerek okuma için Esmâ’ya “Sonuç bölümünü ‘O gün Ece ile Efe için neden önemli bir gün oldu?’ sorunun cevabını arayarak oku.” denilmiştir (Uygulama 26.05.2022, 39’33"-47’15"). Esmâ’nın gelişme ve sonuç bölümlerini bu sorular doğrultusunda okuduğu gözlenmiştir.

Amaç edinmenin ardından metni sessiz okuma adımına geçilmiştir.

b. Sessiz okuma: Sessiz okuma, okuduğunu anlamada önemlidir (Crawford, 2005). Bu kapsamda öğrenci metnin tamamını veya bölümlerini sessiz okuyabilir (Crawford, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 2000). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ metni bölümler şeklinde sessiz okumaya yönlendirilmiştir. 24 Kasım 2021 tarihli uygulama dahil olmak üzere yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının tamamında Esmâ’nın metindeki cümleleri parmağıyla takip etmeden ve dudak hareketi yapmadan gözleriyle takip ederek okuduğu gözlenmiştir. Öte yandan 24 Kasım 2021 tarihli uygulamanın basamakları bütüncül incelendiğinde Esmâ’nın “Ressamı Ziyaret” başlıklı metnin bölümlerini ve bu bölümlerin içerdiği olayları fark edemediği gözlenmiştir. Ayrıca bu uygulama sırasında metin üzerinde numaralandırılan

bölümlerin olay akışını sınırladığı söylenebilir. Bu nedenlerle sessiz okuma basamağında:

➤ 24 Aralık tarihli geçerlik komitesi toplantısında sonraki uygulamalarda öğrenciye önce metnin tamamının bir kez sessiz okutulmasına, ardından okuduğunun anlatılmasına, sonra giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere bölümler şeklinde okutulmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Covid-19” başlıklı metnin tamamı sessiz okunduktan sonra okuduğunu anlatma gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlatmanın yapılmasının nedeni öğrencinin metindeki olayları hatırlaması, belli bir sırayla birleştirmesi ve karakterler ile olaylar arasında ilişki kurarak anlatmasını destekleme düşüncesidir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 23.12.2021). Bu uygulamada Esmâ’ya “Covid-19 başlıklı hikâyeden ne anladın, anlatır mısın?” cümlesi söylenerek okuduğunu anlatması istenmiştir. Esmâ giriş bölümündeki “Covid-19’un uzaktan eğitime neden olması”, gelişme bölümündeki “Leyla arkadaşı Sema ile birlikte evde günlerce vakit geçirmesi ve iki arkadaşın Covid olması” ve sonuç bölümündeki “Leyla ve Sema’nın karantinaya girmeleri” olaylarını anlatmıştır (Uygulama 29.12.2022, 18’33"-15’39"). Esmâ’nın okuduğunu anlatma sırasında önemli detaylardan bahsetmediği ve metindeki olay sırasını karıştırdığı görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlatırken genellikle metne baktığı, metindeki cümlelerin aynısını söylemeye çalıştığı, olayları kendi cümleleriyle anlatmadığı ve hatırlamakta güçlük çektiği olaylar için metinden ipucu almadığı gözlenmiştir. Esmâ’nın okuduğunu anlatmakta yaşadığı bu zorluk, metni nasıl anlatacağına ilişkin bilgi ve deneyiminin sınırlı olmasıyla açıklanabilir. Öğrencinin okuduğunu anlatma becerisini geliştirmek amacıyla:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrencinin okuduğunu anlatırken atladığı önemli olay ve detaylara ilişkin metinden ipucu almaya yönlendirilmesi ve sözlü sorular sorulması ile olayları kendi cümleleriyle anlatması için model olunması üzerinde durulmuştur.

Bu kapsamda 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Tiyatro” başlıklı metnin anlatımı sırasında Esmâ; giriş bölümündeki olayın yeri ve zamanı ile karakterlerin tiyatroya gitmeye karar vermelerini sağlayan önemli detayları anlatamamış, gelişme ve sonuç bölümlerinde önemli olayları atlamış veya sırasını karıştırmıştır. Bu olayları anlatabilmesi amacıyla önce Esmâ’dan anlattığı bölümü göstermesi istenmiş, sonra “Gelişme bölümüne incele, başka hangi olaylar oldu, biletleri almadan önce ne oldu,

tiyatro oyunu ne anlatıyordu?” soruları sorulmuştur. Esmâ olayların geçtiği bölümü göstermiş ancak bu defa bu olayları kendi cümleleriyle anlatmakta zorlanmıştır. Bunun üzerine “Şimdi bana bak ve hatırladıklarını anlat, unuttuğunda yine önce bu bölüme sonra bana bak ve anlat.” denilerek Esmâ, olayları kendi cümleleriyle anlatması için yönlendirilmiştir (07.04.2022, 05’31"-09’40"). Bu uygulamada soruların ve açıklamaların Esmâ’nın metni anlatımını desteklediği ancak rağmen okuduğunu anlatırken sözlü sorular sorulması, metinden ipucu alma ve kendi cümleleriyle anlatmaya yönlendirilmesine ihtiyaç duyduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte bu uygulama, 11 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında incelenmiş ve Esmâ’nın okuma stratejilerini kullanabilmesi amacıyla sonraki uygulamalarda:

➤ Öğrenciye iki kez okuduğunu anlattırılmasına, ikinci anlatımında amaçlanan stratejiye odaklanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu toplantıda amaçlanan stratejilere yönelik sözlü soruların basitten zora doğru hazırlanması görüşülmüş, bu stratejilerin nasıl kullanılacağı ve sorularının metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplandırılacağına öğrenciye açıklanmasına karar verilmiştir.

26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metni akıcı okumaya dikkat ederek önce araştırmacı/öğretmen okumuş, Esmâ metinden takip etmiştir. Ardından Esmâ’dan bu metni sesli okuması istenmiştir. Sesli okuma, okuma hataları ve akıcı okumanın okuduğunu anlamayı etkilemesinden ve sessiz okuma sırasında okuma hatalarının fark edilerek düzeltilememesinden dolayı yapılmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 11.04.2022). Bu uygulamada sesli okuma sırasında Esmâ’nın okuma hatası yaptığı veya anlaşılır okuyamadığı beş sözcüğe dikkati çekilerek bu sözcükleri tekrar okuması istenmiştir. Esmâ’nın bu sözcükleri doğru ve anlaşılır okuduğu görülmüştür. Esmâ’nın akıcı okumakta zorlandığı dört cümle için araştırmacı/öğretmen “Bu cümlede virgül ve ünlem işareti kullanılmış. Bu cümleyi şöyle okuyalım.” diyerek bu cümleleri sesli okumuş ve Esmâ’dan tekrar okumasını istemiştir (26.05.2022, 08’45"-12’01"). Bu noktada “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metnin kullanıldığı 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada, “Emre ve Yüzme Yarışması” başlıklı metnin kullanıldığı 12 Mayıs 2022 tarihli bir önceki uygulamaya göre Esmâ’nın daha az sözcükte okuma hatası yaptığı ve cümlelerin çoğunluğunu akıcı okuduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni, sesli okuma sırasında yapılan yönlendirmelerin Esmâ’nın sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okumada farkındalığını arttırması olabilir. Ancak sesli okumanın

son iki uygulamada yapılması nedeniyle sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okumadaki gelişimin Esmâ'nın okuduğunu anlamasına katkı sağladığını göstermemektedir.

26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metnin tamamının sesli okunmasının ardından okuduğunu anlatmaya geçilmiştir. Esmâ giriş bölümündeki “Ece ile Efe’nin 19 Mayıs günü Anıtkabir’e yola çıkmaları”, gelişme bölümündeki Ece ile Efe’nin Aslanlı Yol’dan geçerken gördükleri heykeller ve müzeyi gezerken inceledikleri giysi ve resimler hakkında konuşmaları, anma töreni ve Efe’nin deftere Atatürk ile ilgili yazdıkları”, sonuç bölümündeki “Ece ile Efe’nin Anıtkabir ziyaretlerinden öğrendikleri” olaylarını anlatmıştır (Uygulama 26.05.2022, 16’05"-21’24"). Esmâ'nın hatırlamakta güçlük çektiği olaylarda olayın geçtiği bölümü bulup göz attığı ve olayları kendi cümleleriyle anlatmaya çaba gösterdiği gözlenmiştir. Bu gelişimin nedeni, uygulamalarda metindeki önemli olaylar ve detaylara ilişkin sözlü sorular sorulması ve Esmâ'nın olayları metinden ipucu olarak anlatmaya yönlendirilmesi olabilir. 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada metnin birinci anlatımı tamamlandıktan sonra ikinci anlatıma geçilmiştir. Okuduğunu ikinci defa anlatma ile amaçlanan stratejilerden tahmin etmeyi pekiştirmek ve çıkarımda bulunmayı desteklemektir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 11.04.2022). Bu uygulamada önce çıkarımda bulunma stratejisinin nasıl kullanıldığı metindeki bir olay üzerinden Esmâ'ya anlatılmıştır. Sonra “Sen bu hikâyeyi anlatırken bazı sorular soracağım. Bu sorular senin olayı tahmin etmene ve olay hakkında çıkarım yapmana yardım edecek.” denilerek Esmâ'dan metni anlatması istenmiştir. Esmâ; metnin ilgili bölümünü anlatım sırasında durdurularak sorulan “Ece ile Efe’nin Aslanlı Yol’u görmek istemelerinin nedeni ne olabilir, müzede giysileri gören Ece Atatürk ile ilgili ne düşünmüş olabilir, insanlar Atatürk’ü anma töreninde ne yapacaklar, Efe deftere başka ne yazabilirdi?” şeklindeki tahmin etme sorularına metindeki ipuçlarını kullanarak anlamlı cevaplar vermiştir. Esmâ'nın “Ece ile Efe hangi şehirde yaşıyor, Aslanlı Yol’da Efe Türklerin özellikleri hakkında ne öğrendi?” soruları doğrultusunda ve metindeki ipuçlarından yola çıkarak olaylara ilişkin doğru çıkarımlar yaptığı görülmüştür. Öte yandan Esmâ “Ece ile Efe’nin geçtiği yola neden Aslanlı Yol denilmiş, top seslerini duyan Efe neden ablasının yanına koştu, Ece müzedeki resimlere bakınca savaşla ilgili ne öğrendi?” çıkarım sorularına cevap verememiştir. Buna soruların içeriğinin zor ve olayların karmaşık olması neden olmuş olabilir. Bu noktada Esmâ'ya anlattığı olay metinden gösterilmiş, “Anlattığın olay gelişme bölümünde geçiyor, olayı düşün ve aslan heykelleri hakkında ne bildiğini hatırla.” şeklinde açıklama yapılmıştır. Esmâ'nın yine

herhangi bir çıkarımda bulunamaması üzerine araştırmacı/öğretmen doğru cevabı söylemiştir (Uygulama 26.05.2022, 21'25"-39'32").

Amaç edinerek sessiz okumanın ardından amaçlı sesli tekrar okuma adımına geçilmiştir.

c. Amaçlı sesli tekrar okuma: Bu basamakta öğrencinin amaç edinme adımında sözlü sorulara verdiği cevaplar amaçlı sesli tekrar okumayla birleştirilmektedir (Schirmer, 2000). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında amaç edinme adımında sorulan soru tekrar sorulmuş, öğrenci cevabını amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirmeye yönlendirilmiştir. 24 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen ilk uygulamada, Esma “Ressamı Ziyaret” başlıklı metnin gelişme bölümünü sessiz okuduktan sonra “Resim öğretmeni, İnci'nin resim sanatına yeteneğini geliştirmek için ne yapmış?” sorusu tekrarlanmıştır. Esma bu soruya daha önceki cevabının aynısını vermiştir. Bunun üzerine “Hikâyenin hangi bölümünden bu cevabı verdin?” sorusu sorulmuştur. Esma'nın cevabın geçtiği bölümü gösterememesi üzerine gelişme bölümünün ilk paragrafına dikkati çekilmiş, “Sorunun cevabı gelişme bölümünde geçiyor, cevabı sesli oku.” denilerek cevaba ulaşması ve sesli okuması için model olunmuştur (Uygulama 24.11.2021, 12'07"-13'34"). Bu uygulamada Esma'nın soruya verdiği cevap ile okuduğu bölümde geçen öğretmenin İnci'yi kursa çağırması arasında ilişki olmadığı gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak Esma'nın soruyu anlamakta ve dolayısıyla sorunun cevabını aramakta güçlük çekmesi gösterilebilir. Ayrıca Esma'nın cevabının soruyla ilişkili olmaması doğal olarak öğrencinin cevabın geçtiği bölümü belirleyememesine neden olmuştur. Bu uygulamada metnin sonuç paragraflarına ilişkin soruların cevaplanması ve bu cevapların amaçlı sesli tekrar okunmasına ilişkin benzer bulgulara ulaşılmıştır. “Yeni komşunun ressam olduğunu anlayan İnci ne düşündü?” sorusuna Esma amaç edinme adımında verdiği cevabı değiştirerek “Okulda resim yarışması vardı.” şeklinde cevap vermiştir. Bu cevap, ilgili bölümde yer alan İnci'nin ressamdan yardım istemesi durumunu içermemektedir. Benzer şekilde “Sergiye kim gelmişti?” sorusuna Esma, “Arkadaşı” şeklinde cevap vermiştir. Oysa sonuç bölümünde sergiye ressamın gelmesi yer almaktadır. Bu ilk uygulamada Esma'nın amaç edinerek okuyamaması, sorulara doğru cevap verememesi ve cevapları amaçlı sesli tekrar okuyamamasının temel nedeni öğrencinin “Ressamı Ziyaret” başlıklı metni anlayamaması olabilir. Bu nedenle:

➤ 26 Kasım 2021 tarihli geçerlik toplantısında metinlerin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine uygun düzenlenmesi vurgulanmış ve sonraki uygulamalarda “Bu

sorunun cevabını giriş bölümünde bulabilirsin, girişi göster, bulduğun cevabı sesli oku.” gibi detaylı açıklama yapılarak öğrencinin amaçlı sesli tekrar okumasına yardımcı olmaya karar verilmiştir.

Bu kararı takip eden 01 ve 22 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda Esmâ’ya sorulara cevap verebilmesi, cevabının geçtiği bölümü göstermesi ve amaçlı sesli tekrar okuması için model olunmuştur. 29 Aralık 2021 tarihli uygulamaya geldiğinde bu uygulamada Esmâ önce Covid-19 başlıklı metnin giriş bölümünü sessiz okumuştur. Sonra Esmâ’ya amaç edinme adımı sorulan “Canı sıkılan Leyla ne yapmış?” sorusu tekrar sorulmuştur. Esmâ bu soruya, “Sema diye bir arkadaşı vardı. Leyla onunla vakit geçirirlerdi diye düşündü.” şeklinde doğru cevap vermiştir. Sonra “Hikâyenin hangi bölümünden bu cevabı verdin? diye sorulmuştur. Esmâ; okuduğu giriş bölümüne göz atmış, cevabın geçtiği “Leyla’nın aklına bir fikir geldi. Arkadaşı Sema’yı eve çağırabilirdi” cümlelerini göstermiş ve bu cümleleri yönlendirmeye ihtiyaç duymadan sesli okumuştur (Uygulama 4, 29.12.2022, 11’40"-15’39"). Benzer şekilde Esmâ, metnin gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin sorulan “Leyla ve Sema evde nasıl vakit geçirdiler?” sorusuna “Dersleri dinlediler, yemek yediler, sohbet ettiler.”, “Covid-19 olan Leyla ve Sema ne yapacaklar?” sorusuna “Karantinaya alındılar.” şeklinde doğru cevaplar vermiş, cevaplarını ilgili bölümde göstermiş ve amaçlı sesli tekrar okumuştur. Bu uygulamada Esmâ’nın sorulara doğru cevap verebilmesi, cevabının geçtiği bölümü ve cümleleri göstererek sesli okuyabilmesi, “Covid-19” başlıklı metnin “Ressamı Ziyaret” başlıklı metne göre öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine yakın olması ile açıklanabilir. Ek olarak 01 ve 22 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda metni, sorunun cevabını arayarak okuma, cevabı okuduğu bölümde bulup gösterme ve amaçlı sesli tekrar okuma için model olunmasından Esmâ’nın fayda sağladığı söylenebilir.

07 Nisan 2022 tarihli uygulamada amaç edinmeye ilişkin sorulan soruların cevapları, amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmiştir. Bunun için “Tiyatro başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini amaç edinerek okuma için “Ayşe tiyatroya kimle gitti, tiyatro binasındaki görevli ne yaptı, oyuncuların dikkati dağılınca ne oldu?” olarak tekrar sorulan sorulara Esmâ, “Ayşe Tiyatroya Eymen’le gitti, görevli biletleri kontrol etti, oyuncular oyunu durdurdular.” şeklinde doğru cevaplar vermiştir. Esmâ’nın bu cevapların geçtiği bölümü kendiliğinden gösterdiği ve cevapları sesli olduğu gözlenmiştir. Bu uygulamada ayrıca amaçlı sesli tekrar okuma ile tahmin etme stratejisine ilişkin sorulan soruların cevaplarının sesli okunması amaçlanmıştır. Bunun için metnin

ilgili bölümü gösterilerek sorulan “Ayşe tiyatro oyununa neden gitmek istemiş olabilir, telefonu çalan seyirci ne yapacak, oyun ne zaman devam edecek, Ayşe ve Eymen oyun hakkında neler konuşabilirler?” sorularına Esmâ, cevap verememiştir. Bu noktada araştırmacı/öğretmen, önce tahminde bulunmaya ipucu sağlayan olayları metinden gösterip Esmâ’ya sesli okutmuştur. Ardından araştırmacı/öğretmen, metindeki ipuçlarını kullanarak olayın nasıl tahmin edilebileceğini “Tahmin etmek için metinde yazan olayı okuruz. Sonra ne olacağını kendimiz tahmin ederiz.” şeklinde açıklamış ve kendisi olaya ilişkin bir tahmin örneği vermiştir. Bunun üzerine Esmâ, araştırmacı/öğretmenin örneklerinden farklı ve metnin bağlamına uygun tahminlerde bulunabilmiştir. Sorular doğrultusunda Esmâ’nın bu tahminleri, “Ayşe’nin merak ettiği için oyuna gitmek istemiş olabileceği, seyircinin telefonunu kapatmayacağı, seyircinin telefonu kapatınca oyunun devam edebileceği, Ayşe ve Eymen’in eğlendiklerini konuşacakları” şeklindedir (Uygulama 07.04.2022, 09’42"-23’37"). Bu bulgu, Esmâ’nın tahmin etme stratejisini etkin kullanabildiğini göstermez. Ancak metindeki olayı tahmini içeren örnekler verilmesi ve tahmin etmede metindeki ipuçlarının nasıl kullanılabileceğinin açıklanmasının Esmâ’nın bu stratejinin kullanımındaki mantığı anladığına işaret etmektedir. 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımında, Esmâ’nın anlamını bilmediği düşünülen “afiş, anons” sözcükleri de ele alınmıştır. Esmâ’ya bu sözcüklerin anlamı sorulmuştur. Esmâ’nın sözcüklerin anlamını paylaşmakta güçlük çekmesi üzerine “Bu sözcüğün ne anlama geldiğini geçtiği cümleleri okuyarak anlayabiliriz.” denilmiştir. Sonra Esmâ’ya sözcüklerin geçtiği cümleler amaçlı sesli okutulmuş ve sözcüğün anlamı bir kez daha sorulmuştur. Esmâ, “afiş” sözcüğünü “Afişte filmin adı yazıyor.” şeklinde doğru açıklamıştır (Uygulama 07.04.2022, 24’13"-30’45"). Esmâ, cümlelerden yola çıkarak “anons” sözcüğünü anlamını açıklayamadığı için sözcüğün anlamı araştırmacı/öğretmen tarafından açıklanmıştır. 07 Nisan 2022 tarihli uygulamanın amaçlı sesli tekrar okuma adımı genel olarak ele alındığında Esmâ’nın metinde anlamakta zorlandığı cümle ve olaylar olduğu, pek çok sözcükte okuma hatası yaptığı ve cümleleri akıcı okumada güçlük çektiği ön plana çıkmıştır. Bu nedenle:

➤ 11 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında sonraki uygulamalarda öğrencinin anlamakta zorlandığı cümle ve olayları nasıl anlayabileceğini göstermek için araştırmacı/öğretmenin öğrencinin anlamakta güçlük çekeceği bu unsurları öncesinde belirleyerek amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirmesine karar verilmiştir. Ayrıca bu toplantıda ek olarak sonraki uygulamalarda metni sessiz okutmadan önce bir kez sesli

okutulmasına ve öğrencinin okuma hataları ve anlaşılmayan ifadeleri ile akıcılığına dikkat çekilmesine karar verilmiş, dolayısıyla 21 Nisan-26 Mayıs tarihleri arasındaki uygulamalarda metinlerin sessiz okunmasından önce sesli okutulmuştur.

26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımı, öncelikle amaç edinmeye yönelik soruların cevapları amaçlı sesli tekrar okunmuştur. Bunun için Esma, “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metnin giriş bölümü sessiz okuduktan sonra “Ece ile Efe’nin Anıtkabir’e gitmek için nerelerden geçtiklerine cevap ver.” denilmiştir. Esma, soruya “Ece ile Efe Bilecik merkez ve Söğüt ilçesi ile Eskişehir’den geçtiler.” olarak doğru cevap vermiş, metnin giriş bölümünde cevabının geçtiği cümleleri göstermiş ve sesli okumuştur. Bu uygulamada metnin gelişme ve sonuç bölümlerini amaçlı sesli tekrar okumada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Esma’nın metnin gelişme bölümünün ilk iki paragrafını sessiz okuduktan sonra “Müzenin ilk bölümünde ne sergileniyordu?” sorusuna verdiği “Atatürk’ün giysileri sergileniyor”, gelişme bölümünün son üç paragrafını okuduktan sonra “Kurtuluş Savaşı’nı canlandıran resimlerde ne anlatılıyor?” sorusuna verdiği “Resimler, insanların savaşa silah taşımaları ve askerlerin savaşmalarını anlatıyor” cevapları doğrudur. Esma, sonuç bölümünü sessiz okumasının ardından “O gün Ece ile Efe için neden önemli bir gün oldu?” sorusuna “19 Mayıs’ta Atatürk’ü Anıtkabir’de andılar.” şeklinde doğru cevap vermiştir. Esma’nın bu cevaplarını metnin ilgili bölümünde gösterdiği ve amaçlı sesli tekrar okuduğu gözlenmiştir (Uygulama 26.05.2022, 39’33"-47’15"). 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada Esma’nın amaç edinerek okumaya yönelik soruların soruya doğru cevap verme, cevabın geçtiği bölümü gösterip sesli okumada gelişim gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu uygulamada, amaçlı sesli tekrar okuma adımı, devamında Esma’nın metinde anlamakta güçlük çektiği düşünülen olaylar ve cümle yapılarına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda önce Esma’dan olayın geçtiği bölümü sesli okuması istenmiştir. Ardından Esma, olay hakkında ne anladığını kendi cümleleriyle anlatmaya yönlendirilmiştir. Esma’nın hatırlamakta ve kendi cümleleriyle ifade etmekte zorlandığı olaylar olmuştur. Bu olay metinden gösterilmiş, “Gelişme bölümündeki bu paragrafı anlamaya çalışarak bir kez daha sesli oku. Okuduktan sonra hatırladığını kendi cümlelerinle söyle.” denilerek Esma ilgili bölümü sesli tekrar okumaya yönlendirilmiştir. Esma, bu defa olayları hatırlamış ve olaylardan anladığını kendi cümleleriyle söyleyebilmiştir. Amaçlı sesli tekrar okumanın Esma’nın karmaşık olayları anlamlandırmasına fayda sağladığı söylenebilir. Bu uygulamanın amaçlı sesli tekrar okuma adımı Esma’nın anlamını

bilmediği düşünölen sözcöklere odaklanarak tamamlanmıştır. Esmâ'nın “anma” sözcüğünü “Herkesin Atatürk'ü sevmesi.” şeklinde açıklaması üzerine bu sözcüğün geçtiği cümle amaçlı sesli tekrar okunmuştur. Bu defa Esmâ, “Anıtkabir'i ziyaret ederek Atatürk'ü hatırlamak.” cümlesi ile sözcüğün anlamını doğru açıklamıştır. Benzer şekilde amaç edinilen diğere sözcöklere geçtiği cümleler amaçlı sesli tekrar okunduktan sonra Esmâ, “tören” sözcüğünü “İstiklal marşı okuyup saygı duruşunda bulunmak.” ve temsil etmek sözcüğünü “Resimlerle canlandırmak.” olarak doğru açıklamıştır. Bu uygulamada Esmâ'nın metinde geçen “çelenk, mozole” sözcöklere anlamını araştırmacı/öğretmene kendiliğinden sorduğu fark edilmiştir. Araştırmacı/öğretmen, “Çelenk ve mozole sözcöklere hikâyede geçtiği cümleleri okuyarak anlayamayız. Anlamalarını ben sana söyleyeyim.” demiş bu sözcöklere anlamını doğrudan açıklamıştır (Uygulama 26.05.2022, 48'38"-71'04"). 26 Mayıs 2022 tarihli bu uygulama, öğrencinin anlamakta güçlük çektiği düşünölen olayların amaçlı sesli tekrar okuma adımında çalışılmasının fayda sağladığını düşündürmüştür. Ek olarak anlamının bilinmediği düşünölen sözcöklere geçtiği cümleleri amaçlı sesli tekrar okutma, öğrencinin bu sözcöklere anlamını tahmin etmesinin gelişimine yardımcı olmuştur.

d. Sözlü soruları cevaplama: Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde okuma için amaç edinmeyi, olayları tahmin etmeyi, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı ve çıkarımda bulunmayı sağlayan soruların sorulmasına dikkat edilmelidir (Schirmer, 2000; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu araştırmada, 24 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen ilk uygulamada tahmin etme stratejisini desteklemek amacıyla “Resamı Ziyaret” başlıklı metne ilişkin “Resim öğretmeni, İnci'nin resim sanatına yeteneğini geliştirmek için ne yapacaktı, yeni komşunun ressam olduğunu anlayan İnci ne düşündü?” ve “Sergiye kim gelmişti?” soruları sorulmuştur (Uygulama 24.11.2021). Bu uygulamada, amaç edinme ile amaçlı sesli tekrar okuma adımlarında tahmin etmeye yönelik sorulara Esmâ'nın yanlış cevap verdiği veya cevap vermediği görölmüştür. 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada okuma için amaç edinme stratejisinin kullanımı amacıyla “Covid-19” başlıklı metne ilişkin “Canı sıkılan Leyla ne yapabilir, Leyla ve Sema evde nasıl vakit geçirdiler, Covid-19 olan Leyla ve Sema ne yapacaklar?” soruları sorulmuştur (Uygulama 29.12.2021). Bu uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımında, Esmâ'nın okuma için amaç edinmesine yönelik sorulara doğru cevaplar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada:

➤ 30 Aralık 2021 tarihli geçerlik toplantısında amaç edinme ile birlikte öğrencinin kullanmakta güçlük çektiği tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerine ilişkin sözlü sorular sorulmasına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada okuma için amaç edinme stratejisinin kullanımına yönelik “Tiyatro” başlıklı metne ilişkin “Ayşe tiyatroya kimle gidecek, tiyatro binasındaki görevli ne yapacak, oyuncuların dikkati dağılınca ne oldu?” soruları sorulmuştur. Ek olarak tahmin etme stratejisinin kullanımı amacıyla “Ayşe tiyatro oyununa neden gitmek istemiş olabilir, gişede Ayşe ve Eymen’e sıra gelince ne yapacaklar, telefonu çalan seyirci ne yapacak, oyun ne zaman devam edecek Ayşe ve Eymen oyun hakkında neler konuşabilirler?” soruları yöneltilmiştir (Uygulama 07.04.2022). Bu uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımı, Esmâ’nın okuma için amaç edinmesine yönelik sorulara doğru cevaplar verdiği görülmüştür. Benzer şekilde 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ, “Telefonu çalan seyirci ne yapacak, oyun ne zaman devam edecek, Ayşe ve Eymen oyun hakkında neler konuşabilirler?” soruları doğrultusunda metne ilişkin anlamlı tahminlerde bulunmuştur. Ancak Esmâ, “Ayşe tiyatro oyununa neden gitmek istemiş olabilir, gişede Ayşe ve Eymen’e sıra gelince ne yapacaklar, salonunun ışıkları kapandıktan sonra ne olacak?” şeklindeki diğer sorulara cevap vermekte güçlük çekmiştir. 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metinde okuma için amaç edinme stratejisinin kullanımına yönelik olarak Esmâ’ya “Ece ile Efe Anıtkabir’e gitmek için nerelerden geçtiler, müzenin ilk bölümünde ne sergileniyordu, Kurtuluş Savaşı’nı canlandıran resimlerde ne anlatılıyor, o gün Ece ile Efe için neden önemli bir gün oldu?” soruları sorulmuştur. Amaçlı sesli tekrar okuma adımı Esmâ, sırasıyla bu sorulara “Ece ile Efe Bilecik merkez ve Söğüt ilçesi ile Eskişehir’den geçtiler, Atatürk’ün giysileri sergileniyor; resimler, insanların savaşta silah taşımaları ve askerlerin savaşmalarını anlatıyor.” olarak doğru cevaplar vermiştir. Bu uygulamada okuduğunu anlatma sırasında tahmin etme stratejisinin kullanımına yönelik Esmâ’ya “Ece ile Efe’nin Aslanlı Yol’u görmek istemelerinin nedeni ne olabilir, müzede giysileri gören Ece Atatürk ile ilgili ne düşünmüş olabilir, insanlar Atatürk’ü anma töreninde ne yapacaklar, Efe deftere başka ne yazabilirdi?” soruları sorulmuştur. Esmâ sırasıyla bu sorulara, “Ece ile Efe Aslanlı Yolu merak ediyorlar, müzede giysileri gören Ece Atatürk’ün çok güzel giyindiği düşünebilir, insanlar Atatürk’ü anma töreninde saygı duruşunda bulunabilir veya İstiklal Marşı okuyabilirler, Efe deftere Atatürk’ü çok sevdiğini yazabilir.” şeklinde verdiği cevaplar doğrudur. 26 Mayıs 2022 tarihli

uygulamada son olarak okuduğunu anlatma sırasında çıkarımda bulunmaya yönelik olarak Esmâ'ya "Ece ile Efe hangi şehirde yaşıyor, Aslanlı Yol'da Efe Türklerin özellikleri hakkında ne öğrendi, Ece ile Efe'nin geçtiği yola neden Aslanlı Yol deniyor, top seslerini duyan Efe neden ablasının yanına koştu, Ece müzedeki resimlere bakınca savaşla ilgili ne öğrendi?" soruları sorulmuştur. Esmâ'nın "Ece ile Efe hangi şehirde yaşıyor?" sorusuna "Ece ile Efe Bilecik'te yaşıyorlar." cevabı ile "Aslanlı Yol'da Efe Türklerin özellikleri hakkında ne öğrendi?" sorusuna "Efe Kurtuluş Savaşı'nda Türklerin nasıl cesurca savaştıklarını öğrendi." cevabı doğrudur. Ancak Esmâ, "Top seslerini duyan Efe neden ablasının yanına koştu, Ece müzedeki resimlere bakınca savaşla ilgili ne öğrendi?" sorularına cevap verememiştir.

Amaç edinme, sessiz okuma, amaçlı sesli tekrar okumanın ardından metni bütün olarak konuşma/tartışmaya geçilmiştir.

e. Konuşma/tartışma: Konuşma/tartışma, öğrencinin öğrendiği bilgileri uygulayabilmesi için önemlidir (Schirmer, 2000). Bu araştırmada, 24 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen ilk uygulamada araştırmacı/öğretmen, "Ressamı Ziyaret" başlıklı metinle ilişkili konuşma/tartışma yapabilmek amacıyla iki soru hazırlamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 61). Bu sorular, "Hikâyenin konusunu düşündüğünde başka bir başlık verseydin ne olurdu, hikâyenin kahramanı İnci ressamı ziyaret etmeseydi hikâye nasıl değişirdi?" şeklindedir. 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada ilk soru sorulmuş, Esmâ'dan okuduğu metne farklı bir başlık vermesi istenmiştir. Esmâ metne farklı bir başlık verememiş bunun üzerine araştırmacı/öğretmen, "Sergi Açılışı" başlığını örnek vererek model olmuştur. Bunun üzerine Esmâ metne "Resim Yapan İnci" başlığını vermiştir (Uygulama 24.11.2021, 19'21"-24'30"). Bu başlık metinle ilişkilidir ancak metnin konusunu ve olaylarını kapsamamaktadır. Bunun ardından ikinci soruya geçilmiş, "Hikâyenin kahramanı İnci ressamı ziyaret etmeseydi hikâye nasıl değişirdi?" sorusu sorulmuştur. Esmâ, bu soruya "İnci hiçbir resim yapamazdı." şeklinde cevap vermiştir (Uygulama 24.11.2021, 41'22"-41'55"). Esmâ'nın bu cevabı İnci'nin ressam ile tanışmadan önce evinin bahçesini ve buradaki kuşları çizdiği bir resminin olduğu, bu resmini beğenirse de boyadıktan sonra sergide kullanabileceği sonucunu içermemektedir. Bu durum Esmâ'nın metinde gelişen ve sonuçlanan olayları anlamakta zorlandığını göstermektedir. 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada "Covid-19" başlıklı metindeki olayları Esmâ'nın deneyimleri ile ilişkilendirerek konuşma/tartışma yapabilmek amacıyla önce "Az önce hikâyeyi anlattın. Virüs ortaya çıktığında Leyla ve

Sema'nın evden ders dinlediklerini söyledi." denilmiştir. Ardından "Sence Covid-19 virüsü zamanında dersler uzaktan mı olmalıydı okulda mı olmalıydı, neden?" sorusu sorulmuştur. Bu noktada Esmâ, metindeki Leyla ve Sema karakterlerinin yaşadığı olaylardan bahsetmiş, ancak kendi düşünce veya deneyimlerini içeren bir yorum yapamamıştır (Uygulama 29.12.2022, 33'55"-36'25"). 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada "Tiyatro" başlıklı metne yönelik konuşma/tartışma yapabilmek için önce "Bu hikâyede Ayşe ve Eymen bize tiyatro hakkında neler öğrettiler?" sorusu sorulmuştur. Esmâ, metne göz atarak bir süre düşünmüş ancak herhangi bir yorum yapamamıştır. Araştırmacı/öğretmen, "Bu hikâyede bir tiyatro oyunun adını, yeri ve zamanını afişten öğrenebileceğimi anladım" diyerek konuşma başlatmıştır. Esmâ, bu defa tiyatrodaki uyulması gereken kuralları sayarak bu kuralları öğrendiğini ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı/öğretmen, "Tiyatroda kurallara uymak neden gerekli?" sorusunu sorarak tartışma başlatmıştır. Tiyatroda kurallara uymanın gerekliliği Esmâ'nın oyuncuların dikkatinin dağıtmamak, araştırmacı/öğretmenin seyircileri rahatsız etmemek şeklindeki görüşleri ile tartışma tamamlanmıştır (Uygulama 07.04.2022, 30'50"-35'58"). Esmâ'nın metinden öğrendiklerini uygulayabilmesi ve metnin ana düşüncesine ulaşabilmesini desteklemek amacıyla:

➤ 11 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında sonraki uygulamalarda, metinde konuşma/tartışmayı ve ana düşüncüyü içeren unsurlar belirlenerek amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirmesine karar verilmiştir.

Bu kapsamda 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metnin gelişme bölümünün üçüncü paragrafı Esmâ'ya amaçlı sesli tekrar okutulmuştur. Bu bölüm okunduktan sonra Esmâ'ya "Hikâyedeki Ece ile Efe gibi sen de Anıtkabir'e gittin. Kurtuluş Savaşı'nı canlandıran resimleri gördüğünde neler düşündün?" diye sorulmuştur. Esmâ, Anıtkabir seyahatinde bu resimleri gördüğünü hatırlamadığını belirtince öğrenciye okuduğu bölümdeki olaylar hatırlatılmış ve araştırmacı öğretmen kendi düşüncelerini paylaşmıştır. Sonra Esmâ, metnin gelişme bölümünün dördüncü paragrafını amaçlı sesli tekrar okumaya yönlendirilmiştir. Bu bölümdeki Efe'nin Atatürk hakkındaki düşüncelerini deftere yazdığı olay hatırlatılmıştır. Ardından araştırmacı/öğretmen, Efe'nin yerinde kendisi olsa deftere neler yazabileceğine ilişkin örnek vererek Esmâ'nın bu olay hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşması için cesaretlendirilmiştir. Bunun üzerine Esmâ, Atatürk'e her şey için teşekkür edeceğini ifade etmiştir. Bu uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma paralelinde konuşma/tartışma

gerçekleştirilmesinin Esmâ'nın okuduğu olayı anlayarak olay hakkında duygu ve düşüncelerini cümleler ile ifade etmesinde faydalı olduğu söylenebilir. 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada son olarak Esmâ'ya "Ece ile Efe'nin Anıtkabir'de yaşadıkları konulu bu hikâyenin ana düşüncesi nedir?" diye sorulmuştur. Esmâ ana düşünceye ulaşmakta güçlük çekince "Ana düşünce, yazarın hikâye hakkında bize anlatmak istediği düşüncesidir. Bir hikâyenin ana düşüncesi, genellikle metnin sonuç bölümünden anlaşılır" diye açıklanmış ve bu bölüm öğrenciye amaçlı sesli tekrar okutulmuştur. Bu bölüm okunduktan sonra Esmâ'nın "Anıtkabir'e gittiğimizde Atatürk'ü anarız, heykelleri öğrenebiliriz, Kurtuluş Savaşı'nı öğrenebiliriz." şeklindeki ifadesi ana düşünceye oldukça yakındır (Uygulama 26.05.2022, 72'11"-83'16").

Konuşma/tartışmanın ardından metnin yazılı soruları cevaplanmıştır.

Metnin yazılı sorularının cevaplanması: Bu araştırmada gerçekleştirilen uygulamalarda, yönlendirilmiş okuma etkinliği basamakları tamamlandıktan sonra öğrenci metnin yazılı sorularını cevaplamaya yönlendirilmiştir. Bu amaçla her metne yönelik metinsel açık, metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan üç türde soru hazırlanmıştır. Uygulamalarda bu soruların cevapları, Esmâ veya araştırmacı/öğretmen tarafından sorunun altında bırakılan boşluğa yazılmıştır. 24 Kasım 2021 tarihinde gerçekleştirilen ilk uygulamada "Şimdi hikâye ile ilgili yazılı soruları cevaplayacağız." denilerek sorular açılmış, Esmâ'ya her soruyu sesli okuyacağı ve cevap vereceği söylenmiştir. Bu uygulamada "İnci resim kursunda neler öğrenmişti?" metinsel açık sorusuna Esmâ, İnci'nin resim dersini sevdiği ve güzel resim yapabilmeyi öğrendiği şeklinde doğru cevap vermiştir. Benzer şekilde Esmâ'nın, "İnci yeni resmini nasıl yaptı?" metinsel çıkarım sorusuna "İnci resmini hayal kurarak yaptı." cevabı ile "İnci'nin yerinde sen olsaydın yarıyıl tatilini nasıl geçirirdin?" bilgi ve deneyimlere dayanan soruya verdiği "Yarıyıl tatilini resim yaparak ve test çözerek geçirirdim." cevabı doğrudur. Öte yandan Esmâ, metinsel çıkarım sorularından "Ressam, resimlerinin özgün olması için ne yapıyordu?" sorusuna cevap verememiştir. "Mahalleye ressam taşınmasaydı ne olurdu?" bilgi ve deneyimlere dayanan soruya "İnci resim yapamazdı." şeklinde verdiği cevap doğru değildir (Uygulama 24.11.2021, 31'32"-39'04"). 24 Kasım 2021 tarihli uygulama incelendiğinde bazı soruların uzun ve karmaşık yapıda olması, Esmâ'nın soruyu anlayıp cevap vermesini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Esmâ'nın çıkarım sorularına cevap vermekte zorlanmasının diğer bir nedeni, metindeki olaylar ve deneyimleri arasında ilişki kurmakta güçlük çekmesi ile açıklanabilir. Bu noktada:

➤ 26 Kasım 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında “Ressamı Ziyaret” başlıklı metnin yazılı soruları incelenmiş, sonraki uygulamalarda öncelikle soru cümlelerinin öğrencinin anlayabileceği şekilde basitleştirilmesine karar verilmiştir.

22 Aralık 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki tüm uygulamalarda Esma'nın anlayabilmesi için metinlerin yazılı soruları form ve içeriğine dikkat edilerek hazırlanmıştır. 29 Aralık 2022 tarihli uygulamada Covid-19 başlıklı metne ilişkin olarak “Covid-19 virüsü ne zaman ortaya çıktı?” metinsel açık soruya Esma, “Covid-19 virüsünün 2019 yılında ortaya çıktığı” şeklinde doğru cevap vermiştir. Esma, “Leyla Sema'yı neden eve çağırdı?” metinsel çıkarım sorusuna “Leyla'nın canı sıkıldığı için Sema'yı eve çağırması” cevabı doğrudur. Benzer şekilde bilgi ve deneyimlere dayanan “Leyla hastaneye gitmeseydi ne olurdu?” sorusuna Esma'nın “Annesine, babasına bulaşır.” cevabı doğrudur. Esma'nın bu sorulara doğru cevap vermesinin nedeni olarak soruları anlayabilmesi düşünülmüştür. Öte yandan Esma, “Devlet hangi kuralları koydu, virüsten önce Leyla ve Sema ne yapıyorlardı?” metinsel çıkarım ve sorularına cevap verememiştir (Uygulama 29.12.2022, 22'05"-33'50"). Bunun nedeni, Esma'nın metindeki olaylar arasında ilişki kurma ve çıkarımda bulunmakta güçlük çekmesi olabilir. 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Tiyatro” başlıklı metne ilişkin olarak “Afişte neler yazıyordu?” metinsel açık soruya Esma, “Oyunun yeri, tarihi, saati ve oyuncuların adları yazıyor.” doğru cevabını vermiştir. Metinsel çıkarım sorularından “Ayşe ve Eymen telefonlarını neden sessize aldılar?” sorusuna Esma'nın, anons yapıldığı için telefonlarını sessiz aldıkları cevabı doğrudur. Benzer şekilde Esma'nın bilgi ve deneyimlere dayanan “Seyirci telefonu kapatmasaydı ne olurdu?” sorusuna “Oyuncular oyunda söyleyeceklerini unutabilirlerdi.” şeklindeki cevabı doğrudur. 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulamada Ece ile Efe Anıtkabir'de başlıklı metne ilişkin olarak Esma'nın “Meydana ulaşan Ece ile Efe neye karar verdiler?” metinsel açık soruya “Ece ile Efe Kurtuluş Savaşı müzesine gitmeye karar verdiler.” cevabı ile “İnsanlar Atatürk'ü nasıl andılar?” metinsel kapalı soruya “İnsanlar saygı duruşunda bulunarak ve İstiklal Marşı'nı okuyarak Atatürk'ü andılar.” cevapları doğrudur. Benzer şekilde “Ece ile Efe, Anıtkabir'e gitmeselerdi ne olurdu?” sorusuna Esma, “İnsanların Kurtuluş Savaşı'nda nasıl savaştıklarını öğrenemezlerdi.” şeklinde doğru cevap vermiştir. Öte yandan Esma “Efe neden savaş meydanında olduğunu düşündü?” sorusuna cevap verememiş, bu sorunun metindeki ipuçlarının kullanılarak nasıl cevaplanacağı açıklanmıştır. Bu durum zor

düzye de metinsel çıkarım sorularına cevap vermede Esm a'nın deste ğ e ihtiya cı oldu ğ unu düş ündürmektedir (Uygulama 26.05.2022, 85'21"-95'01").

3.3. Yönlendirilmiş Okuma Etkinli ğ i Uygulamalarında Ne Tür Sorunlarla Karşılaş ılmış ve Bu Sorunlara Ne Tür Çözümler Geliştirilmiştir?

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinli ğ i uygulamalarında yaşanan sorunlar ve bu sorunlara geliştirilen çözümler yönlendirilmiş okuma etkinli ğ i uygulama basamakları analiz edilerek aşa ğ ıda sunulmuştur.

3.3.1. Önbilgi ve deneyimlerin kullanılmasında karşılaşılan sorunlar

Uygulama verileri analiz edildi ğ inde önbilgi ve deneyimlerin kullanılmasında (a) giriş ve deneyimlerin paylaşıması, (b) başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanılması, (c) bilinmeyen sözcüklerin tanıtılmasına ilişkin sorunlarla karşılaşılmıştır. Aşa ğ ıda bu sorunlar ve sorunlara geliştirilen çözümler ele alınmıştır.

a. Giriş ve deneyimlerin paylaşılmasına ilişkin sorunlar: Bu araştırmada 24 Kasım ve 01 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda yapılan girişe Esm a'nın katılım göstermedi ğ i veya katılımının sınırlı oldu ğ u gözlenmiştir. Örne ğ in; 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada “Ressamı Ziyaret” başlıklı metin gösterilerek “Bugün seninle resim sergisi için resim yapan bir çocu ğ un, İnci'nin neler yaşadığını okuyaca ğ ız.” şeklinde yapılan giriş cümlesine Esm a'nın sözlü olmayan sınırlı bir katılımı olmuştur (Uygulama 24.11.2021, 00'53"). Buna Esm a'nın giriş cümlesini anlayamamasının neden oldu ğ u düşünölmüştür. Bu noktada sonraki uygulamalarda giriş cümlelerinin basit yapıda olması ve günlük hayatta sık kullanılan sözcükleri içermesine (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021) dikkat edilmiştir. 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Covid-19” başlıklı metin paralelinde “Bu hikâyede Covid-19'a yakalanan Leyla ve Sema'nın neler yaşadığını okuyaca ğ ız.” cümlesi buna örnek gösterilebilir. Giriş cümlelerinin basit yapıda olması ve günlük hayattaki sözcükleri içermesinin, Esm a'nın metnin konusu üzerine düşünmesi ve düşüncelerini paylaşmasına yardımcı oldu ğ u söylenebilir. Çünkü 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Ece ile Efe Anıtkabir'de” başlıklı metin paralelinde “19 Mayıs ve Atatürk hakkında hikây e okuyaca ğ ız.” şeklinde yapılan girişe Esm a, “Ben de yaklaşık iki üç yıl önce Anıtkabir'e gittim.” diyerek metnin konusu hakkında deneyimlerini paylaşmıştır (Uygulama 26.05.2022, 00'19").

Bu araştırmada 24 Kasım ve 29 Aralık 2021 tarihleri arasındaki uygulamalarda Esmadırn metnin konusu hakkında 6nbilgi ve deneyimlerini kullanmakta g6ul6k çektiği belirlenmiştir. 6rneğin; 01 Aralık 2021 tarihli uygulamada kullanılan “Bilim ve Louis Pasteur” başlıklı metinde Louis Pasteur’un kuduz aşısını bulma s6reci anlatılmaktadır. Bu uygulamada metnin konusu hakkında 6nbilgilerini paylaşma amacıyla sorulan “Louis Pasteur kimdir, aşı olmanın hayatımızdaki 6nemi nedir?” s6zli sorulara Esmadırn cevap verememiştir (Uygulama 26.05.2022, 02’13"- 04’58"). Buna Esmadırn metnin konusuna ilişkin 6nbilgisinin sınırlı olmasının yol açtığı d6ř6n6lm6řt6r. Bu sorun, sonraki uygulamalarda metinler Esmadırn doğrudan deneyimlediği konu ve olayları içerecek şekilde d6zenlenerek (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 16.12.2021) giderilmeye çalışılmıştır. Buna 6rnek olarak 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada kullanılan “Covid-19”, 17 şubat 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Zeynep ve Anneanesi”, 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Tiyatro” başlıklı metinlerin konusu ve içerdiği olayları Esmadırn doğrudan deneyimlemesi verilebilir. Ancak 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada Esmadırn metnin konusu olan Leyla ve Sema’nın pandemi s6recinde yaşadıkları ile kendi deneyimleri arasında ilişki kuramamıştır. Bunun nedeni olarak Esmadırn sorulan “Sence Covid-19 hayatımızda neleri değiştirdi?” şeklindeki s6zli sorunun form ve içeriği d6ř6n6lm6řt6r. Dolayısıyla sonraki uygulamalarda doğrudan metnin konusunu içeren ve 6đrencinin deneyimlerini c6mleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorulmasına (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 30.12.2021) dikkat edilmiştir. 6rnek olarak 17 şubat 2022 tarihli uygulamada sorulan “Senin anneannen nerede, anneannen gelince neler yapıyorsunuz?” soruları verilebilir. Bu sorulardan yola çıkarak Esmadırn anneanesinin Zonguldak’ta yaşadığını ifade etmiş ve anneanesi ile yaptıklarını “...Anneanneme sarılıyorum, onunla sohbet ediyorum. Anneannemle birlikte k6yleri geziyoruz...” diye anlatmıştır (Uygulama 26.05.2022, 01’57"- 03’24"). Bu uygulamada “Zeynep ve Anneanesi” başlıklı metinde geçen Zeynep karakterinin anneanesi gelince sarılması, anneanesi ile sohbet etmesi ve gezmesi olayları ile Esmadırn anneanesini ziyaretindeki deneyimleri paralellik g6stermektedir.

b. Başlıktaki ve metinle ilişkili g6rseldeki ipuçlarının kullanılmasına ilişkin sorunlar: Bu araştırmada 24 Kasım ve 01 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda metni okumaya başlamadan 6nce Esmadırn metindeki olayları tahmin etmekte g6ul6k çektiği belirlenmiştir. 6rneğin; 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada metnin “Resamı Ziyaret” başlığı ve metinle ilişkili g6rseli g6sterilerek “Başlığı ve resmi d6ř6nd6đ6nde hik6yede

ne anlatılıyor olabilir?” sorusuna Esmâ, “Adam resim yapıyor, kız düşünüyor.” cevabını vermiştir. Esmâ’nın bu cevabı resimde gördüğü somut olayları içermektedir. Bu durum Esmâ’nın metindeki olayları tahmin etmek için gereken başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanamadığını göstermektedir. Sonraki uygulamalarda Esmâ’nın başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmasına yönelik model olunması (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021) çözümü uygulanmıştır. 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada model olduğunda Esmâ’nın, resimdeki karakterlerin ellerini yıkamadan yemek yemeleri, hapşürmaları ve öksürmelerini ifade etmesi metinle ilişkili görsel ile hikâye arasında ilişki kurmaya çalıştığını gösterebilir. Ancak Esmâ’nın başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmakta desteğe ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle 10 Şubat-07 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda, başlık ve metinle ilişkili görsel dikkati çekilmiş ve Esmâ’nın zorlandığı noktalarda model olmaya (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 30.12.2021) devam edilmiştir. Örneğin; 10 Şubat 2022 tarihli uygulamada Esmâ, metindeki olayı tahmin ederken “Uğur Para Buluyor” başlığındaki ipuçlarını kullanabilmiş ancak metinle ilişki görseli kullanmakta zorlanmıştır. Bunun üzerine “Başlığı okuyunca hikâyede Uğur’un para bulduğunu tahmin ettin. Tahminine resmi de ekleyelim.” denilmiş ve Esmâ’dan Uğur’un parayı nerede bulduğunu söylemesi istenmiştir (Uygulama 26.05.2022, 00’15"- 01’41"). 21 Nisan-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki uygulamalar ele alındığında, Esmâ’nın metindeki olayları tahmin ederken başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmada model olunmasına daha az ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ’nın metindeki olayı “Atatürk’ün Çocuk Bayramı yani 23 Nisan’ı çocuklara armağan etmesi anlatılıyor.” şeklindeki tahmini “Çocuk Bayramı” başlığı ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanabildiğine işaret etmektedir (Uygulama 26.05.2022, 00’24"- 00’51").

c. Bilinmeyen sözcüklerin tanıtılmasına ilişkin sorunlar: Bu araştırmada 24 Kasım 2021 tarihli ilk uygulamada “Ressamı Ziyaret” başlıklı metinde geçen “atölye, sanat, model” sözcükleri, sözcüğün görseli gösterilmesinin ve sözlük tanımının okunması yoluyla tanıtılmıştır. Ancak Esmâ’nın okuma sırası ve sonrasında sözcükleri hatırlayıp kullanmadığı görülmüştür. Bu sorun 01-29 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda bilinmeyen sözcüklerin yazılı tanımı yapılmadan, sözcüklerin anlamı görsellerden yola çıkıp sözlü açıklanarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021) çözülmeye çalışılmıştır. Örneğin; 22 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Yangın” başlıklı metinde geçen “göz gözü görmemek, arama kurtarma ekibi, kontrol altına almak” sözcükleri, sözcüğün görseli

gösterilerek ve anlamı sözlü açıklanarak tanıtılmıştır. Buna rağmen Esmâ okuma sırasında ve sonrasında yine bu sözcükleri ve anlamlarını hatırlayamamıştır (Uygulama 22.12.2021, 04'35"-06'02"). Bu sorunu en aza indirmek amacıyla sonraki uygulamalar için metnin okunmasından sonra Esmâ'nın metindeki ipuçlarını kullanarak sözcüklerin anlamını tahmin etmeye yönlendirilmesi çözümü geliştirilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021). Bu noktada metindeki ipuçları kullanıldığında Esmâ'nın bilmediği bazı sözcüklerin anlamına daha kolay ulaşabildiği söylenebilir. Buna örnek olarak 7 Şubat 2022 tarihli uygulamada "Zeynep ve Anneanesi" başlıklı metinde geçen sözcükler verilebilir. Bu uygulamada ilgili cümlelerde geçen "kışın sert geçmesi, şanslı" sözcüklerinin anlamları üzerinde durulmuştur. Esmâ cümlelerden yola çıkarak "kışın sert geçmesi" sözcüğünün anlamını "Kar çok ve sert yağıyordu." şeklinde, "şanslı" sözcüğünün anlamını "Anneanne şanslıymış, ayağını kırmış, başını çarpmamış." şeklinde açıklamıştır (Uygulama 17.02.2022, 17'35"/22'10"). Esmâ'nın cevapları doğrultusunda öğrencinin metinde geçen olay ve sözcük arasında anlamlı bir ilişki kurabildiği düşünülmektedir. Ancak 7 Şubat 2022 tarihli bu uygulamada Esmâ, "kar küreme makinesi" sözcüğünün anlamını tahmin edememiştir (Uygulama 17.02.2022, 21'07"). Bunun nedeni, metinle ilişkili görsel ve metinde sözcüğün anlamına ulaşmaya yönelik yeterli ipucu yer almaması olabilir. Bu noktada sonraki uygulamalarda Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcüklere metin içinde birden fazla durum ve olayda yer verilmesine, metindeki ana olayla ilişkili sözcüklerin de metnin görselinde bulunmasına (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 30.12.2021) dikkat edilmiştir. Örneğin; 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metnin, insanların Anıtkabir'de toplanmalarını içeren görseli "anma, tören" sözcüklerinin anlamına ipucu vermektedir. Bu metinde "anma, tören" ve "temsil etmek" sözcükleri birden fazla durum ve olayda geçmektedir. Bu uygulamada Esmâ; anma sözcüğünü "Anıtkabir'i ziyaret ederek Atatürk'ü hatırlamak.", tören sözcüğünü "İstiklal Marşı okuyup saygı duruşunda bulunmak.", temsil etmek sözcüğünü "Resimlerle canlandırmak." olarak açıklamıştır (Uygulama 17.02.2022, 67'42"/69'40"). Esmâ'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcüklere metinle ilişkili görsel ile metinde geçen olay ve durumlarda yer verilmesinin öğrencinin sözcüklerin anlamını tahmin etmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

3.3.2. Metni okuma ve anlamının gelişiminde karşılaşılan sorunlar

Uygulamaların verileri analiz edildiğinde metni okuma ve anlamının gelişiminde (a) amaç edinme, (b) amaçlı sesli tekrar okuma, (c) okuduğunu anlatma, (d) sözlü soruları cevaplama, (e) konuşma/tartışma, (f) yazılı soruları cevaplama ile ilişkili sorunlarla karşılaşılmıştır. Aşağıda bu sorunlar ve sorunlara geliştirilen çözümler ele alınmıştır.

a. Amaç edinmeye ilişkin sorunlar: Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde öğrenci, sözlü sorunun cevabını genellikle metni sessiz okuyarak aramaktadır (Crawford, 2005). Bu araştırmada uygulamaların tamamında Esmâ, metindeki cümleleri parmağıyla takip etmeden ve dudak hareketi yapmadan gözleriyle takip ederek sessiz okumuştur. Dolayısıyla metni sessiz okurken dikkat edilmesi gereken kurallar hakkında Esmâ'ya herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Ancak 24 Kasım ve 01 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda Esmâ'nın okuma için amaç edinmede desteğe ihtiyacı olduğu ön plana çıkmıştır. Örneğin; 01 Aralık 2021 tarihli uygulamada "Bilim ve Louis Pasteur" başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini amaç edinmeye yönelik "Pasteur çocukken her gün ormana neden gidiyor olabilir, Pasteur kendine ne söz vermiş olabilir, çocuğun annesi yalvarınca Pasteur ne yapmış olabilir?" soruları sorulmuştur. Bu uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımı Esmâ'nın, amaç edinmeye yönelik bu sorulara cevap vermekte güçlük çektiği gözlemlenmiştir (Uygulama 01.12.2021, 12'40"-19'28"). Buna Esmâ'nın metnin bölümünü okurken sorulan sorunun cevabını aramayı amaç edinerek okuyamamasının yol açtığı düşünülmüştür. Bu sorun 22 Aralık 2021-07 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda amaç edinme adımı, sorunun cevabını ilgili bölümde araması için Esmâ'ya model olunarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021) çözülmeye çalışılmıştır. Örneğin; 10 Şubat 2022 tarihli uygulamada "Uğur Para Buluyor" başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini "Uğur bulduğu parayı ne yapabilir, Uğur parayı ne yapmaya karar verdi, müdür parayı kime verecek?" sorularının cevabını arayarak okuma için Esmâ'ya model olunmuştur. Model olma süreci, metnin giriş bölümünün gösterilmesi ve "Hikâyenin giriş bölümünü oku, okurken 'Uğur bulduğu parayı ne yapabilir?' sorusunun cevabını bulmaya çalış." denilerek gerçekleştirilmiştir. Metnin gelişme ve sonuç bölümlerini amaç edinerek okuma için benzer şekilde model olunmuştur. Metnin gelişme bölümü gösterilmiş, "Hikâyenin gelişme bölümünde Uğur'un parayı ne yapmaya karar verdiği yazıyor. Okurken kararını bulmaya çalış." denilmiştir. Metnin sonuç bölümü için Esmâ'ya "Hikâyenin sonuç bölümünü okurken müdürün parayı kime vereceğini bul bakalım." şeklinde model

olunmuştur (Uygulama 10.02.2022, 06'21"-14'07"). Esmâ'nın okuma için amaç edinmede model olunmasından fayda sağladığı görülmüştür. Buna örnek olarak "Emre ve Yüzme Yarışması" başlıklı metnin kullanıldığı 12 Mayıs 2022 tarihli uygulama verilebilir. Bu uygulamada "Emre ve Ayça yüzme havuzunda ne yapacaklar, Emre yarışmaya hazırlanırken nasıl beslendi, doktor sağlığını kazanması için Emre'ye neler önerdi, Emre sonraki yarışmaya nasıl hazırlanacak?" soruları doğrultusunda Esmâ, kendisine gösterilmesine ihtiyaç duymadan ilgili bölümü sessiz okumuş ve okuduktan sonra bu sorulara doğru cevaplar vermiştir (Uygulama 12.05.2022, 27'34"-36'37").

b. Amaçlı sesli tekrar okumaya ilişkin sorunlar: Bu araştırmada 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada, metnin bölümlerinin sessiz okunmasının ardından amaç edinme adımında sorulan "Resim öğretmeni, İnci'nin resim sanatına yeteneğini geliştirmek için ne yapmış, yeni komşunun ressam olduğunu anlayan İnci ne düşündü, sergiye kim gelmişti?" soruları tekrar sorulmuştur. Esmâ'nın bu soruları cevaplayamaması, cevapların geçtiği bölümü gösterememesi doğal olarak cevapları amaçlı sesli tekrar okuyamamasına yol açmıştır. Buna temel olarak bu uygulamada kullanılan "Ressamı Ziyaret" başlıklı metni Esmâ'nın anlayamamasının neden olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla sonraki uygulamalarda metinlerin, Esmâ'nın anlama düzeyine uygun düzenlenmesine (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.11.2021) dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda sonraki uygulamalarda kullanılan "Covid-19, Uğur Para Buluyor, Zeynep ve Anneanesi, Tiyatro, Emre ve Yüzme Yarışması, Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metinler düzenlenirken metnin konusu, hikâye yapısı, cümle yapısı ve uzunluğuna dikkat edilmiştir. 24 Kasım 2021 tarihli bu uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımında metnin düzeyinin yanı sıra Esmâ'nın soruyu cevaplama, cevabın geçtiği bölümü gösterme ve cevabı amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirmesinde desteğe ihtiyaç duyduğu öne çıkmıştır. Bu sorun 01 ve 22 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda "Bu sorunun cevabının metnin giriş bölümünde bulabilirsin, girişi göster, bulduğun cevabı sesli oku." gibi detaylı açıklama yapılarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.11.2021) çözülmeye çalışılmıştır. Örneğin; 22 Aralık 2021 tarihli uygulamada kullanılan "Yangın" başlıklı metnin giriş bölümünün "O gün Hakan ve Yeliz neden ormana gidecekler?" sorusunun cevabını bulmayı amaç edinerek sessiz okunmasının ardından Esmâ'ya bu soru tekrar sorulmuştur. Esmâ'nın soruya cevap verememesi üzerine "Bu sorunun cevabı giriş bölümünde, okuduğun giriş bölümünü göster." denilmiştir. Esmâ giriş bölümünü gösterince öğrenciden giriş bölümüne dikkatle bakması ve o gün Hakan ve Yeliz'in ormana gitme

nedenini bulması istenmiştir. Esmâ, bu defa cevabın geçtiği cümleyi göstermiştir. Devamında “Şimdi bulduğun cevabı sesli oku.” denilerek Esmâ sorunun cevabını amaçlı sesli tekrar okumaya yönlendirilmiştir (Uygulama 12.05.2022, 07'20"-08'31"). Bu uygulamada Esmâ, metnin gelişme ve sonuç bölümlerinde “Kırık cam güneş ışınlarını çekince ne olabilir, helikopterin üzerlerinde uçtuğunu gören Hakan ve Yeliz ne yapacaklar?” sorularının cevaplarını amaçlı sesli tekrar okumaya yönelik olarak benzer şekilde yönlendirilmiştir. 29 Aralık 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda Esmâ'nın sorulara doğru cevaplar verdiği, cevabının geçtiği bölümü metinden gösterebildiği gözlenmiştir. Örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Çocuk Bayramı” başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri “Mustafa Kemal Türk ulusu için ne yapmış olabilir, Fatma ve İsmet, Mustafa Kemal ile neden tanışmak istediler, Mustafa Kemal, Fatma ve İsmet'e başka ne sorabilir, Mustafa Kemal çocuklar için ne yapabilir?” sorularının cevaplarını bulmayı amaç edinerek sessiz okunmuştur. Amaçlı sesli tekrar okuma adımı tekrar sorulan bu sorulara Esmâ herhangi bir yönlendirmeye ihtiyaç duymadan doğru cevaplar vermiş, cevaplarının geçtiği bölümü metinden göstermiş ve sesli okumuştur (Uygulama 21.04.2022, 20'51"-36'45").

Bu araştırmada Esmâ'nın okuduğunu anlamada önemli temel beceri ve stratejileri kullanmakta güçlük çektiği görülmüştür. Bunlar arasında sözcükleri doğru ve anlaşılır okuma ile cümleleri akıcı okuma, olayları anlama, olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olaylar hakkında çıkarımda bulunma ön plana çıkmıştır. Okuma hataları ve akıcı okumaya ilişkin olarak 24 Kasım 2021-07 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda kullanılan metinlerde, Esmâ'nın sözcüklerde okuma hatası yapması, sözcükleri atlama veya anlaşılır okuyamaması ve cümleleri akıcı okumakta zorlanması üzerine sonraki uygulamalarda, Esmâ'nın okuma hatalarına ve akıcı okumasına model olunması (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 11.04.2022) çözümü uygulanmıştır. Örneğin; 12 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Emre ve Yüzme Yarışması” başlıklı metnin amaçlı sesli tekrar okunması sırasında, Esmâ'nın metinde geçen iki sözcükte okuma hatası yaptığı gözlenmiştir. Bunun üzerine ilgili sözcükler gösterilmiş ve Esmâ'dan bu sözcükleri tekrar okuması istenmiştir. Esmâ, bu defa sözcükleri doğru okumuştur. Bu uygulamada Esmâ'nın akıcı okumakta güçlük çektiği bir cümle araştırmacı/öğretmen tarafından akıcı okumaya dikkat edilerek sesli okunmuş, Esmâ'dan bu cümleyi sesli tekrar okuması istenmiştir (Uygulama 12.05.2022, 30'55"-31'09"). Sözcükleri doğru ve anlaşılır okuma ile akıcı okumaya yönelik model olunmasının

Esma'ya katkı sağladığı söylenebilir. 26 Mayıs 2022 tarihli son uygulama ele alındığında, önceki uygulamalara göre Esma'nın "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metinde geçen sözcüklerin daha azında okuma hatası yaptığı ve cümleleri akıcı okumaya çaba sarf ettiği gözlenmiştir.

Bu araştırmada uygulamalarda kullanılan metinler, Esma'nın dil ve bilgi düzeyine uygun olarak olaylar ve cümle yapıları giderek zorlaşacak şekilde düzenlenmiştir. Buna rağmen 17 Şubat ve 21 Nisan 2022 tarihli uygulamalarda, okuduğunu anlatma ve amaçlı sesli tekrar okuma sırasında Esma'nın metinlerde geçen bazı olayları anlamakta güçlük çektiği ön plana çıkmıştır. Metinlerdeki olayların anlaşılmasının okuma stratejilerini kullanmanın temeli olduğu düşünülmüş, sonraki uygulamalarda bu olaylar planlanarak amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 11.04.2022; Uygulama, 12.05.2022; 26.05.2022). Örneğin; 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada Esma'nın "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümünde anlamakta zorluk çekeceği düşünülen olaylar amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmiştir. Bu noktada Esma'ya bu olayları anlamaya çalışarak sesli okuması söylenmiştir. Olayların geçtiği ilgili bölümler sesli okunduktan sonra Esma'dan kendi cümleleriyle bu olaylardan ne anladığını ifade etmesi istenmiştir (Uygulama 26.05.2022, 48'38"-61'13"). Bu uygulamada Esma, amaçlı sesli tekrar okuduğu karmaşık olayları kendi cümleleriyle ifade etmeye çalışmıştır. Bundan yola çıkarak bir metindeki olayların amaçlı sesli tekrar okuduğunda anlaşılabilmesine ilişkin Esma'nın farkındalık kazandığı düşünülmüştür.

Tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerini kullanabilmek amacıyla 17 Şubat-21 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda, bir veya iki strateji amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla, amaç edinmeye ilişkin soruların sorununun tekrar sorulması ve cevabının amaçlı sesli tekrar okunmasının ardından ele alınmıştır. Bu doğrultuda örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada "Çocuk Bayramı" başlıklı metnin amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla Esma, sorulardan yola çıkarak Mustafa Kemal'in 23 Nisan'ı çocuklara armağan etmesi ve Fatma ve İsmet'e sarılmasının nedenlerine ilişkin anlamlı tahminlerde bulunmuş, tahminlerine ipucu veren olayları metinden göstermiş ve sesli okumuştur (Uygulama 21.04.2022, 24'25"-30'19"). Bir önceki 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esma'ya sorulan sorular doğrultusunda olaylara ilişkin verilen tahmin örneklerinin, öğrencinin tahmin stratejisinin kullanıma yönelik farkındalığına katkı sağlamış olabilir. Öte yandan 21 Nisan 2022 tarihli bu uygulamada

Esma'nın sorulan sorunun cevabını bulmayı amaç edinerek metnin gelişme ve sonuç bölümünü sessiz okumaya odaklanamadığı, bu sorulara da tahminler geliştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla amaç edinme ve tahmin etme stratejisinin kullanımının birlikte ele alınmasının Esma'nın aklının karışmasına neden olduğu düşünülmüştür. Bu uygulamada tahmin etme ile birlikte neden-sonuç ilişkisi kurma stratejisine ilişkin Esma'ya çeşitli sorular sorulmuştur. Esma sorular doğrultusunda Fatma ve İsmet'in Atatürk'le tanışmak istemeleri ile Çankaya Köşkü'ne gitmeleri, Mustafa Kemal'in Fatma ve İsmet'i etrafta dolaşırken görmesi ile yanlarına gitmesi, İsmet'in vatani korumak istemesi ile asker olmayı hayal etmesi olayları arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmiş, olayların geçtiği cümleleri göstermiş ve sesli okumuştur. Bu olayların nedeni ve sonucuna ilişkin ipuçlarının metinde bir veya en fazla iki cümlede geçmesi Esma'nın olaylar arasında neden-sonuç kurmasını kolaylaştırmış olabilir. Çünkü Esma, cümlelerden veya paragraflardan yola çıkarak 23 Nisan'ın yaklaşması ile çocukların heyecanlanması, öğretmenlerin öğrettikleri ile Mustafa Kemal'in asker olması olayları arasında neden-sonuç ilişkisi kurmakta güçlük çekmiştir. Dolayısıyla Esma, neden-sonuç ilişkisi kurmaya ilişkin metindeki ipuçlarını kullanma ve amaçlı sesli tekrar okumada yönlendirmeye ihtiyaç duymuştur (Uygulama 21.04.2022, 28'26"-35'31"). 21 Nisan 2022 tarihli bu uygulama ele alındığında, amaçlı sesli tekrar okuma adımının Esma'nın tahmin etme ve neden-sonuç ilişkisi kurma stratejisini kullanabilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak Esma'nın tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma temel okuma stratejilerini verimli kullanabilmesi için 12 Mayıs-26 Mayıs 2022 tarihli uygulamalarda, bu stratejilerin nasıl kullanıldığının detaylı açıklanması ve okuduğunu ikinci anlatımda ele alınması (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.04.2022) çözümü uygulanmıştır. Bu doğrultuda örneğin; 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metni ikinci anlatımda tahmin etme ve çıkarımda bulunma stratejilerine odaklanılmıştır. Esma, okuduğunu ikinci kez anlatmaya başlamadan önce öğrenciye çıkarımda bulunma stratejisinin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından Esma, metnin giriş bölümünde geçen olaylardan yola çıkarak hikâyenin karakterlerinin hangi şehirde yaşadıklarına ilişkin çıkarım yapmaya yönlendirilmiştir. Böylece Esma'ya bu stratejiyi metindeki ipuçları paralelinde nasıl kullanabileceği gösterilmiştir. Esma'nın okuduğunu ikinci anlatımı sırasında, tahmin etme ve çıkarımda bulunmasını destekleyen olaylarda durdurulmuş ve sorular doğrultusunda öğrenciden bu olaylara ilişkin tahminlerde bulunması veya çıkarım

yapması istenmiştir. Bu uygulamada Esmâ'nın Ece ile Efe'nin Aslanlı Yolu görmek isteme nedeni, Atatürk'ün giysileri hakkındaki düşünceleri, Atatürk'ü anma töreninde yapılanlar ve Efe'nin deftere Atatürk hakkında yazdıklarına ilişkin geliştirdiği tahminler anlamlıdır. Ayrıca Esmâ, tahminlerine ipucu veren olayları metinden göstermiştir. Benzer şekilde Esmâ'nın, Ece ile Efe'nin yürüdüğü yola Aslanlı Yol denmesinin nedeni ve Efe'nin Aslanlı Yol'daki heykellere bakarak Türklerin özellikleri hakkında öğrendiklerine ilişkin çıkarımları doğrudur. Esmâ, çıkarım yapmasına ipucu veren olayları metinden yine gösterebilmiştir. Öte yandan bu metindeki “top seslerini duyan Efe'nin ablasının yanına koşması, Ece'nin müzedeki resimlere bakınca savaşla ilgili düşündükleri” gibi karmaşık olaylarda Esmâ, çıkarım yapmakta güçlük çekmiştir. Dolayısıyla Esmâ'ya metindeki ipuçları gösterilmiş ve bu olaylar hakkında nasıl çıkarım yapabileceği açıklanmıştır.

Bu araştırmada tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerinin bir veya ikisinin 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada amaçlı sesli tekrar okuma adımında, 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada okuduğunu ikinci anlatımda ele alınmasına ilişkin şunlar söylenebilir: 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada tahmin etmeyi içeren soruların cevaplarının amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmesinin, Esmâ'nın bu stratejinin kullanımına yönelik farkındalığının artmasına elbette katkısı olmuştur. Öte yandan bu uygulamada Esmâ'nın sözlü sorunun cevabını aramayı amaç edinerek okuma, okumanın ardından bu soruya cevap verme, sorunun cevabını metinden gösterme ve amaçlı sesli tekrar okumada yönlendirilmesi gerekmiştir. Diğer bir ifadeyle Esmâ'nın okuma için amaç edinme stratejisini bağımsız olarak kullanabilmesinde yönlendirmeye ihtiyacı devam etmektedir. Amaçlı sesli tekrar okuma adımı olmak üzere bir adımda tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma diğer temel okuma stratejilerine de yer verilmesi, Esmâ'nın bu stratejileri verimli kullanabilmesine çok faydası olmamıştır. Sonraki uygulamalarda bu stratejilere amaçlı sesli tekrar okuma adımı yerine okuduğunu ikinci bir anlatım sırasında odaklanılmasının nedeni budur. 26 Mayıs 2022 tarihli uygulama doğrultusunda amaçlanan stratejilerin nasıl kullanılabileceğinin anlatılması ve okuduğunu ikinci anlatımda metindeki ipuçlarını kullanarak sözlü soruların nasıl cevaplandırılacağına açıklanmasından Esmâ'nın daha fazla faydalandığı söylenebilir.

c. Okuduğunu anlatmaya ilişkin sorunlar: Yönlendirilmiş okuma etkinliği basamaklarında, işitme kayıplı bir öğrencinin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu

becerilerin ele alınmasına fırsat sunmaktadır (Schirmer, 2000; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında okuduğunu anlatmanın yapılmasının nedeni, Esmâ'nın metindeki olayları hatırlaması, belli bir sırayla birleştirmesi ve karakterler ile olaylar arasında ilişki kurarak metni anlatmasını desteklemektir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 23.12.2021). Okuduğunu anlatma bazı uygulamalarda metnin tamamının sessiz okunması (ör. Uygulama 29.12.2021) bazı uygulamalarda metnin tamamının sesli okunmasının ardından gerçekteştirilmiştir (ör. Uygulama 21.04.2022). Bu doğrultuda okuduğunu anlatmanın yapıldığı 29 Aralık 2021 tarihli ilk uygulamada "Covid-19" başlıklı metni anlatma sırasında Esmâ'nın metindeki önemli detaylardan bahsetmediği ve olay sırasını karıştırdığı, anlatırken genellikle metne bakarak cümlelerin aynısını söylediği görülmüştür (Uygulama 29.12.2022, 15'39"-18'33"). Bu sorun, sonraki uygulamalarda okuduğunu anlatırken Esmâ'nın atladığı önemli olay ve detaylara ilişkin metinden ipucu almaya, sözlü sorular paralelinde olayları kendi cümleleri ile anlatmaya yönlendirilerek (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 30.12.2021) en aza indirilmeye çalışılmıştır. Örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada "Çocuk Bayramı" başlıklı metni anlatırken Esmâ, giriş bölümünde Atatürk'ün 23 Nisan'ı çocuk bayramı olarak armağan etmesinden, gelişme bölümünde Fatma ve İsmet karakterlerinin Çankaya Köşkü'ne gitmelerinden ve Atatürk ile sohbet etmelerinden, sonuç bölümünde Atatürk'ün bayramda Fatma ve İsmet'in okulunu ziyaret etmesinden bahsetmiştir. Ancak Esmâ, giriş bölümünde ulusal egemenliğin kazanılması, gelişme bölümünde öğretmenin ulusal egemenlik hakkında anlattıkları ve Fatma ve İsmet'in sohbet ettikleri konuyu anlatamamıştır. Ayrıca Esmâ, gelişme bölümünde Atatürk'ün Fatma ve İsmet'in yanına gelmesi olayını yanlış anlatmıştır. Bu olayları anlatabilmesi amacıyla önce Esmâ'dan anlattığı bölümü göstermesi istenmiş ardından "Bu bölümde hangi olayları atladın veya bazı olayları farklı mı anlattın?" diye sorulmuştur. Esmâ, sorulardan yola çıkarak atladığı veya farklı anlattığı olayları fark etmiş ancak kendi cümleleriyle anlatamamıştır. Bu noktada "Gelişme bölümünü istediğin kadar incele, şimdi hatırladığıklarını bana bakarak anlat." şeklinde yönlendirilince Esmâ, olayları kendi cümleleriyle anlatabilmiştir (Uygulama 21.04.2022, 11'48"-20'05").

Bu araştırmada 29 Aralık 2021-26 Mayıs 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda metinler sessiz veya sesli okunduktan sonra okuduğunun anlatmanın yapılması ve okuduğunu anlatma sırasında metindeki ipuçları ve sözlü soruların kullanılmasının Esmâ'nın bu beceriyi geliştirmesine faydası olmuştur. Buna en iyi örnek 26 Mayıs 2022

tarıhli son uygulama verilebilir. Bu uygulamada Esmâ “Ece ile Efe Anıtıabir’de” başlıklı metnin giriş bölümünde karakterler, yer ve zaman unsurlarından bahsetmiş, gelişme ve sonuç bölümlerinde geçen önemli olayları sırasıyla ve doğru anlatmıştır. Esmâ, anlatamadığı önemli detaylarda herhangi bir yönlendirmeye ihtiyaç duymadan bu olayın geçtiğı bölüme göz atmış ve kendi cümleleriyle anlatmaya çaba sarf etmiştir (Uygulama 26.05.2022, 16’05"-21’04").

d. Sözlü soruları cevaplamaya ilişkin sorunlar: Bu araştırmada uygulamalarda Esmâ’ya amaç edinme, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunmayı destekleyen sözlü sorular sorulmuştur. Amaç edinme stratejisinin vurgulandığı uygulamalardan olan 01 Aralık 2021 tarihli uygulamada, “Bilim ve Louis Pasteur” başlıklı metnin amaçlı sesli tekrar okunması sırasında Esmâ, “Pasteur çocukken her gün ormana neden gidiyor olabilir, Pasteur kendine ne söz vermiş olabilir, çocuğun annesi yalvarınca Pasteur ne yapmış olabilir?” sorularına cevap vermekte güçlük çekmiştir (Uygulama 01.12.2021, 12’40"-19’28"). Bu sorun 22 Aralık 2021-07 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda Esmâ’ya amaç edinme adımında sorunun cevabını ilgili bölümde araması için model olunarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021), amaçlı sesli tekrar okuma adımında “Bu sorunun cevabının metnin giriş bölümünde bulabilirsin, girişi göster, bulduğun cevabı sesli oku.” şeklinde detaylı açıklama yapılarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.11.2021) çözülmeye çalışılmıştır. 21 Nisan 2022 tarihli uygulama Esmâ’nın yapılan bu yönlendirmelerden fayda sağladığına bir örnektir. Bu uygulamada “Çocuk Bayramı” başlıklı metnin amaçlı sesli tekrar okunması sırasında sorulan “Mustafa Kemal Türk ulusu için ne yapmış olabilir; Fatma ve İsmet, Mustafa Kemal ile neden tanışmak istediler; Mustafa Kemal, Fatma ve İsmet’e başka ne sorabilir; Mustafa Kemal, çocuklar için ne yapabilir?” sorularına Esmâ, bağımsız olarak doğru cevaplar vermiş, cevaplarının geçtiğı bölümü metinden göstermiş ve sesli okumuştur (Uygulama 21.04.2022, 20’51"-36’45").

Bu araştırmada 17 Şubat-21 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma stratejilerine ilişkin sözlü sorular amaçlı sesli tekrar okuma adımında sorulmuştur. Örneğin; 07 Nisan 2022 tarihli uygulamada tahmin etme stratejisinin kullanımı amacıyla “Tiyatro” başlıklı metne ilişkin “Ayşe tiyatro oyununa neden gitmek istemiş olabilir, gişede Ayşe ve Eymen’e sıra gelince ne yapacaklar, telefonu çalan seyirci ne yapacak, oyun ne zaman devam edecek, Ayşe ve Eymen oyun hakkında neler konuşabilirler?” soruları yöneltılmıştir. Bu sorular

ve metindeki ipuçları doğrultusunda Esmâ, metindeki olaylara ilişkin anlamlı tahminler yapabirmiştir. Öte yandan Esmâ, Ayşe'nin tiyatroya gitmek isteme nedeni, Ayşe ve Eymen'in gişede yapacakları ve solunun ışıkları kapandıktan sonra olacıklara ilişkin tahminde bulunmakta zorlanmıştır (Uygulama 7, 07.04.2022, 09'42"-30'45") Bu sorun, 12 Mayıs ve 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamalarda tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma stratejileri, stratejilerin kullanımının detaylı anlatılmasının ardından okuduğunu ikinci anlatımda ele alınarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 24.04.2022) çözülmeye çalışılmıştır. Ek olarak bu stratejilere ilişkin soruların basitten zora doğru sorulması ve Esmâ'nın bu soruları metindeki ipuçlarını kullanarak cevaplamaya yönlendirilmesine (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 24.04.2022) dikkat edilmiştir. Örneğin; 12 Mayıs 2022 tarihli uygulamada "Emre ve Yüzme Yarışması" başlıklı metin paralelinde basitten zora doğru olmak üzere tahmin etmeye ilişkin "Emre'nin yere düştüğünü gören Ayça ne yapacak, Emre doktora ne diyebilir, doktorun anlattıklarından Emre ne anlayacak?" şeklinde neden-sonuç ilişkisi kurmaya ilişkin "Emre ve Ayça neden yüzme havuzuna gittiler, Emre neden antrenmana ara verdi, Emre neden hiç durmadan hırsla antrenman yapıyordu; doktor, Emre'ye neden ilaç yazmadı?" şeklinde sorular sorulmuştur. Esmâ'nın bu sorular doğrultusunda ve metindeki ipuçlarını kullanarak olaylara ilişkin anlamlı tahminlerde bulunduğu ve olayları arasında doğru neden-sonuç ilişkisi kurabildiği gözlenmiştir (Uygulama 07.04.2022, 17'01"-25'13"). 12 Mayıs 2022 tarihli bu uygulamada Esmâ'nın soruların çoğunluğuna doğru cevaplar verebilmesine sözlü soruların basitten zora doğru sorulması ve metindeki ipuçlarını nasıl kullanılabileceğine ilişkin yapılan yönlendirmelerin katkısı olduğu düşünülmektedir.

e. Konuşma/tartışmaya ilişkin sorunlar: Bu araştırmada 24 Kasım-22 Aralık 2021 tarihleri arasındaki uygulamalarda metin hakkında konuşma/tartışma çeşitli şekillerde gerçekleştirilmiştir. Örneğin; 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada Esmâ'dan "Ressamı Ziyaret" başlıklı metne konusu paralelinde farklı bir başlık vermesi ve hikâyeye farklı bir son oluşturması istenmiştir. Bir diğer örnek olarak 01 Aralık 2021 tarihli uygulamada kullanılan "Bilim ve Louis Pasteur" başlıklı metin verilebilir. Bu uygulamada Esmâ, metnin ana karakteri Pasteur hakkında düşüncelerini paylaşmaya yönlendirilmiştir. 24 Kasım ve 01 Aralık tarihli bu uygulamalarda metni konuşma/tartışma sırasında, Esmâ'nın metin hakkında düşünce ve deneyimlerini paylaşmakta zorlandığı belirlenmiştir. Esmâ'nın metinden öğrendiklerini uygulayabilmesini ve metnin ana düşüncesine ulaşabilmesini desteklemek amacıyla

sonraki uygulamalarda metinde konuşma/tartışmayı içeren unsurların amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmesine (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.04.2022) dikkat edilmiştir. Örneğin; 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada önce “Ece ile Efe Anıtkabir’de” başlıklı metinde konuşma/tartışmanın yapılacağı olayların geçtiği ilgili bölümler amaçlı sesli tekrar okunmuştur. Sonra Esmâ okuduğu bölümde geçen Kurtuluş Savaşı’nı canlandıran resimleri hakkında düşündükleri, Efe’nin yerinde kendisi olsa deftere Atatürk ile ilgili yazabilecekleri ve metnin ana düşüncesini ifade etmeye yönlendirilmiştir (Uygulama 10.02.2022, 72’11"-83’16"). Bu uygulamada araştırmacı/öğretmenin metinde Kurtuluş Savaşı’nı canlandıran resimlerin geçtiği olayı gösterip düşüncelerini paylaşması, Esmâ’nın bu olay hakkında kendi düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olmuştur. Benzer şekilde araştırmacı/öğretmenin, Efe’nin yerinde kendisi olsa deftere Atatürk ile ilgili yazabileceklerine ilişkin verdiği örnekler Esmâ’yı farklı örnekler vermesi için cesaretlendirmiştir. Metnin sonuç bölümünün amaçlı sesli tekrar okunması ve ana düşünceye ilişkin verilen bilgilerin, Esmâ’nın ana düşünceye nasıl ulaşabileceğini anlamasına katkısı olmuştur. Çünkü Esmâ’nın “Anıtkabir’e gittiğimizde Atatürk’ü anarız, heykelleri öğrenebiliriz, Kurtuluş Savaşı’nı öğrenebiliriz.” şeklindeki ifadesi ana düşünceye yakındır. 26 Mayıs 2022 tarihli bu uygulamada araştırma/öğretmen ile Esmâ arasındaki konuşma/tartışmanın etkileşimli olduğu söylenebilir. Olayın geçtiği bölümün amaçlı sesli tekrar okunması da olay hakkında düşünce veya deneyimleri paylaşmakta Esmâ’ya farkındalık kazandırdığı düşünülmektedir.

f. Metnin yazılı sorularının cevaplanmasına ilişkin sorunlar: Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının tamamında, cevabın doğrudan metinde yazılı olduğu metinsel açık sorular cevaplamakta Esmâ’nın desteğe ihtiyacı bulunmamaktadır. Ancak 24 Kasım 2021 tarihli ilk uygulamada cevabı metinde bulunmasına rağmen öğrenci tarafından birleştirilmesi gereken metinsel çıkarım soruları ve hem metindeki bilginin kullanılması hem de bu bilginin deneyimlerle birleştirilmesi gereken bilgi ve deneyimlere dayanan sorulara Esmâ cevap verememiştir. Neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerinin, amaçlı sesli okuma tekrar okuma adımı veya okuduğunu ikinci anlatımda ele alınması çözümü, Esmâ’nın süreç içerisinde metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan sorulara doğru cevaplar verebilmesine katkı sağlamıştır. 24 Kasım 2021 tarihli ilk uygulamada ise “Ressamı Ziyaret” başlıklı metnin “İnci serginin açılışına az kaldığında ne resmi yaptı, ressam resimlerinin özgün olması için ne yapıyordu?” metinsel çıkarım sorularına ve “Ressam, resimlerinin özgün

olması için ne yapıyordu?” bilgi ve deneyimlere dayanan sorusuna Esmâ'nın cevap verememesi, öncelikli olarak metinlerin yazılı sorularının biçim ve içeriğine ilişkin çözüm gerektirmiştir. Dolayısıyla sonraki uygulamalarda soru cümlelerinin Esmâ'nın anlayabileceği şekilde basitleştirilmesine (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.11.2021) dikkat edilmiştir. Bu kapsamda örneğin; 29 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Covid-19” başlıklı metne ilişkin olarak “Leyla Sema'yı neden eve çağırdı, Leyla ve Sema neden hasta oldu?” metinsel çıkarım soruları ve “Leyla hastaneye gitmeseydi ne olurdu?” sorusuna Esmâ'nın “Leyla uzaktan eğitimde Leyla'nın canı sıkıldığı için Sema'yı eve çağırdı, virüs bulaştığı için Leyla ve Sema hasta oldular, Leyla hastaneye gitmeseydi virüs annesine ve babasına bulaşdı.” cevapları doğrudur. Bu soruların anlaşılır olmasının Esmâ'nın sorulara doğru cevap vermesini kolaylaştırmış olabilir. Öte yandan “Devlet hangi kuralları koydu, virüsten önce Leyla ve Sema ne yapıyorlardı?” metinsel çıkarım soruları ile “Covid-19'a yakalanmamak için Leyla ve Sema ne yapmalıydı?” bilgi ve deneyime dayanan soruya Esmâ'nın cevap vermekte zorlanması, soru cümlelerinin anlaşılır olmasının tek başına çözüm olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla sonraki uygulamalarda Esmâ'nın içerik olarak daha zor sorulara cevap verebilmesi için öğrenciye metindeki ipuçlarını nasıl kullanabileceği gösterilmiş ve açıklanmıştır.

3.4. Rehberli Okuma Etkinliği Nasıl Uygulanmıştır?

Bu araştırmada rehberli okuma etkinliği, 08 Aralık 2021-10 Haziran 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır. Süreçte toplam on uygulama yapılmış, bu uygulamalar iki hafta art arda olmak üzere haftanın bir günü gerçekleştirilmiştir. Rehberli okuma uygulama sürecini, süreçte yaşanan sorunları ve çözüm gayretlerini en iyi temsil ettiği düşünülen beş uygulama kaydı (Tablo 2.9) ve analiz sonuçları, (1) okuma öncesi, (2) okuma sırası ve (3) okuma sonrası başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

1. Okuma öncesi basamak: Rehberli okuma etkinliğinin bu basamağında öğrencinin metin hakkında bilgi edinmesi için hikâyenin konusu, problemi, olay örgüsü ve amaçlanan okuma stratejisi tanıtılmaktadır. Bu etkinlikte öğrencinin metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimlerini kullanması ile metinde geçen olayı tahmin etmesi amacıyla başlık, görseller, yazar, anahtar sözcükler gibi unsurları nasıl kullanılabileceğine yönelik rehberlik önemlidir (Fountas ve Pinnel 1996; Richardson, 2009; Rog, 2012). Bu araştırmada 15 Aralık 2021 tarihli uygulamada önce Esmâ'ya metnin başlığı gösterilmiş, “Bugün okuyacağımız hikâyenin başlığı Apartmanda

Yaşamak.” Denilmiş, ardından Esmâ’dan başlıktan yola çıkarak metindeki olayı tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ’nın metindeki olaya ilişkin tahmini: “Bir kız çocuğu kedilere apartman yapmış. Kız, kedilere yiyecek ve su veriyor.” şeklindedir (Uygulama 15.12.2021, 02’54"-03’26"). Esmâ’nın sadece resimde gördüğü somut olayları anlatması, olayı tahmin ederken başlıktaki ipuçlarını verimli kullanamadığına işaret etmektedir. Bu uygulama sonrasında metnin konusu hakkında bilgi verme ve metindeki olayların tahmin edilmesine ilişkin olarak:

➤ 18 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında uygulamanın başında sadece metnin başlığını söylemenin öğrenciyi metinle ilgili düşünmeye yönlendiremeyebileceği üzerinde durulmuş ve öğrencinin metnin konusu üzerine düşünmesini desteklemek amacıyla doğrudan metnin konusunu içeren bir ifade kullanılması önerilmiştir.

➤ Bu toplantıda metindeki olayı tahmin etmeye yönelik öğrencinin öncelikle başlıktaki ve ardından metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmasına rehberlik edilmesine karar verilmiştir.

18 Aralık 2021 tarihli geçerlik toplantısında verilen öneri doğrultusunda 24 Şubat 2022 tarihli uygulamanın başlangıcında Esmâ’ya “Bugün okuyacağımız Oya ve Yüzme Yarışması başlıklı metin azimli olmakla ilgili.” denilmiştir. 28 Şubat 2022 tarihli uygulamanın başlangıcında metnin konusuna ilişkin Esmâ’ya “Bu metinde Milli Mücadele zamanında Halime Çavuş’un yaptıkları anlatılıyor.” açıklaması yapılmıştır. Benzer şekilde Esmâ’ya 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamanın başlangıcında, “Şimdi dini bayramlardan Ramazan Bayramı hakkında bir hikâyeye okuyacağız.”, 10 Haziran 2022 tarihli uygulamanın başlangıcında da “Bu hafta ‘Geçmişte Yaşam’ başlıklı bu hikâyeyi okuyacağız. Hikâyede çok uzun yıllar önce yani geçmişte yaşamış insanlar hakkında yeni bilgiler öğrenebilirsin.” cümleleri söylenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 65). Bu uygulamalarda metnin konusuna ilişkin yapılan açıklamalar doğrudan metnin konusunu içermektedir.

18 Aralık 2021 tarihli geçerlik toplantısında alınan karar doğrultusunda 05 ve 12 Ocak 2022 tarihli uygulamalarda metindeki olayın tahmin edilmesine rehberlik edilirken Esmâ’nın başlıktaki ipuçlarını kullanmasına öncelik verilmiştir. Benzer şekilde 24 Şubat 2022 tarihli uygulamada da önce Esmâ’dan metnin başlığını okuması istenmiştir. Ardından Esmâ’dan başlıktaki sözcüklere tek tek bakması ve hikâyede neler olabileceğini tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ’nın “Oya diye bir kız çalışmış çabalamış, yüzme

yarışmasına katılmış.” (Uygulama 24.02.2022, 00'18"-00'54") şeklindeki cevabından yola çıkarak rehberlik edildiğinde öğrencinin metindeki olayı tahmin ederken başlıktaki ipuçlarını kullanabildiği söylenebilir. Bu uygulamanın devamında “Hikâyenin resmine de baktığımızda, Oya ve diğer çocukların yüzme yarışmasında yarıştıklarını görüyoruz. Bu hikâyede hem başlık hem resim bize Oya adlı bir kızın yüzme yarışmasına katıldığını anlatıyor.” denilmiştir (Uygulama 24.02.2022, 00'58"). 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada paralel bulgulara ulaşılmıştır. Bu uygulamada metnin “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlığını okunmasının ardından Esmâ’ya “Başlıktaki sözcüklere tek tek bak ve hikâyedeki olayı tahmin et.” denilmiştir. Esmâ, metindeki olayı “Hikâyede Kurtuluş Savaşı var. Bu savaşta kızlar da asker olmuş, savaşmışlar.” şeklinde tahmin etmiştir. Bu noktada Esmâ’ya başlıktaki “Halime” ve “Çavuş” sözcükleri gösterilerek hikâyenin kadın karakterinin adını da söylemesi için rehberlik edilmiştir. Devamında hikâyenin başlığında yer alan sözcükler bir kez daha gösterilerek “Bu hikâyede ne olduğunu tahmin ederken başlıktaki sözcükleri tek tek okudun ve olayı tahmin ettin” denilmiş ve Esmâ’nın dikkati metinle ilişkili görsele çekilmiştir. Esmâ’ya “Şimdi resme bak, Halime Çavuş Kurtuluş Savaşı’nda ne yapmış?” diye sorulmuştur. Böylece Esmâ’ya başlık ve metinle ilişkili görselden yola çıkarak metindeki olayı tahmin etmesi için rehberlik edilmiştir. Esmâ bu soruya “Halime Çavuş, öküz arabasıyla silah taşımış.” şeklinde doğru cevap vermiştir (Uygulama 28.04.2022, 01'18"-01'38"). 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada Esmâ, “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlığını okumuş, metinle ilişkili görseli incelemiş ve metindeki olayı “Bir kız bayramda Gülşen nine ile bayramlaşıyor.” şeklinde anlamlı olarak tahmin etmiştir (Uygulama 09.05.2022, 00'28"-01'09). Esmâ’nın tahmininden yola çıkarak öğrencinin metindeki olayı tahmin ederken başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanabilmesinde gelişim gösterdiği söylenebilir. 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada buna paralel bulgulara ulaşılmıştır. Bu uygulamada Esmâ’nın “Geçmişte Yaşam” başlığını okuması ve metinle ilişkili görseli incelemesi sonrasında “Öğrenciler, ormanda gezmeye gidiyorlar. Bu hikâye geçmişte yaşamış öğrencilerle ilgili olabilir.” tahmini metindeki olaya ilişkin anlamlı bir tahmindir (Uygulama 10.06.2022, 00'15"-01'22").

Bu araştırmada 15 Aralık 2021 tarihli uygulamada metnin konusuna ilişkin bilgi verilmesi, başlık ve metinle ilişkili görselden yola çıkarak metindeki olayın tahmin edilmesinin ardından Esmâ’nın metnin konusu hakkında ön bilgi ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu uygulamada kullanılan “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metnin

konusu, Sevinç'in sokakta bulduğu kedinin bakımı için komşulardan yardım istemesi ve komşularının Sevinç'e yardım etmesidir. Araştırmacı/öğretmen, Esmâ'nın metnin konusuna ilişkin önbilgi ve deneyimlerini paylaşması için iki soru sormuştur. Bunlardan ilki olan "Yaşadığımız çevrede herkese düşen bazı görevler vardır, sözünden ne anlıyorsun?" sorusuna Esmâ, "Çevreyi temiz tutmak." cevabını vermiştir. Bir diğer soru olan "Üzerine düşen görevi en iyi şekilde yapmak için nelere dikkat edersin?" sorusuna Esmâ'nın cevap vermekte güçlük çektiği gözlenmiştir (Uygulama 15.12.2022, 03'39"-06'15"). Esmâ'nın katılımından yola çıkarak sorulan soruların metnin konusu ile önbilgi ve deneyimler arasında ilişki kurmaya yardımcı olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle:

➤ 08 Ocak 2022 tarihli geçerlik toplantısında doğrudan metnin konusunu içeren, öğrencinin anlayabileceği ve önbilgi veya deneyimlerinin cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorulması üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda 24 Ocak 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Oya ve Yüzme Yarışması" başlıklı metnin konusu, Oya'nın yüzme yarışmasına katılmaya karar vermesi, yarışmayı kazanmak için çok çalışması ve yarışmada birinci olmasıdır. Bu uygulamada Esmâ'ya "Sen hangi sporu seviyorsun, neden?" diye sorulmuştur. Esmâ, yüzmeyi sevdiğini söylemiştir. Bu sporu sevmeye nedenini, "Suda olmayı, suyun içinde kalmayı çok seviyorum." olarak açıklamıştır. Devamında Esmâ'ya ileride yüzme yarışmasına katılmayı düşünüp düşünmediği sorulmuş, Esmâ yüzme yarışmasına katılmayı çok istediğini ve bunun için çalıştığını ifade etmiştir (Uygulama 24.01.2022, 00'56"-01'35"). 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Gülşen Ninenin Bayram Günü" başlıklı metnin konusu, yalnız yaşayan Gülşen nineyi Hale ve ailesi ile birlikte diğer komşuların bayramda ziyaret etmeleridir. Bu uygulamada "Geçtiğimiz hafta Ramazan Bayramı vardı." denilmiş, Esmâ'ya "Ailenle Ramazan Bayramı'nı nasıl kutladınız?" diye sorulmuştur. Esmâ bu soruya "Annem, babam, kardeşim ve ben komşuları ziyaret ettik. Komşularımızın bayramını kutladık." cevabını vermiştir (Uygulama 09.05.2022, 02'05"-03'07"). 24 Ocak ve 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamalar incelendiğinde Esmâ'nın metnin konusu hakkında deneyimlerini paylaşmasında gelişim olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, Esmâ'nın doğrudan deneyimlediği olayları içeren metinler kullanılması ve deneyimlerini cümleler ile anlatmasını destekleyen biçim ve içerikte sorular sorulması olabilir. Çünkü 26 Nisan 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş" başlıklı metin, Halime Çavuş'un Kurtuluş Savaşı'nda düşmanla savaşan Türk askerlerine silah taşıyarak yardım etmesi konusunu içermektedir. Dolayısıyla Esmâ'nın

metnin konusuna ilişkin önbilgilerini kullanması amacıyla “Mustafa Kemal önder olmuş, Kurtuluş Savaşı’na girmiştik. Bizim için çok önemli bir savaştı.” denilmiş ve “Kurtuluş Savaşı’nı kim kazanmıştı, bizim için neden önemli bir savaştı?” soruları sorulmuştur. Esmâ’nın “Kurtuluş Savaşı’nı kim kazanmıştı?” sorusuna verdiği “Biz kazandık.” cevabı, metnin konusu hakkında temel bilgisi olduğunu düşündürmüştür. Ancak Esmâ, diğer soru doğrultusunda Kurtuluş Savaşı’nın bizim için önemine ilişkin bilgi verememiştir (Uygulama 28.04.2022, 02’52"-03’40"). Bunun nedeni, Esmâ’nın Kurtuluş Savaşı hakkında detaylı bilgiye sahip olmaması olabilir. Araştırmacı/öğretmen, “...Kurtuluş Savaşı’nın bizim için neden önemli bir savaş olduğunu metni okurken öğrenebilirsin.” diyerek metni okuma sırasında konu hakkında bilgi edinebileceğine yönelik Esmâ’ya rehber olmuştur (Uygulama 28.04.2022, 03’41"). 10 Haziran 2022 tarihli son uygulamada kullanılan “Geçmişte Yaşam” başlıklı metin, öğrencilerin bir mağaraya yaptıkları okul gezisinde geçmişte yaşamış insanlar hakkında öğrendiklerini içermektedir. Bu uygulamada metnin konusuna ilişkin önbilgilerin paylaşılması amacıyla Esmâ’ya önce “Yaşamak için nelere ihtiyaç duyarız?” sorusu sorulmuştur. Esmâ’nın bu soruya verdiği “Yaşamak için yemek yememiz, su içmemiz gerekiyor.” cevabını araştırmacı/öğretmen, “Yaşamak için ayrıca ısınmamız ve uyumamız gerekiyor.” şeklinde genişletmiştir. Sonra “Çok uzun zaman önce yaşamış insanlar da yaşamak için bunlara ihtiyaç duyuyordu. Ama günümüzde yani 2022 yılında biz bu ihtiyaçlarımıza çok kolay ulaşıyoruz.” denilmiş ve “Biz ihtiyaçlarımızı nasıl karşılıyoruz?” diye sorulmuştur. Esmâ’nın “Pazardan yiyecek alıyoruz. Kalorifer ve battaniye ile ısınıyoruz.” şeklindeki ifadesi, metnin konusu hakkında önbilgilerini paylaşmasında yapılan açıklama ve sorulardan fayda sağladığına işaret etmektedir (Uygulama 10.06.2022, 01’40"-04’51").

2. Okuma sırası basamak: Rehberli okuma etkinliğinde öğrenci, metnin tamamını sessiz veya sesli okumaktadır. Bu etkinlikte metni okuma sırasında, öğrencinin gözlenerek ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejiye yönelik rehberlik edilmesi önemlidir (Fountas ve Pinnel 1996; Richardson, 2009; Schulman, 2000). Bu araştırmada 15 Aralık 2021 tarihli uygulamada okuma sırası basamağında “Metni okurken bilmediğin sözcükler, anlamadığın cümle veya olaylar olabilir. O zaman durup bunları bana sor.” denilerek Esmâ’ya metni sessiz okurken anlamını bilmediği sözcükleri ve anlamakta güçlük çektiği olayları sorması için cesaret verilmiştir (Uygulama 15.12.2021, 08’01"). Bu uygulamada metni okuma sırasında Esmâ’nın herhangi bir şekilde rehberlik

istemediği gözlenmiştir. Esmâ'nın okumada ihtiyaç duyduğu alanları gözlemlemek amacıyla:

➤ 08 Ocak 2022 tarihli geçerlik toplantısında sonraki uygulamalarda metnin tamamının sessiz okunmasının ardından bir kez sesli okunması, sesli okuma sırasında okuma hataları ve akıcılığa ilişkin öğrenciye doğrudan rehberlik edilmesi önerilmiştir.

Bu doğrultuda “Oya ve Yüzme Yarışması” başlıklı metnin kullanıldığı 24 Şubat 2022 tarihli uygulamada metnin tamamının sessiz okunmasının ardından Esmâ, metni sesli okumaya yönlendirilmiştir. Bu uygulamada Esmâ, metinde geçen sekiz sözcükte okuma hatası yapmıştır. Bunun üzerine bu sözcükler gösterilmiş ve Esmâ'dan sözcükleri tekrar okuması istenmiştir. Böylece Esmâ'nın bu sözcüklerdeki okuma hatalarını düzelttiği görülmüştür. Bu uygulamada metinde geçen dört cümle araştırmacı/öğretmen tarafından noktalama işaretlerine dikkat edilerek sesli okunmuş, böylece Esmâ'ya akıcı okuma için model olunmuştur (Uygulama 24.02.2022, 06'14"-10'24"). Benzer şekilde 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metnin sesli okunması sırasında, Esmâ'ya metinde geçen beş sözcüğü doğru okuması için rehberlik edilmiştir. Metinde geçen bazı cümleleri akıcı okuyabilme için “Bu cümleyi virgüle, noktaya, soru işaretine dikkat ederek şöyle okuyabiliriz.” denilerek Esmâ'ya model olunmuştur (Uygulama 28.04.2022, 03'40"-14'20"). 09 Mayıs ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamalarda buna paralel bulgulara ulaşılmıştır. 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlıklı metnin ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada “Geçmiş Yaşam” başlıklı metnin sesli okunması sırasında Esmâ, birkaç sözcükte okuma hatası yapmış, birkaç cümleyi de akıcı okuyamamıştır. Dolayısıyla bu sözcükleri doğru okuma ve bu cümleleri akıcı okumada Esmâ, yine rehberliğe ihtiyaç duymuştur (Uygulama 09.05.2022, 08'00"-14'14"; Uygulama 10.06.2022, 12'43"-20'35"). Bununla birlikte bu uygulamalarda metni sesli okurken Esmâ'nın doğru okuyamadığı veya okurken atladığı farklı sözcükler de olmuştur. Esmâ'nın bu sözcükleri fark edip kendiliğinden düzeltmesi ile cümleleri noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya çaba göstermesi, bu doğrultuda verilen rehberliğin faydasına işaret etmektedir.

3. Okuma sonrası basamak: Bu araştırmada 15 Aralık 2022 tarihli ikinci uygulamanın okuma sonrası basamağında, “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metnin tamamının okunmasının ardından Esmâ'dan metni anlatması istenmiştir. Esmâ metnin giriş bölümündeki “Sevinç'in taşınması” olayını, gelişme bölümündeki “apartmanın bahçesinde bir kedi görmesi, kediye evde bakmak istemesi ve bunun için apartman

yöneticisi ile tartışması ve apartman sakinlerine mektup yazması ve apartman sakinlerinin kediye barınak, yiyecek ve su yardımı yapması” olayını anlatmıştır. Okuduğunu anlatma sırasında Esmâ'nın önemli olay veya detayları anlatamadığı ve olay sırasını karıştırdığı, metnin gelişme bölümündeki bazı olayları ve sonuç bölümünü yanlış anlattığı görülmüştür (Uygulama 15.02.2022, 13'57"-15'46"). Esmâ'nın okuduğunu anlatmada yaşadığı bu zorluk, okuduğu metni anlayamaması ve okuduğunu anlatmaya yönelik deneyiminin sınırlı olmasıyla açıklanabilir. Bu nedenle:

➤ 18 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında rehberli okuma etkinliğinin basamaklarını uygulayabilmek ve okuduğunu anlatma ile amaçlanan diğer beceri ve stratejiyi desteklemek amacıyla öğrencinin anlamakta güçlük çekebileceği düşünülen olay ve detayların metinlerden çıkartılmasına karar verilmiştir.

Dolayısıyla sonraki uygulamalarda kullanılan metinleri düzenlerken Esmâ'nın okuduğunu anlama düzeyine uygunluğuna dikkat edilmiştir.

➤ 18 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında ek olarak okuduğunu anlatma sırasında olayları doğru ve sırasıyla anlatması için öğrenciye metindeki ipuçları gösterilerek ve sözlü sorular sorularak rehberlik edilmesi üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda 24 Şubat 2022 tarihli uygulamada “Oya ve Yüzme Yarışması” başlıklı metnin tamamının okunmasının ardından okuduğunu anlatma gerçekleştirilmiştir. Esmâ, metnin giriş bölümündeki Oya'nın yedinci sınıfa gitmesi ve yüzmeyi sevmesi olaylarından bahsettikten sonra hikâyenin gelişme bölümünü başlatan olayı anlatmaya geçmiştir. Bu noktada “Metne bak, anlatırken atladığın bölümü göster.” denilerek anlatımı sırasında Esmâ durdurulmuştur. Esmâ'nın giriş bölümünü göstermesinin ardından “Bu bölüme göz at, Oya ile ilgili başka neler söyleyebilirsin?” diye sorulmuştur. Esmâ bu defa metin giriş bölümünde geçen önemli detayları anlatımına eklemiştir. Metnin gelişme ve sonuç bölümlerinin anlatımına benzer şekilde rehberlik edilmiştir. Esmâ'nın metnin gelişme bölümünde geçen “Beden eğitimi öğretmeninin Oya'dan yüzme yarışmasına katılmasını istemesi, Oya'nın yarışma için antrenman yapması, yarışma gününün gelmesi, yarışmada ailesi ve öğretmenleri ile arkadaşlarının Oya'yı desteklemesi” olaylarını, sonuç bölümünde “Oya'nın yarışmada birinci olması” olayını anlattığı görülmüştür. Esmâ'nın gelişme ve sonuç bölümünü anlatırken atladığı önemli olay ve detaylar için yine “Metne bak, anlatırken atladığın bölümü göster.” denilmiştir. Devamında “Oya yarışmaya nasıl hazırlandı, Oya neden erkenden uyandı, yarışma başlamadan önce yarışmacılar ne yaptı, Oya neden mutluydu?” soruları

sorulmuştur. Esmâ'nın okuduğunu anlatırken atladığı bu bölümü ve cümleleri gösterememesi durumunda araştırmacı/öğretmen göstermiş ve “Bak, burada Oya'nın antrenman zamanları yazıyor. Oya ne zaman antrenman yapıyordu söyle ve anlatmaya devam et.” diyerek rehberlik edilmiştir. Olayların sırasıyla anlatımı için Esmâ'ya “Senin anlattığın Oya'nın birinci olması olayı, bak sonuç bölümünde geçiyor. Öncesinde ne oldu?” denilmiştir. Bu uygulamada Esmâ, metinde geçen Oya'nın anne ve babasının konuşma yapması olayını, “Annesi ya da babasıydı. Biri Oya'ya yarışmayı kazanacağını söyleyerek onu rahatlattı.” şeklinde yanlış anlatmıştır. Araştırmacı/öğretmen, “Metne bak, anlattığın gibi mi olmuş?” diye sormuştur (Uygulama 24.02.2022, 10'24"-16'24"). 24 Şubat 2022 tarihli bu uygulamada metindeki ipuçlarının gösterilmesi ve sözlü sorular sorulması Esmâ'nın metindeki önemli olay ve detayları sırasıyla doğru anlatmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. 28 Nisan tarihli uygulamada buna paralel bulgular elde edilmiştir. 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ, “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metnin giriş bölümündeki Kurtuluş Savaşı'nın başlaması olayından bahsettikten sonra gelişmeyi başlatan Halime Çavuş karakterinin özelliklerini anlatmıştır. Bu noktada “Kurtuluş Savaşı hakkında önemli bilgileri atladın, anlattığın bölüme bak.” denilerek anlatımı sırasında Esmâ durdurulmuştur. Esmâ, bu defa “Unuttum, yıl 1919'du. Düşmanlar ülkeyi işgal etmişlerdi...” diyerek giriş bölümünü anlatırken atladığı önemli olayları anlatımına eklemiştir. Ancak Esmâ'nın metindeki cümlelerin aynısını söylediği, bu olayları kendi cümleleriyle anlatamadığı fark edilmiştir. Esmâ'ya “Unuttuğun olayın geçtiği yere dikkatle bak. Sonra bana dön ve hatırladığın kadarını anlat.” açıklaması yapılmıştır. Bu defa Esmâ'nın anlatımı, “Düşmanlar yurdumuza gelmişlerdi, onlar farklı ülkelerden geliyorlardı, çok da kalabalıklardı.” olarak kendi cümlelerinden oluşmuştur. Metnin gelişme ve sonuç bölümlerinin anlatımı benzer şekilde gerçekleşmiştir. Esmâ'nın gelişme ve sonuç bölümünü anlatırken atladığı veya sırasını karıştırdığı diğer olaylar için metnin ilgili bölümlerine dikkati çekilmiş, “O sırada Türk askerleri ne yapıyordu, Mustafa Kemal ne düşündü, teşekkür mektubunda başka ne yazıyordu?” soruları sorulmuştur. Bu olayları Esmâ'nın kendi cümleleriyle anlatması için “Olayın geçtiği bölümü incele. Bana bu olaylardan hatırladığın kadarını kendi cümlelerinle anlat.” denilerek rehberlik edilmiştir (Uygulama 28.04.2022, 19'01"-27'14"). Bu uygulama incelendiğinde Esmâ'nın okuduğunu anlatırken karakterler, yer ve zaman öğelerinden bahsetmede, olayları ve önemli detayları metinden ipucu alarak ve kendi cümleleriyle sırasıyla, doğru ve tam anlatmada desteğe ihtiyacı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle:

➤ 30 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında sonraki uygulamaların bazılarında araştırmacı/öğretmenin okuduğunu anlatmada öğrenciye model olmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı/öğretmenin okuduğunu anlatmada öğrenciye model olduğu uygulamalardan biri 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamadır. Bu uygulamada araştırmacı/öğretmen, “Bu hafta bu hikâyeyi önce ben anlatmak istiyorum. Ben anlatırken sen de önündeki kopyadan beni takip edebilirsin.” diyerek “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlıklı metni anlatmaya başlamıştır. Araştırmacı/öğretmen, “Önce metnin giriş bölümünü anlatıyorum.” demiş ve giriş bölümündeki olayları kendi cümleleriyle anlatmıştır. Araştırmacı/öğretmen, giriş bölümündeki bazı önemli detayları planlı bir şekilde anlatmamıştır. Çünkü Esmâ’ya okuduğunu anlatırken hatırlamakta zorlandığı bir olayda metindeki ipuçlarını kullanması ve bu olayı kendi cümleleriyle anlatması için model olmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı/öğretmen, “Gülşen ninenin komşularının ziyaretlerinden neden memnun olduğunu hatırlamıyorum. Bu durumda giriş bölümünü inceledim.” demiş ve bu olayı kendi cümleleriyle anlatımına eklemiştir. Metnin gelişme ve sonuç bölümlerini anlatma benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı/öğretmen, okuduğunu anlatırken planlı bir şekilde atladığı olaylarda “Öncesinde başka bir olay olmuştu. Şimdi gelişme bölümüne bakıyorum.” demiş ve bu olayları kendi cümleleriyle anlatmıştır. Araştırmacı/öğretmen, okuduğunu anlatırken sırasını karıştırdığı olaylar için “Olayların sırasını karıştırdım galiba. Metnin sonuç bölümüne bakıyorum.” şeklinde açıklama yapmış ve olayları sırasıyla anlatmıştır (Uygulama 09.05.2022, 14’58"-22’28"). Bu uygulamanın devamında Esmâ’dan okuduğunu anlatması istenmiştir. Esmâ, giriş bölümündeki olayları kendi cümleleriyle eksiksiz anlatmıştır. Esmâ’nın metnin gelişme bölümündeki ana olayları anlattığı gözlenmiştir. Esmâ, bu bölümdeki bazı olayların sırasını karıştırmış fakat bu durumu fark ederek metinden ipucu almış ve bu olayları sırasıyla kendi cümleleriyle anlatabilmiştir. Esmâ’nın metnin gelişme ve anlatırken atladığı diğer detayları hatırlayıp anlatması için “Gülşen ninenin misafir için ne yaptı, Gülşen ninenin mendili saklama nedeni neydi?” soruları sorulmuştur. Esmâ metnin sonuç bölümündeki “bayram ziyaretinden sonra Hale’nin evine gitmesi” olayını anlatmış, anlatamadığı detayları ise “Sonuç bölümüne bak, atladığın bazı olayları var.” şeklinde açıklama yapıldığında anlatabilmiştir (Uygulama 09.05.2022, 22’32"-31’02"). Bu uygulamada okuduğunu anlatmada model olunmasının, Esmâ’nın metni anlatırken atladığı veya sırasını karıştırdığı olaylar için

metinden ipucu alması ve bu olayları kendi cümleleriyle anlatmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlatmaya ilişkin 10 Haziran 2022 tarihli son uygulamada, metindeki ipuçlarının gösterilmesi ve sözlü sorular sorulması ile birlikte model olunmasının Esmâ'nın okuduğunu anlatmada gelişimini desteklediği görülmektedir. Bu uygulamada "Geçmişte Yaşam" başlıklı metnin tamamının okunmasının ardından Esmâ'dan bu metni anlatması istenmiştir. Esmâ, metnin giriş bölümündeki "sınıf öğretmeni ve 6/D sınıfı öğrencilerinin İnkaya Mağarası'nı gezmeyi planlamaları ve okul bahçesinde bekleyen servise binip yola çıkmaları" olaylarını, gelişme bölümündeki "bir buçuk saat süren yolculuktan sonra servisten inmeleri, bir patikayı tırmanıp mağaraya ulaşmaları, öğrencilerden biri olan Ayşegül'ün geçmişte yaşayan insanların avlanmalarını anlatan duvardaki resimleri incelemesi, Kemal'in duvardaki post resmini öğretmenine sorması, öğrencilerin birlikte fotoğraf çekip mağaradan ayrılmaları" olaylarını, sonuç bölümündeki "öğretmen ve öğrencilerin servise binip evlerine doğru yola çıkmaları" olayını kendi cümleleriyle anlatmaya çaba göstermiştir. Esmâ'nın metni anlatırken atladığı "öğrenciler mağaraya girince havanın biraz serinlemesi, mağaranın içinin karanlık olması, Kemal'in resimde gördüğü post hakkında öğretmeninden edindiği bilgiler" olayları için metinden ipucu aldığı ve yine kendi cümleleriyle anlatmaya dikkat ettiği gözlenmiştir (Uygulama 10.06.2022, 20'38"-26'56").

Bu araştırmada, 15 Aralık 2022 tarihli ikinci uygulamada okuma sonrası basamakta, "Apartmanda Yaşamak" başlıklı metnin tamamının okunması ve okuduğunu anlatmanın ardından Esmâ'nın bu metindeki anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin anlamını metindeki ipuçlarını kullanarak tahmin edebilmesi üzerinde durulmuştur. Bu sözcükler "müstakil, görev, apartman sakini" olarak planlanmıştır. Bu uygulamada önce "Bu hikâyede konuşmak istediğim bazı sözcükler var." denmiştir. Sonra Esmâ'dan bu sözcüklerin geçtiği cümle veya cümleleri okuması ve anlamını tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ, "müstakil" sözcüğünün anlamını cümlelerden yola çıkarak "Tek kat ve bahçesi olan ev." olarak doğru tahmin etmiştir. Öte yandan Esmâ, "görev, apartman sakini" sözcüklerinin anlamını tahmin etmekte zorlanmıştır. Araştırmacı/öğretmen, bu sözcüklerin anlamına ipucu veren cümlelere Esmâ'nın dikkatini tekrar çekmiş ve cümleler paralelinde anlamını doğrudan açıklamıştır (Uygulama 15.12.2021, 19'15"-24'22"). 24 Ocak ve 28 Nisan 2022 tarihli uygulamalarda Esmâ'nın metinde anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin anlamına benzer şekilde odaklanılmıştır. 24 Ocak 2022 tarihli uygulamada "Oya ve Yüzme Yarışması" başlıklı metinde geçen "antrenman,

azimli olmak, rakip” sözcüklerinin anlamı üzerinde durulmuştur. Esmâ’dan yine bu sözcüklerin geçtiği cümleleri okuması ve anlamını tahmin etmesi istenmiştir. Esmâ, cümlelerden yola çıkarak “antrenman” sözcüğünün anlamını “yüzmede her gün spor yapmak, yani koşmak, yüzmek”, “azimli olmak” sözcüğünün anlamını “Çok çalışmak çabalamak.”, “rakip” sözcüğünün anlamını “Yüzerken onunla yarışyorsun.” olarak doğru tahmin etmiştir (Uygulama 24.01.2022, 18’25"-22’12"). Esmâ’nın bu sözcüklerin anlamını tahmin edebilmesinin nedeni, metnin konusu ve içerdiği olaylar hakkında doğrudan deneyiminin olması olabilir. Çünkü 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metinde geçen “işgal ve cephe” sözcüklerinin anlamını tahmin etmekte zorlanmıştır. Araştırmacı/öğretmen, Esmâ’dan bu sözcüklerin geçtiği cümleleri tekrar okumasını istedikten sonra sözcüklerin anlamını açıklamıştır (Uygulama 28.04.2022,27’21"-37’03"). Bu uygulamada araştırmacı/öğretmenin sözcüklerin anlamını tahmin etmeye ayırdığı sürenin amaçlanan stratejinin desteklenmesinin önüne geçtiği gözlenmiştir. Bu nedenle:

➤ 30 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrenciye sözcüğün anlamına ulaşmakta güçlük çektiğinde anlamının bir kez açıklanmasına yine güçlük çektiğinde en fazla iki kez açıklanmasına karar verilmiştir.

09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlıklı metinde geçen “bayramlık, bayramlaşma, bayram harçlığı” sözcüklerinin anlamını Esmâ’nın doğru açıkladığı gözlenmiştir. Bu durum Esmâ’nın bu sözcüklerin anlamına ilişkin bilgisi ve deneyimi olması ile açıklanabilir (Uygulama 09.05.2022, 31’22"-36’02"). 10 Haziran 2022 tarihli son uygulamada kullanılan “Geçmişte Yaşam” başlıklı metinde Esmâ’nın anlamını bilmediği düşünülen sözcükler, “mağara, tarih öncesi, günümüz” şeklindedir. Bu uygulamada Esmâ, “mağara” sözcüğünü “Böyle karanlık, dar bir yer.” şeklinde, “günümüz” sözcüğünü “Şimdi yaşıyoruz ya.” şeklinde doğru olarak açıklamıştır. Esmâ’nın metinde geçen “tarih öncesi” sözcüğünün anlamını tahmin etmekte zorlanması üzerine araştırmacı/öğretmen, sözcüğün anlamını doğrudan ve bir kez açıklamıştır (Uygulama 10.06.2022, 30’29"-33’53").

Bu araştırmada 31 Mart ile 10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda okuma sonrası basamakta Esmâ’nın metinde anlamını bilmediği düşünülen sözcükler üzerinde durulmuş, sonra okuma stratejilerine odaklanılmıştır. Bunun nedeni, Esmâ’nın okuduğunu anlamada gereken tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma başlıca okuma stratejilerini verimli kullanmada desteğe ihtiyaç duymasındır

(Geçerlik Komitesi Toplantısı, 28.02.2022). Bu kapsamda 31 Mart 2022 tarihli uygulamada tahmin etme, 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada neden-sonuç ilişkisi kurma, 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada çıkarımda bulunma stratejilerinin kullanımı amaçlanmıştır. 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada amaç edinilen neden-sonuç ilişkisi kurma stratejisine yönelik:

➤ 05 Nisan 2022 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrenciye neden-sonuç ilişkisini nasıl kurabileceği ve bu tür soruları metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplayabileceğinin açıklanmasına, bu amaçla hazırlanan soruların basitten zora doğru sorulmasına karar verilmiştir.

28 Nisan 2022 tarihli bu uygulamada önce “Okuduğın Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş başlıklı bu metin için sana bazı sorular soracağım. Bu sorular bu hikâyedeki olayların nedenini ve sonucunda ne olduğunu anlamana yardım edecek.” denilmiştir. Sonra gelişme bölümünü başlatan olay gösterilmiş ve “Böylece örneğin; gelişme bölümünün başında Halime’nin savaşa katılmaya karar vermesinin nedeni ve kararının sonucunu anlayabilirsin.” şeklinde metindeki ipuçlarını paralelinde bu stratejinin kullanımı açıklanmıştır. Ardından metindeki olay sırasına göre ve basitten zora doğru olmak üzere Esmâ’ya “Türk kadınlar neden savaşa katıldılar, Mustafa Kemal neden Halime’ye teşekkür etti; Halime Çavuş, silahların üzerine neden montunu örttü?” soruları sorulmuştur. Esmâ bu sorular ve olayın geçtiği bölümdeki ipuçlarını kullanarak “düşmanların sayısının çok olması ile Mustafa Kemal’in Türklerden savaşmalarını istemesi, Türk askerlerine yardıma ihtiyacı olması ile Türk kadınlarının savaşa katılmaları, Halime Çavuş’un Türk askerlerine yardım etmesi ile Mustafa Kemal’in ona teşekkür etmesi, silahların üzerine kar yağması ile Halime Çavuş’un montunu silahların üzerine örtmesi” olayları arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmiştir. Öte yandan Esmâ, “Mustafa Kemal neden Türklerden savaşmalarını istedi, Mustafa Kemal Türklerin Kurtuluş Savaşı’nı neden kazanacağını düşünüyordu?” sorularına cevap verememiştir. Bunun nedeni, Esmâ’nın cümleler arasında ilişki kurmada zorlanması olabilir. Bu noktada önce Esmâ’ya “Önce Mustafa Kemal Türklerden savaşmalarını istemesi olayını bulalım.” denilerek olayın geçtiği giriş bölümü gösterilmiştir. Ardından “Bir olayın nedeni, cümlenin öncesinde ya da sonrasında olabilir. Bu soruda olayın öncesinde geçiyor, öncesine bak.” gibi açıklanmıştır. Böylece Esmâ metindeki ipuçlarını kullanarak “düşmanların ülkemizi işgal etmesi ve sayılarının çok olması ile Mustafa Kemal’in Türklerden savaşmalarını istemesi, Türk kadınları ve erkeklerinin birlikte savaşmaları ile

Mustafa Kemal'in savaşı kazanacağımızı düşünmesi" olayları arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmiştir (Uygulama 28.04.2022,38'01"-49'13"). 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Gülşen Ninenin Bayram Günü" başlıklı metin kapsamında neden-sonuç ilişkisi kurma stratejisi pekiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla sorular, olay sırasına göre ve basitten zora doğru sorulmuştur. Bu uygulamada Esmâ'nın sorular ve metindeki ipuçları doğrultusunda "Gülşen ninenin yaşlı olması ve yalnız yaşaması ile komşuların onu ziyaret etmeleri, Ramazan Bayramı'nın gelmesi ile Hale'nin bayramlıklarını giymesi, Gülşen ninenin ayakkabılarının kirlenmesini istememesi ile ayakkabılarını odasında saklaması, Hale'nin mendili saklaması ile mendilin Gülşen nineden hatıra olarak kalmasını istemesi" olayları arasında neden-sonuç ilişkisi kurduğu gözlenmiştir. Ancak Esmâ, "Hale neden şaşırmişti, Gülşen nine bayram harçlığını neden mendil içinde vermişti?" sorularından yola çıkarak olayları arasında ilişki kurmakta güçlük çekmiştir (Uygulama 09.05.2022, 31'26"-44'40"). Bu soruların cümleler ve paragraflar arasında ilişki kurarak cevaplamayı gerektirmesi buna neden olmuş olabilir. Neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorlanılması durumunda, metindeki ipuçlarını nasıl kullanabileceğinin açıklanması Esmâ'nın bu sorulara doğru cevaplar vermesine yardımcı olmuştur. 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada benzer bulgular elde edilmiştir. Bu uygulamada "Geçmişte Yaşam" başlıklı metin kapsamında çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımına odaklanılmıştır. Bu uygulamada önce Esmâ'ya "...Önceki derslerimizde çıkarım yapmayı konuştuk, hatırlamaya çalış. Hikâyede geçen bir olayı kendi bilgilerimizi düşünerek anladığımızda çıkarım yapmış oluruz." denilerek çıkarımda bulunma stratejisinin kullanımı açıklanmıştır. Sonra bu stratejiye ilişkin hazırlanan sorular, Esmâ'ya olay sırasına göre ve basitten zora doğru sorulmuştur. Esmâ ilgili olayın geçtiği bölümü incelemiş ve "Tarih öncesinde, insanlar neden sadece post giyerek ısınmaya çalışıyorlardı?" sorusuna "O zamanki insanların şimdiki gibi kıyafetleri yoktu.", "Ayşegül, tarih öncesinde yaşayan insanların neden yaşamlarının zor olduğunu düşündü?" sorusuna "O zaman insanlar bizim gibi binalarda oturamıyorlardı. Onlar markete gidip çeşit çeşit yiyecek alamıyorlardı.", "Hikâyeyi düşün, tarih öncesinde günümüzdeki hangi kolaylıklar yoktu?" sorusuna "O zamanlar telefon, tablet, ulaşım aracı, ışık yok." şeklinde doğru cevaplar vermiştir. Bu durum Esmâ'nın metindeki olay ile kendi bilgi ve deneyimleri arasında ilişki kurmada gelişim gösterdiğini düşündürmektedir. Esmâ metindeki ipuçlarına kullanmasına rağmen "Mağaradaki resimleri düşünerek tarih öncesinde insanlar başka neleri avlıyorlarmış, mağaradaki

resimleri düşünerek tarih öncesinde insanlar birbirleriyle nasıl haberleşiyorlardı?” sorularına cevap verememiştir. Bunun nedeni, Esmâ'nın tarih öncesinde yaşamış insanların avlanma ve haberleşme süreçlerine ilişkin bilgisinin sınırlı olması olabilir. Bu noktada araştırmacı/öğretmen, bu hususta kısaca bilgi vermiş ve Esmâ'dan bu bilgileri kullanarak sorulara cevap vermesini istemiştir (Uygulama 10.06.2022, 34'01"-46'05"). 31 Mart ile 10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalar incelendiğinde Esmâ, metindeki olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve olaylar hakkında çıkarımda bulunmak için metindeki ipuçlarını nasıl kullanabileceği ve olaylar ile kendi bilgi ve deneyimlerini nasıl birleştirebileceğine yönelik farkındalık kazanmıştır. Ancak Esmâ'nın öğretim sürecinde karşılaşılabilecek metinlerde, bu stratejileri bağımsız ve verimli kullanmasına ilişkin desteğe ihtiyacı bulunmaktadır.

Bu araştırmada rehberli okuma etkinliğinin okuma sonrası basamağında, metnin ana düşüncesine ulaşmak amaçlanmıştır. Bunun için 15 Aralık 2022 tarihli uygulamada “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metin doğrultusunda Esmâ'ya “Apartman yöneticisi görevlerini yapmasaydı sence apartmanda neler yaşanırdı?” diye sorulmuştur. Esmâ'nın bu soruya cevap verememesi üzerine araştırmacı/öğretmen, “Bu hikâyede apartman yöneticisinin görevlerinden biri apartmanın güvenliğini sağlamak. Eğer yönetici güvenliği sağlamasa apartmana hırsız girebilir.” örneğini vererek Esmâ'ya düşüncesini paylaşması için model olmuştur. Ancak Esmâ yine metnin sonucuna ilişkin herhangi bir yorum yapamamıştır (Uygulama 15.12.2021, 24'31"-26'49"). Bu uygulamada metnin ana düşüncesine ulaşmada iki temel sorun görülmüştür. Bunlardan ilki, “Apartman yöneticisi görevlerini yapmasaydı sence apartmanda neler yaşanırdı?” sorusunun metnin ana düşüncesi yerine metinde yer alan bir detayı içermesidir. İkinci sorun, metnin sonuç bölümünün Esmâ'nın ana düşünceye ulaşmasında sınırlı kalmasıdır. Bu nedenle:

➤ 18 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında öğrencinin metnin ana düşüncesine ulaşması amacıyla metinlerin sonuç bölümlerinin olayları sonuca bağlayacak ve ana düşünceye ulaştıracak şekilde düzenlenmesi ve bu amaçla sorulan sorunun içeriğine dikkat edilmesi üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda sonraki uygulamalarda metinlerin sonuç bölümlerinin, olayları sonuca ve ana düşünceye ulaştıracak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. 24 Nisan 2022 tarihli uygulamada araştırmacı/öğretmen, “Oya ve Yüzme Yarışması” başlıklı metnin sonuç bölümünü göstermiş ve “Bu hikâyenin ana düşüncesini anlamamız için sonuç bölümünde yazan cümleleri çok iyi anlamamız gerekiyor.” şeklinde bir açıklama

yapmıştır. Sonra “Sonuç bölümünü oku, bu hikâye bize ne anlatmak istiyor?” diye sorulmuş fakat Esmâ bu soruya cevap verememiştir. Esmâ’nın soruyu anlayamadığı için soruya cevap veremediği düşünülmüştür. Bunun üzerine Esmâ’nın dikkati yine sonuç bölümüne çekilmiş ve soru, “Oya yarışmayı nasıl kazanabildi?” diye sorulmuştur. Bu defa Esmâ, “Oya azimle çalıştığı için yüzme yarışmasını kazanabilmiş.” diyerek soruya doğru cevap vermiştir (Uygulama 24.02.2022, 24’25"-26’12"). 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada benzer şekilde “Bu hikâye bize ne anlatmak istiyor?” sorusu ile Esmâ, metnin ana düşüncesine ulaşmaya yönlendirilmiştir. Esmâ’nın bu soruya “Bu hikâye Kurtuluş Savaşı’nı anlatıyor.” olarak verdiği cevap ana düşünceyi içermemektedir. Bunun nedeni, Esmâ’nın ana düşünceye ulaşmak için metnin sonuç bölümündeki ipuçlarını kullanabileceğine ilişkin bilgisinin sınırlı kalması olabilir. Bu noktada “Bu hikâyenin yazarının Kurtuluş Savaşı hakkında asıl ne anlatmak istediğini anlarsan ana düşünceyi bulursun. Ana düşünce genellikle metnin sonuç bölümünde geçer.” şeklinde açıklama yapılmış ve Esmâ’dan metnin sonuç bölümünü bir kez daha okuması istenmiştir. Esmâ, bu defa soruya “Kadınlar, erkekler hep birlikte savaştıkları için düşmanları yendik.” cevabını vermiştir. Esmâ’nın cevabı, metnin ana düşüncesine oldukça yakındır (Uygulama 28.04.2022, 50’20"-57’10"). 28 Nisan 2022 tarihli bu uygulama incelendiğinde, metindeki ipuçlarının nasıl kullanılabileceğine yönelik rehberlik edildiğinde, Esmâ’nın ana düşünceye yakın bir yorum yaptığı gözlenmiştir. 09 Mayıs ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamalarda paralel bulgular elde edilmiştir. Esmâ’nın 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada “Gülşen Ninenin Bayram Günü” başlıklı metnin ana düşüncesini “Yaşlı insanları bayramlarda ziyaret etmek iyi bir davranış.” olarak ifadesi, 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada Geçmişte Yaşam başlıklı metnin ana düşüncesini “Öğrenciler mağarayı gezdiler. Bu şekilde öğrenciler geçmişteki insanların insanlar hakkında bir şeyler öğrendiler.” olarak ifadesi ana düşünceye oldukça yakındır (Uygulama 09.05.2022, 43’40"-44’47"; Uygulama 10.06.2022, 46’22"-48’23").

Bu araştırmada rehberli okuma etkinliği uygulamaları metnin yazılı sorularının cevaplanması ile tamamlanmıştır. Metnin yazılı sorularının cevaplanmasının amacı, öğrencinin ihtiyaç duyduğu temel okuma stratejilerini desteklemektir (Geçerlik Komitesi, 16.11.2021). Bu amaçla her metne yönelik metinsel açık, metinsel çıkarım, bilgi ve deneyimlere dayanan üç türde soru hazırlanmıştır. Uygulamalarda su soruların cevapları, Esmâ veya araştırmacı/öğretmen tarafından sorunun altında bırakılan boşluğa yazılmıştır. 15 Aralık 2022 tarihli uygulamada Esmâ’dan “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metne

ilişkin her soruları okuması ve cevaplaması istenmiştir. Esmâ, “Sevinç bahçeye gelen kediler için ne yapıyordu?” metinsel açık soruya, “Sevinç bahçeye gelen kediler için mama ve su ile dolu kaplar koyardı.” olarak doğru cevap vermiştir. Benzer şekilde Esmâ, “Sevinç kediye evine neden götüremedi?” metinsel çıkarım sorusuna “Çünkü apartman yöneticisinin kendisine kızacağını düşündü.” cevabı ile “Sevinç’in yerinde olsaydın, yağmurda ıslanan kedi için ne yapardın?” bilgi ve deneyimlere dayanan soruya “Ben de Sevinç gibi kediye evime götürür ve ona bakardım.” olarak doğru cevaplar vermiştir. Öte yandan Esmâ “Apartman sakinleri kedi için neler yaptılar?” metinsel çıkarım sorusuna cevap verememiştir. Bu soruya cevap vermek için paragraflar arasında ilişki kurmak gerekmektedir. Bu doğrultuda sorunun cevabının geçtiği paragraflar gösterilmiş ve Esmâ’ya “Bu soruya cevap vermen için metnin gelişme bölümündeki bu olayları anlaman gerekiyor.” denmiştir. Böylece Esmâ’nın “Apartman sakinleri kedi için ev yaptılar, kediye mama aldılar.” cevabına ulaşmasına rehberlik edilmiştir (Uygulama 15.12.2021, 26’50"-42’58"). 24 Şubat 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Oya ve Yüzme Yarışması” başlıklı metin paralelinde sorulan “Oya altı yaşından beri ne yapardı?” metinsel açık soruya Esmâ, “Oya altı yaşından beri havuza gider ve saatlerce antrenman yapardı.” şeklinde doğru cevap vermiştir. Esmâ’nın “Oya’nın neden daha çok çalışması gerekiyordu?” metinsel çıkarım sorusuna “Çünkü Oya’nın rakipleri güçlüydü, onları geçmeliydi.” cevabı, “Oya’nın yerinde olsaydın yüzme yarışmasına nasıl hazırlanırdın?” bilgi ve deneyimlere dayanan soruya “Uyku düzenime dikkat ederdim, iyi beslenirdim ve Oya gibi azimle çalışırdım.” cevabı da doğrudur (Uygulama 24.02.2022, 24’25"-35’01"). 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metnin “Düşmanlar ne yapmışlardı?” metinsel açık soruya Esmâ’nın “Düşmanlar ülkemizi işgal etmişlerdi.” cevabı doğrudur. Benzer şekilde Esmâ’nın “Halime Çavuş silah üzerine kar yağınca ne yaptı?” metinsel çıkarım sorusuna “O montunu çıkarıp silahların üzerine örttü.” cevabı, “Türk kadınları, Kurtuluş Savaşı’na katılmasalardı ne olabilirdi?” bilgi ve deneyimlere dayanan soruya “Belki düşmanlar yurdumuzu yok ederlerdi.” cevabı doğrudur. Öte yandan Esmâ, “Halime Çavuş, Türk askerlerine nasıl yardım ediyordu?” metinsel çıkarım sorusuna cevap verememiştir. Bu durum Esmâ’nın paragraflar arasında ilişki kurmakta zorlandığını gösterebilir. Bilgi ve deneyimlere dayanan “Savaşı düşmanlar kazansaydı bizim nasıl bir hayatımız olurdu?” sorusuna Esmâ’nın cevap vermekte zorlanmasının nedeni bu sorunun içeriğinin zor olması olabilir. Bu tür sorulara cevap vermek için metindeki ipuçlarının nasıl kullanılabileceği açıklandığında, Esmâ’nın

soruların doğru cevaplarına ulaştığı gözlenmiştir (Uygulama 28.04.2022, 47'15"-57'28"). 09 Mayıs ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamalarda paralel bulgulara ulaşılmıştır. 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Gülşen Ninenin Bayram Günü" başlıklı metnin "Bayramlar Gülşen ninenin çocukluğunda nasıl kutlanırdı?" metinsel çıkarım sorusuna Esmâ cevap verememiştir (Uygulama 28.04.2022, 44'51"-56'42"). 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Geçmişte Yaşam" başlıklı metnin "Öğrenciler, mağara gezisinden tarih öncesindeki yaşam hakkında neler öğrendiler?" metinsel çıkarım sorusu ile "Öğretmen, öğrencileri geziye götürmeseydi ne olurdu?" bilgi ve deneyimlere dayanan soruya Esmâ, cevap vermekte güçlük çekmiştir. Bu uygulamalarda Esmâ'ya ilgili bölümlerde soruların cevaplarına ipucu veren olaylar gösterilmiş, metindeki olaylar ile bilgi ve deneyimler arasında nasıl ilişki kurulabileceği örnek verilerek açıklanmıştır. Böylece Esmâ bu sorulara doğru cevaplar verebilmiştir (Uygulama 10.06.2022, 43'30"-54'10").

3.5. Rehberli Okuma Etkinliği Uygulamalarında Ne Tür Sorunlarla Karşılaşılmış ve Bu Sorunlara Ne Tür Çözümler Geliştirilmiştir?

Bu araştırmada rehberli okuma etkinliği uygulamalarında yaşanan sorunlar ve bu sorunlara geliştirilen çözümler, yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama basamakları analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

3.5.1. Okuma öncesinde karşılaşılan sorunlar

Bu araştırmada 08 ve 15 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda metnin konusuna ilişkin bilgi vermek amacıyla söylenen cümlenin, Esmâ'ya metnin konusuna ilişkin ipucu vermediği görülmüştür. Örneğin; 08 Aralık 2022 tarihli uygulamada Esmâ'ya metnin başlığı gösterilerek "Bugün Kırlangıcın Göçü başlıklı bu hikâyeyi okuyacağız." denilmiştir (Uygulama 08.12.2021, 04'24"). 18 Aralık 2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında uygulamanın başında sadece metnin başlığını söylemenin öğrenciyi metinle ilgili düşünmeye yönlendiremeyebileceği konuşulmuştur. Sonraki uygulamalarda öğrencinin metnin konusu üzerine düşünmesini desteklemek amacıyla doğrudan metnin konusunu içeren bir ifade kullanılmasına (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 18.12.2021) dikkat edilmiştir. 12 Ocak 2022 tarihli uygulamanın başında "Deniz ve Elif'in Proje Ödevi başlıklı bu hikâyeye, yardımlaşma hakkında. Yardımlaşma, yardıma ihtiyacı olan

insanlara yardım etmek.” denilerek metnin konusu açıklanmıştır (Uygulama 12.01.2022, 00’20”).

Bu araştırmada 08 ve 15 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda Esmâ’nın başlıktaki ipuçlarını kullanarak metindeki olayları tahmin etmekte zorlandığı ön plana çıkmıştır. Bu sorun, sonraki uygulamalarda Esmâ’ya öncelikle başlıktaki ve ardından metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmasına rehberlik edilerek (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 18.12.2021) çözülmeye çalışılmıştır. Örneğin; 12 Ocak 2022 tarihli uygulamada metnin başlığı okunmasının ardından Esmâ’ya “Deniz ve Elif’in Proje Ödevi ne demek?” diye sorulmuştur. Esmâ’nın bu soruya, “Öğrenciler ellerinde kitaplar var.” şeklinde cevap vermesi başlıktan önce metinle ilişkili resimde gördüklerini anlatmaya odaklandığını düşündürmüştür. Bu noktada önce metnin başlığı ve sonra başlıktaki sözcükler tek tek gösterilerek Esmâ’ya “İlk olarak başlıktan ne anladığını söyle.” denilmiştir. Esmâ başlıktaki sözcüklere baktıktan sonra “Onlar proje ödevi yapıyorlar.” demiştir. Bu defa Esmâ’ya “Doğru, şimdi bu söylediğine resmi de ekleyelim. Resme bak, Deniz ve Elif ile arkadaşları ne ile ilgili proje ödevi yapıyorlar?” diye sorulmuştur. Esmâ “Onlar kitaplarla ilgili proje ödevi yapıyorlar.” şeklinde cevap vermiştir (Uygulama 12.01.2022, 00’57"-02’09"). 24 Şubat ve 21 Nisan 2022 tarihli uygulamalarda Esmâ’ya başlık ve metinle ilişki görseldeki ipuçlarını kullanarak metindeki olayı tahmin etmesi için rehberlik edilmeye devam edilmiştir. 10 Haziran 2022 tarihli son uygulama Esmâ’nın metindeki olayı tahmin ederken bu ipuçlarını kullanmada gelişim gösterdiğine iyi bir örnektir. Bu uygulamada Esmâ’nın “Geçmişte Yaşam” başlığı ve metinle ilişkili görselden yola çıkarak “Öğrenciler, ormanda gezmeye gidiyorlar. Bu hikâye geçmişte yaşamış öğrencilerle ilgili olabilir.” tahmini metindeki olaya ilişkin anlamlı bir tahmindir (Uygulama 10.06.2022, 00’15"-01’22").

Bu araştırmada 08 Aralık 2021-05 Ocak 2021 tarihli uygulamaların okuma öncesi basamağında Esmâ’nın metnin konusu hakkında ön bilgi veya deneyimlerini güçlük çektiği görülmüştür. Buna en iyi örnek olarak 08 Aralık 2021 tarihli uygulama verilebilir. Bu uygulamada kullanılan “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metninde Sevinç’in sokakta bulunduğu kedinin bakımı için komşulardan yardım istemesi ve komşularının Sevinç’e yardım etmesi anlatılmaktadır. Esmâ, “Yaşadığımız çevrede herkese düşen bazı görevler vardır, sözünden ne anlıyorsun?” ve “Üzerine düşen görevi en iyi şekilde yapmak için nelere dikkat edersin?” soruları doğrultusunda metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimlerini paylaşamamıştır. Esmâ’nın metnin konusu ile ön bilgi ve deneyimler

arasında ilişki kurmasında bu sorular faydalı olmamıştır. Bu sorunu çözmek amacıyla sonraki uygulamalarda doğrudan metnin konusunu içeren, Esmâ'nın anlayabileceği ve önbilgi veya deneyimlerinin cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorulmasına (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 08.01.2022) dikkat edilmiştir. Örnek olarak 31 Mart 2022 tarihli uygulamada sorulan "İnsanlar cep telefonlarıyla neler yapabiliyor?" sorusu verilebilir. Bu soruya Esmâ, "İnsanlar cep telefonlarıyla haberleşiyorlar, sosyal medyaya giriyorlar, mesajlaşıyorlar, görüntülü konuşuyorlar." şeklinde cevap vermiştir (Uygulama 31.03.2022, 01'52"-02'29"). Esmâ'nın bu cevabı, "Yeni Telefon" başlıklı metnin ana karakterinin torunundan hediye aldığı cep telefonu ile yaptıklarını içermektedir.

3.5.2. Okuma sırasında karşılaşılan sorunlar

Rehberli okuma etkinliğinde metnin tamamının okunması sırasında, öğrencinin ihtiyaç duyduğu temel beceri ve stratejilerin desteklenmesi önemlidir (Funtas ve Pinnel 1996; Richardson, 2009; Schulman, 2000). Bu araştırmada 08 ve 15 Aralık 2022 tarihli uygulamalarda kullanılan metinlerin sessiz okunmasında doğal olarak Esmâ'nın ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejileri fark edilip desteklenememiştir. Esmâ da anlamakta zorlandığı sözcük, cümle veya olayı araştırmacı/öğretmene sormamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 82). Bu soruna sonraki uygulamalarda metnin tamamının sessiz okunmasının ardından bir kez sesli okunması, sesli okuma sırasında Esmâ'nın zorlandığı düşünülen sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okumaya yönelik öğrenciye doğrudan rehberlik edilmesi (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 08.01.2022) çözümü uygulanmıştır. Rehberli okuma etkinliği uygulamalarının tamamında Esmâ, metindeki sözcükleri doğru okuma ve cümleleri anlaşılır okuma için rehberliğe ihtiyaç duymuştur. Bununla birlikte özellikle 03 ve 10 Haziran 2022 tarihli son iki uygulamada Esmâ'nın doğru okuyamadığı veya okurken atladığı diğer sözcükleri fark ederek kendiliğinden düzelttiği gözlenmiştir. Bu uygulamalarda Esmâ, metinde geçen diğer cümleleri de noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya çaba göstermiştir. Örnek olarak 03 Haziran 2022 tarihli uygulamada "Dünyayı Gezen Evliya Çelebi" başlıklı metni okurken Esmâ'nın beş sözcükte yaptığı okuma hatasını düzelterek okumaya devam etmesi, dört cümleyi de virgül ve ünlem işaretlerine dikkat ederek okuması verilebilir (Uygulama 03.06.2022, 22'34"-31'51").

3.5.3. Okuma sonrasında karşılaşılan sorunlar

Rehberli okuma etkinliğinin okuma sonrası basamağında öğrencinin okuduğu metni anlatması, metin hakkında ana düşünceye ulaşması ve ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejilerini verimli kullanmasına odaklanılmaktadır (Fountas ve Pinnel 1996; Richardson, 2009; Schulman, 2000). Bu araştırmada rehberli okuma etkinliği uygulamalarının okuma sonrası basamağı; okuduğunu anlatma, Esma'nın anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin anlamına ulaşma ve ihtiyaç duyduğu tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma temel okuma stratejilerini destekleme ile ana düşünceye ulaşma ve metnin yazılı sorularını cevaplamayı içermektedir. Uygulamalarda bu beceri ve stratejilerin gelişimi üzerinde durulurken her birine ilişkin sorunlarla karşılaşılmış, bu sorunlar çeşitli yollarla çözümlenmeye çalışılmıştır. Okuduğunu anlatmaya ilişkin olarak örneğin; 08 Aralık 2022 tarihli uygulamada “Kırlangıcın Göçü” başlıklı metnin anlatılması sırasında Esma'nın metnin giriş ve gelişme bölümündeki önemli olay veya detayları anlatamadığı ve olay sırasını karıştırdığı, metnin gelişme bölümündeki bazı olayları yanlış anlattığı ve anlatımında sonuç bölümünden bahsetmediği belirlenmiştir (Uygulama 08.12.2021, 11'01"-21'06"). Bu sorun, sonraki uygulamalarda Esma'nın anlamakta güçlük çekebileceği düşünülen olay veya detaylar metinden çıkartılması ve okuduğunu anlatma için Esma'ya metindeki ipuçları gösterilmesi, sözlü sorular sorulması yoluyla rehberlik edilerek (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 18.12.2021) en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda sonraki uygulamalarda kullanılan “Deniz ve Elif'in Proje Ödevi, Yeni Telefon, Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş, Gülşen Ninenin Bayram Günü, Geçmişte Yaşam” başlıklı metinler düzenlenirken metnin konusu, hikâye yapısı, cümle yapısı ve uzunluğuna dikkat edilmiştir. Esma'ya okuduğunu anlatması için rehberlik edilmesine yönelik 12 Ocak 2022 tarihli uygulama örnek verilebilir. Bu uygulamada “Deniz ve Elif'in Proje Ödevi” başlıklı metnin anlatımı sırasında Esma, giriş bölümündeki olayları anlatabilmiştir. Esma'nın okuduğunu anlatırken gelişme ve sonuç bölümünde atladığı olaylar için önce “Anlatırken atladığın olaylar var. Metnin gelişme bölümüne bak.” denilmiştir. Sonra “Elif proje fikrini nasıl bulmuştu, Deniz ve Elif hangi görevleri aldılar; Türkçe öğretmeni, müdürün odasına neden gitti, hikâyenin sonucunda Deniz ve Elif ne düşünmüşlerdi?” soruları sorularak Esma, atladığı olayları anlatımına eklemesi için yönlendirilmiştir. Esma'ya metnin gelişme bölümündeki sırasını karıştırdığı olayların geçtiği paragraf gösterilmiş ve “Öğrenciler gruplarını oluşturduktan sonra ne olmuştu, Deniz ve Elif proje ödevlerini

öğretmene anlatmadan önce ne yaptılar” soruları sorulmuştur. Böylece Esmâ metindeki ve ipuçları ve sorulardan yola çıkarak olayları sırasıyla anlatabilmiştir (Uygulama 02.01.2022, 16’18"-22’42"). Bu uygulama incelendiğinde metinden gösterilen ipuçlarının ve sorulan soruların, Esmâ’nın okuduğunu anlatmasına faydası olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okuduğunu anlatırken Esmâ’nın karakterler, yer ve zaman öğelerinden bahsetmede, olayları ve önemli detayları metinden ipucu olarak ve kendi cümleleriyle sırasıyla, doğru ve tam anlatmada desteğe ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bu sorun, sonraki uygulamaların bazılarında okuduğunu anlatmada öğrenciye model olunarak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 30.04.2022) çözülmeye çalışılmıştır. Buna örnek olarak “Dünyayı Gezen Evliya Çelebi” başlıklı metnin kullanıldığı 03 Haziran 2022 tarihli uygulama verilebilir. Bu uygulamada araştırmacı/öğretmen, okuduğunu anlatırken planlı bir şekilde atladığı ve sırasını karıştırdığı olaylarda durmuş, ilgili olayın geçtiği bölüme göz atmış ve bu olayları kendi cümleleriyle anlatarak Esmâ’ya model olmuştur. Sonra bu metni, Esmâ anlatmaya başlamıştır. Esmâ okuduğunu anlatırken giriş bölümündeki “Evliya Çelebi’nin özellikleri ve seyyah olmaya karar vermesi”, gelişme bölümündeki “Evliya Çelebi’nin Erzurum seyahatinde kış nedeniyle yaşadıkları, Rusya’ya yaptığı seyahatte gezdiği yerler, Mısır seyahatinde piramitleri ve Nil Nehri’ni görmesi”, sonuç bölümündeki “Evliya Çelebi’nin batıya seyahat etmeye karar vermesi” olaylarını anlatmıştır. Esmâ’nın anlatırken atladığı veya sırasını karıştırdığı olayların geçtiği bölümü incelediği ve bu olayları anlatımına eklediği gözlenmiştir. Esmâ anlatırken atladığı ve sırasını karıştırdığı diğer olayları “Evliya Çelebi, Erzurum’dan ayrılmadan önce yaptı; Evliya Çelebi, Rusya’da başka nereyi gezdi, Mısır seyahatinde Evliya Çelebi’yi şaşırtan neydi?” soruları doğrultusunda yine kendi cümleleriyle anlatmaya çalışmıştır (Uygulama 03.06.2022, 32’10"-47’04"). Bundan yola çıkarak okuduğunu anlatmada model olunmasının, Esmâ’nın metni anlatırken atladığı veya sırasını karıştırdığı olaylar için metinden ipucu alması ve bu olayları kendi cümleleriyle anlatmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Çünkü okuduğunu anlatmada model olunmayan 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada Esmâ’nın “Geçmişte Yaşam” başlıklı metni anlatırken atladığı ve sırasını karıştırdığı olaylar için metinden ipucu aldığı ve yine kendi cümleleriyle anlatmaya dikkat ettiği görülmüştür (Uygulama 10.06.2022, 20’38"-26’56").

Bu araştırmada rehberli okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ’nın anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin anlamı metinde geçtiği olay veya durumlardan yola

çıkarak tahmin edilmiştir. Örneğin; 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metne ilişkin “düşman, işgal, cephe” sözcükleri ele alınmıştır. Esmâ, metinde “düşman” sözcüğünün anlamına ipucu veren cümleleri okuduktan sonra bu sözcüğün anlamını “Farklı ülkelerden insanlar bizim ülkemizi yıkmaya gelmişler” doğru şeklinde açıklamıştır. Öte yandan “işgal, cephe” sözcüklerinin anlamına ipucu veren cümleler, Esmâ’nın bu sözcüklerin anlamını ifade etmesinde sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla araştırmacı/öğretmen, bu sözcüklerin anlamını doğrudan açıklamıştır (Uygulama 28.04.2022, 27’21"-37’03"). Bu uygulamada sözcüklerin anlamını tahmin etmeye ayrılan sürenin oldukça uzun olduğu görülmektedir. Sonraki 05 Mayıs-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda araştırmacı/öğretmen, Esmâ sözcüğün anlamına ulaşmakta güçlük çektiğinde anlamının bir kez yine güçlük çektiğinde en fazla iki kez açıklamaya (Uygulama 10.06.2022, 30’29"-33’53") dikkat etmiştir. Sözcüklerin anlamına ulaşmada metindeki ipuçlarının nasıl kullanılabilceğinin gösterilmesinin, Esmâ’ya fayda sağladığı söylenebilir. Çünkü 03 Haziran 2022 tarihli uygulamada kullanılan “Dünyayı Gezen Evliya Çelebi” metni kapsamında “seyahat etmek, hayal kurmak” sözcükleri ve Geçmişte Yaşam” metni kapsamında “mağara” sözcüğünün anlamı Esmâ’ya sorulmuştur. Esmâ, bu sözcüklerin yer aldığı cümleleri kendisi göstermiş ve “seyahat etmek” sözcüğünü “Başka yerleri gezmek.”, “hayal kurmak” sözcüğünü “Mesela Evliya Çelebi başka yerlere gitmeyi istiyor.”, mağara sözcüğünü “Böyle karanlık, dar bir yer.” şeklinde doğru olarak açıklamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 83).

Bu araştırmada 31 Mart-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda Esmâ’nın olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olaylar hakkında çıkarımda bulunmada yaşadığı güçlük çözülmeye çalışılmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 28.02.2022). Bu doğrultuda her uygulamada bir stratejinin kullanımı amaçlanmıştır. Örneğin; 31 Mart 2022 tarihli uygulamada “Yeni Telefon” başlıklı metin kapsamında tahmin etme stratejisine ilişkin çeşitli sorular sorulmuştur. Esmâ “Ahmet’in dedesi akıllı telefonunun hangi özelliklerini kullanabilir?” sorusuna “Dedesi akıllı telefonun Whatsapp, rehber, fotoğraf özelliklerini kullanmış olabilir.”, “Ahmet dedesine neden akıllı telefon almış olabilir?” sorusuna “Ahmet dedesi ile görüntülü konuşmak istemiş olabilir.”, “Akıllı telefon dedesinin hayatını nasıl kolaylaştırmış olabilir?” sorusuna “Dedesi sokağa çıksa da yanında telefonu götürebilecek.” cevaplarını vermiştir. Esmâ’nın bu cevaplarından yola çıkarak metnin bağlamına uygun tahminlerde bulunduğu söylenebilir. Esmâ, “Sonraki gelişinde Ahmet dedesine akıllı telefonda neyi öğretebilir?

Akıllı telefon Ahmet'in dedesinin hayatını kolaylaştırdı, peki neden bu telefonlara akıllı deniyor?" şeklindeki diğer sorulara cevap verememiştir. Buna soruların içeriğinin ve cevabının zor olması neden olmuş olabilir. Araştırmacı/öğretmen, bu sorulara ipucu veren bölümleri metinden göstermiş, olaya ilişkin kendi bir tahminde bulunmuş ve Esmâ'yı farklı tahminlerde bulunması cesaretlendirmiştir (Uygulama 31.03.2022, 17'40"-25'51"). Bu uygulama incelendiğinde tahmin etme stratejisinin kullanımının soru-cevap şeklinde gerçekleştiği ön plana çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle bu uygulama, bir stratejinin metindeki olaylar paralelinde nasıl kullanılabileceğinin öğretiminde sınırlı kalmıştır. Bu sorun, sonraki uygulamalarda Esmâ'ya amaç edinilen stratejinin kullanımı ile stratejiye ilişkin sorulan soruların metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplanabileceği açıklanarak ve sorular da basitten zora doğru sorularak (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 05.04.2022) çözülmeye çalışılmıştır. Örneğin; neden-sonuç ilişkisi kurma stratejinin amaçlandığı 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ'ya önce bu strateji hakkında bilgi verilmiş, sonra "Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş" başlıklı metinde geçen bir olay üzerinden bu stratejinin nasıl kullanılabileceği açıklanmıştır. Devamında olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı destekleyen sorular olay sırasına göre ve basitten zora doğru sorulmuştur. Bu noktada Esmâ'nın neden-sonuç ilişkisi kurmakta zorlandığı olayların geçtiği ilgili bölüm gösterilmiş, "Bir olayın nedeni, cümlelerin öncesinde ya da sonrasında olabilir. Bu soruda olayın sonrasında geçiyor, sonrasında bak." şeklinde açıklanmıştır (Uygulama 28.04.2022,38'01"-49'13"). Bir diğer örnek olarak çıkarımda bulunma stratejisinin amaçlandığı 10 Haziran 2022 tarihli uygulama verilebilir. Benzer şekilde bu uygulamada Esmâ'ya önce bu strateji hakkında bilgi verilmiş, sonra "Geçmişte Yaşam" başlıklı metinde geçen bir olay üzerinden bu stratejinin nasıl kullanılabileceği açıklanmış ve olay sırasına göre ve basitten zora doğru çeşitli sorular sorulmuştur. Esmâ, metindeki ipuçlarına kullanmasına rağmen çıkarımda bulunmakta zorlandığı olaylar hakkında kısaca bilgi vermiş ve Esmâ'dan bu bilgileri kullanarak sorulara cevap vermesi istenmiştir (Uygulama 10.06.2022, 34'01"-46'05"). Bu araştırmada başlıca okuma stratejilerinin desteklendiği 31 Mart-10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalar derinlemesine incelendiğinde şu yorum yapılabilir: Metindeki olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve olaylar hakkında çıkarımda bulunmak için metindeki ipuçlarını nasıl kullanılabileceği ve olaylar ile kendi bilgi ve deneyimlerini nasıl birleştirebileceğine yönelik Esmâ farkındalık kazanmış olabilir. Öte yandan yapılan beş uygulama ile Esmâ'nın bu stratejileri tam olarak kullandığını söylemek mümkün değildir.

Yani Esmâ'nın okuma stratejilerini bağımsız ve verimli kullanmasına ilişkin desteğe ihtiyacı bulunmaktadır.

Bu araştırmada ana düşünceye ulaşmaya ilişkin olarak 15 Aralık 2022 tarihli uygulamada “Apartmanda Yaşamak” başlıklı metnin sonuç bölümünün ana düşünceye ilişkin ipucu vermemesi ve “Apartman yöneticisi görevlerini yapmasaydı sence apartmanda neler yaşanırdı?” sorusunun metnin ana düşüncesini içermemesi sorunlarıyla karşılaşılmıştır. Bu sorunlara sonraki uygulamalarda metinlerin sonuç bölümlerinin olayları sonuca bağlayacak ve ana düşünceye ulaştıracak şekilde düzenlenmesi ve bu amaçla sorulan sorunun içeriğine dikkat edilmesi (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 18.12.2021) çözümü geliştirilmiştir. Buna 24 Şubat 2022 tarihli uygulamanın sonuç bölümü ve sorulan soru iyi bir örnek olabilir. Bu uygulama kullanılan “Oya ve Yüzme Yarışması” başlıklı metnin sonuç bölümünün ana düşünceye ilişkin ipucu verdiği ve “Bu hikâye bize ne anlatmak istiyor?” sorunun doğrudan ana düşünceye yönelik olduğu söylenebilir. Buna rağmen Esmâ'nın metnin ana düşüncesine ulaşmak için rehberliğe ihtiyacı olmuştur. Bu uygulamada Esmâ'ya “Bu hikâyenin ana düşüncesini anlamamız için sonuç bölümünde yazan cümleleri çok iyi anlamamız gerekiyor.” şeklinde açıklama yapılarak rehberlik edilmiştir (Uygulama 24.02.2022, 24'25"-26'12"). Bir diğer örnek olarak 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metin kapsamında “Bu hikâyenin yazarının, Kurtuluş Savaşı hakkında asıl ne anlatmak istediğini anlarsan ana düşünceyi bulursun. Ana düşünce genellikle metnin sonuç bölümünde geçer.” şeklinde açıklama yapılması ve Esmâ'nın metnin sonuç bölümünü anlamaya çalışarak okumaya yönlendirilmesi verilebilir (Uygulama 28.04.2022, 50'20"-57'10"). 24 Şubat-09 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalar incelendiğinde metinlerin sonuç bölümlerinin ana düşünceye ulaşacak şekilde düzenlenmesi, sorunun içeriğine dikkat edilmesi ve metindeki ipuçlarının nasıl kullanılabilmesine yönelik yapılan rehberlik Esmâ'nın ana düşüncesine ulaşmasına katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü 10 Haziran 2022 tarihli son uygulamada “Geçmişte Yaşam” başlıklı metnin ana düşüncesine ilişkin Esmâ, “Öğrenciler mağarayı gezdiler. Bu şekilde öğrenciler geçmişteki insanların insanlar hakkında bir şeyler öğrendiler.” yorumunda bulunmuştur (Uygulama 10.06.2022, 46'22"-48'23"). Esmâ'nın bu yorumu metnin ana düşüncesine oldukça yakındır.

Bu araştırmada Esmâ'nın okuduğunu anlamada önemli olan başlıca okuma stratejilerini kullanmada yaşadığı güçlük, uygulamaların tamamında bu stratejileri

metinlerin yazılı sorularında da ele alarak en aza indirilmeye çalışılmıştır (Geçerlik Komitesi, 16.11.2021). Bu amaçla uygulamalarda metinsel açık, metinsel çıkarım, bilgi ve deneyimlere dayanan üç türde soru sorulmuştur. Uygulamalarda Esmâ'ya cevap vermekte zorlandığı sorular için rehberlik edilmiştir. Örneğin; Esmâ, 12 Şubat 2022 tarihli uygulamada “Deniz ve Elif’in Proje Ödevi” başlıklı metin kapsamında sorulan “Deniz ve Elif, nasıl bir proje düşündüler; Deniz ve Elif, kardeş okulu nasıl buldular?” metinsel çıkarım soruları, “Sen olsaydın yardımlaşma ile ilgili nasıl bir proje düşünürdün?” bilgi ve deneyimlere dayanan soruya cevap verememiştir (Uygulama 10.06.2022, 21’42"-31’13"). Bir diğer örnek olarak 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada “Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş” başlıklı metnin “Halime Çavuş, Türk askerlerine nasıl yardım ediyordu?” metinsel çıkarım sorusuna ve “Savaşı düşmanlar kazansaydı bizim nasıl bir hayatımız olurdu?” sorusu verilebilir (Uygulama 28.04.2022, 47’15"-57’28"). Bu uygulamalarda Esmâ’nın metinsel çıkarım sorularının cevabına ulaşması soruların cevaplarının geçtiği paragraflar gösterilmiş ve “Bu soruya cevap vermek için metnin gelişme bölümündeki bu olayları anlamam gerekiyor.” denilmiştir. Esmâ’nın bilgi ve deneyimlere dayanan sorulara cevap verebilmesi için cevaplarına ipucu veren olaylar gösterilmiş, metindeki olaylar ile bilgi ve deneyimler arasında nasıl ilişki kurulabileceği açıklanmıştır. Böylece Esmâ’nın cevaplamakta zorlandığı bu soruların cevaplarına ulaşabildiği görülmüştür.

3.6. Yönlendirilmiş Okuma ve Rehberli Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?

Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulama sürecinin katılımcılara katkıları (a) işitme kayıplı öğrenciye katkıları ve (b) araştırmacı/öğretmene katkıları başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

3.6.1. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği uygulama sürecinin işitme kayıplı öğrenciye katkıları

Araştırma sürecinin işitme kayıplı öğrenciye metni okumaya başlamadan önce, metni okuma sırasında ve metni okuma sonrasında çeşitli katkıları sunduğu gözlenmiştir. Metni okumaya başlamadan önce Esmâ’nın ön bilgi ve deneyimlerini kullanma ile tahmin etme stratejilerini kullanmakta güçlük çektiği görülmektedir (ör. Uygulama, 24.11.2021; Uygulama, 08.12.2021). Esmâ’nın metnin konusu hakkında ön bilgi ve deneyimlerini

paylaşması amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının girişinde günlük hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı cümleler kullanılmasına ve Esmâ'nın önbilgi ve deneyimlerini cümleler ile anlatabileceği sorular sorulmasına dikkat edilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021; 16.12.2021). Benzer şekilde rehberli okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ'nın anlayabileceği ve önbilgi veya deneyimlerinin cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorulmuştur (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 08.01.2022). Uygulamaların girişinde günlük hayatta sık kullanılan sözcüklerin yer aldığı cümleler kullanılması ve önbilgi ve deneyimlerin cümleler ile anlatabileceği sorular sorulması, Esmâ'nın metnin konusu hakkında önbilgi ve deneyimlerini paylaşmasına katkı sağlamıştır. Buna örnek olarak 26 Mayıs 2022 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği ve 10 Haziran 2022 tarihli rehberli okuma etkinliği uygulamaları verilebilir. 20 Mayıs 2022 tarihli uygulamada "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metnin konusuna ilişkin Esmâ, "Ben de yaklaşık iki üç yıl önce Anıtkabir'e gittim." diyerek deneyimlerini paylaşmıştır (Uygulama 26.05.2022, 00'19"). 10 Haziran 2022 tarihli uygulamadaki "Geçmişte Yaşam" başlıklı metne ilişkin sorulan sorular doğrultusunda Esmâ, günümüzdeki insanların ihtiyaçlarını karşılamaları üzerine deneyimlerini ifade edebilmiştir (Uygulama 10.06.2022, 01'40"-04'51"). Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ'ya başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmasına yönelik model olunması öğrencinin metindeki olay hakkında tahminde bulunmasına katkı sağlamıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 03.12.2021). Örneğin; 21 Nisan 2022 tarihli uygulamada Esmâ, "Çocuk Bayramı" ve metinle ilişkili görselden yola çıkarak metindeki olayı "Atatürk'ün Çocuk Bayramı yani 23 Nisan'ı çocuklara armağan etmesi anlatılıyor." şeklinde tahmin edebilmiştir (Uygulama 26.05.2022, 00'24"- 00'51"). Esmâ'nın bu tahmini metindeki olayı içermektedir.

Bu araştırmada metni okuma sırasında Esmâ'nın amaç edinerek okuma, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma, bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin etme, olaylara ilişkin tahminde bulunma, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olaylar hakkında çıkarımda bulunma, sözlü soruları cevaplamakta zorlandığı görülmüştür (Geçerlik Komitesi Toplantısı 26.11.2021-28.02.2022). Amaç edinme ve amaçlı sesli okuma amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ'ya metnin bölümünü sorulan sözlü sorunun cevabını arayarak nasıl okuyabileceği açıklanmış, cevabı metinden gösterme ve sesli okumasına yardımcı olunmuştur (ör. Uygulama 10.02.2022). Esmâ'nın

amaç edinerek ve amaçlı sesli tekrar okumasında gelişim göstermesine yapılan bu yönlendirmelerin katkısı olduğu düşünülmektedir. Buna örnek olarak 07 Nisan 2022 tarihli uygulama verilebilir. Bu uygulamada Esmâ'nın "Tiyatro" başlıklı metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ilgili soruların cevabını arayarak okuma, soruları cevaplama ve cevapların geçtiği bölümü metinden gösterip sesli okumada herhangi bir yönlendirmeye ihtiyaç duymadığı gözlenmiştir. Ek olarak yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında metindeki karmaşık olaylar amaçlı sesli tekrar okunarak bu olayların nasıl anlamlandırabileceği üzerinde durulmuştur (ör. Uygulama 28.04.2022). 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metinde geçen karmaşık olayları Esmâ'nın kendi cümleleriyle söylemeye çalıştığı gözlenmiştir. Bundan yola çıkarak metindeki bir olayın amaçlı sesli tekrar okuduğunda anlamlandırılabilmesine ilişkin Esmâ'nın farkındalık kazandığı söylenebilir.

Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında metni sesli okuma sırasında Esmâ'nın sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuyabilmesi için okuma hataları düzeltilmiş ve akıcı okumasına model olunmuştur (ör. Uygulama 12.01.2022; 11.04.2022). Model olma sürecinin, Esmâ'nın sözcükleri doğru ve anlaşılır okuma ile akıcı okumasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Buna 26 Mayıs ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamalar örnek gösterilebilir. 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Ece ile Efe Anıtkabir'de", 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Geçmişte Yaşam" başlıklı metinlerin sesli okunması sırasında Esmâ, doğru okuyamadığı veya okurken atladığı sözcükleri fark ederek kendiliğinden düzeltilmiş ve metinde geçen bazı cümleleri de noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaya çaba göstermiştir. Ayrıca uygulamalarda Esmâ'nın metni okurken bilmediği sözcüklerin anlamına ulaşabilmesi amaçlanmıştır. Bunun için metin okunduktan sonra Esmâ'nın metindeki ipuçlarını kullanarak sözcüklerin anlamını tahmin edebilmesi üzerinde durulmuştur (ör. Uygulama 29.12.2021; 17.02.2022). Her uygulamada metinde geçen olay ve durumlardan yola çıkarak sözcüklerin anlamına nasıl ulaşabileceğinin açıklanması, Esmâ'nın bilmediği sözcüklerin anlamına tahmin etmesine katkı sağlamıştır. Örneğin; 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Geçmişte Yaşam" başlıklı metinde geçen "mağara, günümüz" sözcüklerinin anlamını Esmâ, cümlelerden yola çıkarak doğru açıklamıştır.

Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında Esmâ'nın tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma, sözlü soruları

cevaplama stratejilerini verimli kullanması farklı yollarla desteklenmiştir. Bu stratejiler yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında okuduğunu ikinci bir anlatım sırasında ele alınmış, süreçte Esmâ'ya metindeki ipuçlarını kullanarak stratejilere ilişkin sözlü soruların nasıl cevaplandırılacağı açıklanmıştır (ör. Uygulama 12.05.2022). Rehberli okuma etkinliği uygulamalarında amaçlanan stratejiler metnin tamamının sessiz okunmasının ardından ele alınmış, bu doğrultuda önce stratejilerin kullanımına ilişkin bilgi verilmiş sonra sözlü soruların metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplanabileceğine odaklanılmıştır (ör. Uygulama 24.02.2022). 12 Mayıs ve 10 Haziran 2022 tarihleri arasındaki uygulamalar incelendiğinde Esmâ'nın metni okurken olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve olaylar hakkında çıkarımda bulunmaya yönelik bir farkındalık kazandığı söylenebilir. Buna örnek olarak 26 Mayıs ve 10 Haziran 2022 tarihli uygulamalar verilebilir. 26 Mayıs tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamasında kullanılan "Ece ile Efe Anıtkabir'de" başlıklı metinde geçen olayları tahmin etmeye yönelik sorular "Ece ile Efe'nin Aslanlı Yol'u görmek istemelerinin nedeni ne olabilir, müzede giysileri gören Ece Atatürk ile ilgili ne düşünmüş olabilir; insanlar Atatürk'ü anma töreninde ne yapacaklar, Efe deftere başka ne yazabilirdi?" sözlü sorulara Esmâ, metindeki ipuçlarını kullanarak anlamlı cevaplar vermiştir. 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada Esmâ'nın "Tarih öncesinde, insanlar neden sadece post giyerek ısınmaya çalışıyorlardı; Ayşegül, tarih öncesinde yaşayan insanların neden yaşamlarının zor olduğunu düşündü, tarih öncesinde günümüzdeki hangi kolaylıklar yoktu?" şeklindeki sözlü sorular ve metindeki ipuçlarından yola çıkarak olaylar hakkında çıkarımda bulunabildiği gözlenmiştir.

Bu araştırmada metni okuma sonrasında okuduğunu anlatma, metindeki olaylar hakkında konuşma/tartışma, metnin ana düşüncesine ulaşma ve neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma stratejilerinin kullanımı üzerinde durulmuştur. Okuduğunu anlatma, uygulamalarda metnin okunmasının ardından gerçekleştirilmiş olup anlatım sırasında Esmâ'nın atladığı veya anlatırken sırasını karıştırdığı önemli olay ve detaylarda ilişkin metinden ipucu alabilmesi, sözlü sorular paralelinde olayları kendi cümleleri ile anlatabilmesi desteklenmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı 18.12.2021; 30.12.2021). 09 Mayıs 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Gülşen Ninenin Bayram Günü" başlıklı metnin anlatımında Esmâ'nın kendi cümleleriyle giriş bölümündeki olayları kendi cümleleriyle eksiksiz anlattığı, gelişme ve sonuç bölümündeki önemli olaylardan bahsettiği gözlenmiştir. Esmâ, metnin gelişme bölümünü anlatırken sırasını karıştırdığı olaylar

olduğu fark ederek metinden ipucu almış ve bu olayları sırasıyla kendi cümleleriyle anlatabilmiştir. Bundan yola çıkarak Esmâ'nın okuduğunu anlatma becerilerinde gelişim olduğu söylenebilir. Esmâ'nın metinden öğrendiklerini uygulayabilmesi ve metnin ana düşüncesine ulaşabilmesini desteklemek amacıyla, yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında metindeki konuşma/tartışmayı içeren unsurlar amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmiştir (Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.04.2022). Metindeki olayların amaçlı sesli tekrar okunarak konuşma/tartışmanın yapılması, Esmâ'nın olay hakkında düşünce veya deneyimleri paylaşmasına katkı sağladığı düşünülebilir. Buna en iyi örnek 26 Mayıs 2022 tarihli uygulama olabilir. Bu uygulamada Esmâ, Kurtuluş Savaşı'nı canlandıran resimler ve Efe'nin Atatürk ile ilgili deftere yazdığı düşüncelerini içeren olayları sesli okumuş, bu olaylar hakkında araştırmacı/öğretmenin düşüncelerini dinlemiş böylece kendi düşüncelerini ifade edebilmiştir. Metnin ana düşüncesine ulaşabilmek amacıyla rehberli okuma etkinliği uygulamalarında metinlerin sonuç bölümlerinin olayları ana düşünceye ulaştıracak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiş ve Esmâ'ya sonuç bölümünden yola çıkarak ana düşünceye nasıl ulaşabileceği açıklanmıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı 18.12.2021). Yapılan bu çalışmaların Esmâ'nın ana düşünceye ulaşmasını desteklediği söylenebilir. Örneğin; 28 Nisan 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Kurtuluş Savaşı ve Halime Çavuş" başlıklı metnin ana düşüncesini Esmâ, "Kadınlar, erkekler hep birlikte savaştıkları için düşmanları yendik." şeklinde paylaşmıştır (Uygulama 28.04.2022, 57'10"). Esmâ'nın bu cevabı, ana düşünceye oldukça yakındır. Esmâ'nın okuduğunu anlamada gereken temel okuma stratejilerini verimli kullanabilmesinde duyduğu ihtiyaç, yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında metnin yazılı soruları cevaplanarak giderilmeye çalışılmıştır. Bunun için her uygulamada metne ilişkin metinsel açık, metinsel çıkarım, bilgi ve deneyimlere dayanan üç türde soru sorulmuş, Esmâ'ya cevaplamakta zorlandığı sorular için metindeki ipuçlarını ve deneyimlerini nasıl kullanabileceği anlatılmıştır. Örneğin; 10 Haziran 2022 tarihli uygulamada kullanılan "Geçmişte Yaşam" başlıklı metnin "Öğrenciler, mağara gezisinden tarih öncesindeki yaşam hakkında neler öğrendiler?" metinsel çıkarım sorusu ile "Öğretmen, öğrencileri geziye götürmeseydi ne olurdu?" bilgi ve deneyimlere dayanan soruya Esmâ, cevap vermekte güçlük çekmiştir. Bu noktada soruların cevaplarına ipucu veren olayların ilgili bölümde gösterilmesi, metindeki olaylar ile bilgi ve deneyimler arasında nasıl ilişki kurulabileceğinin anlatılması Esmâ'nın bu sorulara doğru cevaplar verebilmesine yardımcı olmuştur.

Özetle bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulama basamaklarında Esmâ'nın ihtiyaçları doğrultusunda yapılan uygulamalar, okuduğunu anlamada önemli olan temel beceri ve stratejileri kullanabilmesini desteklemiştir. Esmâ'nın sınıf öğretmeni ile yapılan son görüşmede de öğretmen araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini "...Bu çalışma başladıktan sonra öğrencimizin derslerde daha çok söz hakkı aldığını ve metin okumada daha istekli olduğunu gördüm... Öğrenci hikâyeyi okuyor; hikâyenin yer, zaman ve olaylarını söyleyebiliyor... Öğrenci metinde bilemediklerini bana soruyor artık... (Görüşme 10.06.2022, 00'08"-02'13") şeklinde ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Esmâ'nın araştırma sürecinden faydalandığını ancak okuduğunu anlamada destek eğitime ihtiyacının sürdüğünü göstermektedir.

3.6.2. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliği uygulama sürecinin araştırmacı/öğretmene katkıları

Bu araştırma, araştırmacı/öğretmenin alanyazın taraması yaparak odaklanılan konuyu kuramsal bir çerçeveye dayandırma; araştırma soruları, katılımcılar, araştırma ortamı, veri toplama teknikleri ve araçlarını planlama; verileri toplama ve analiz etme aşamalarında araştırmacı olarak gelişimine olanak sunmuştur. Geçerlik komitesi toplantıları, araştırmacı/öğretmenin bu yönlerinin gelişimini desteklemiştir. Araştırmanın hazırlık aşaması ve uygulama aşaması, araştırmacının öğretmen rolü üzerine çeşitli katkıları olmuştur. Hazırlık aşamasında araştırmacı/öğretmen, uygulamalarda kullanılması planlanan hikâyeleri 1-8. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tamamını tema ve konuları, hikâyeye yapısını oluşturan ögeler ile metnin uzunluğu, cümle ve sözcük yapısı özelliklerini detaylı inceleyerek yazmıştır. Araştırmacı/öğretmen, geçerlik komitesi toplantılarında hikâyelerin konularının sınıf düzeyi ve yaşa uygunluğu, hikâyeye yapısına ilişkin ögelerin tamlığı, cümle yapıları ve bilinmeyen sözcüklerine ilişkin verilen düzeltmeleri yazdığı metinlere uygulamıştır (Geçerlik Komitesi Toplantısı 01.03.2021-15.06.2021). Yapılan bu çalışmalar, araştırmacı/öğretmenin hikâyeye metinlerinin özellikleri hakkında bilgi edinmesine ve edindiği bilgiyi yazdığı metinlere yansıtmasına katkı sağlamıştır.

Uygulama aşamasında geçerlik komitesi toplantılarıyla metinlerin düzenlenmesi, etkinliklerin planlanması ve uygulanması, uygulamaların değerlendirilerek sorunların belirlenmesi ve sorunların çözümüne yönelik eylemlerin planlanması

araştırmacı/öğretmenin gelişimine olanak sunmuştur. Metinleri düzenlenmesinde metnin konusu, hikâye yapısı, cümle yapısı, başlık ve metinle ilişkili görsel, bilinmeyen sözcükler ve yazılı sorular üzerinde durulmuştur (ör. Geçerlik Komitesi Toplantısı, 26.11.2021). Böylece araştırmacı/öğretmen, metinlerin Esmâ'nın öğretimsel düzeyine uygun nasıl düzenlenebileceğine yönelik öğrenme ortamı bulmuştur. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin planlanması ve uygulanması, araştırmacı/öğretmen için önemli bir kazanımdır. Araştırmacı/öğretmen, bu etkinliklerin amaçları ile birlikte Esmâ'nın ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejilerini göz önünde bulundurarak uygulamaları planlayabilmede gelişim göstermiştir. Ayrıca araştırmacı/öğretmenin yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği basamaklarını uygulamayabilme ve Esmâ'nın bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bu basamakların avantajlarını kullanabilme fırsatı bulmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan kontrol listeleri, araştırmacı/öğretmene yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulama basamaklarına dikkat etmesine ve kendine eleştirel gözle bakmasına yardımcı olmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulguların, alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmasına, ulaşılan sonuca ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma

Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrenci ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma rehberli okuma etkinliklerinin uygulama sürecinin incelendiği bu araştırma, eylem araştırması ile desenlenmiştir. Eylem araştırmasının sistematik ve döngüsel oluşu bu araştırmada öğrencinin okuduğunu anlamada yaşadığı güçlüklerin belirlenmesine, bu güçlüklerin çözümüne yönelik eylem planlarının hazırlanmasına, yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliklerinin uygulanmasına ve uygulamaların katılımcılara katkılarını gözlemlemeye olanak sunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde aşağıda tartışılmıştır.

4.1.1. Yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinlikleri nasıl hazırlanmıştır?

Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin temel okuma materyali, bilgi verici metinler ve hikâyelerdir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Ruddell, 2001). Hikâyeler çeşitli konular etrafında yaşanmış veya kurgulanmış bir olayı anlatan metinlerdir (Morrow, 2012). Araştırmacılar nitelikli bir hikâyenin içermesi gereken öğeleri; kurulum, problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu ve sonuç olarak tanımlamışlardır (Fountas ve Pinnell, 2017; Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012; Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında hikâye metinleri kullanılmıştır. Metinlerin hazırlanması sürecinde çeşitli araştırmacıların tanımladığı şekliyle metinlerin (Fountas ve Pinnell, 1996; Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012; Reutzel ve Cooter, 2007); kurulum, problem, içsel tepki, plan, girişim, girişimin sonucu ve sonuç öğelerini içermesine dikkat edilmiştir. Bununla birlikte metinler hazırlanırken MEB'in hazırladığı veya kullanılmasını önerdiği 1-8. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin konuları, cümle ve sözcük yapıları, uzunluğu özellikleri (MEB, 2019a) göz önünde bulundurulmuştur. Buna rağmen 24 Kasım 2021 tarihli yönlendirilmiş okuma etkinliği ilk uygulamasında kullanılan "Ressamı Ziyaret", 08 Aralık 2021 tarihli rehberli okuma etkinliği ilk uygulamasında kullanılan "Kırlangıcın Göçü" başlıklı metinlerin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin oldukça üzerinde olduğu görülmüştür. Bu

durum, uygulamalarda amaç edinilen beceri ve stratejilerin desteklenmesini olumsuz etkilemiştir.

Okuma materyalinin düzeyi, öğretimsel uygulamaları belirleme ve geliştirmede önemlidir (Fountas ve Pinnell, 2017; Morrow, 2012; Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). Materyalin okuma düzeyi; bağımsız düzey, öğretimsel düzey, zorlanma düzeyi ve dinleme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). Öğretimsel okuma düzeyi, öğrencilere rehberlik ederek metinleri anlamlandırma becerilerini geliştirilmesini hedeflemektedir (Morrow, 2012; Richardson, 2008; Schirmer ve Schaffer, 2010a). Buradan yola çıkarak okuduğunu anlama beceri ve stratejilerinin geliştirilmesi için normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerin öğretimsel düzeyine uygun metinlerin kullanılması gerekmektedir (Schirmer, 2000; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Bir metnin zorluk düzeyini etkileyen özellikler arasında metnin konusu, hikâye yapısı, cümle ve sözcük yapısı, sözcük dağarcığı, ana düşünce ve kullanılan görseller bulunmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Vacca vd., 2003). Kullanılması planlanan metinlerde bu özelliklerin, öğrencilerin düzeylerine uygunluğuna dikkat edilmesi önemlidir. Ters durumda metinler öğrencilerin okuma ve anlamalarına hizmet etmemektedir (Fountas ve Pinnell, 2017; Schirmer, 2000). Diğer bir ifadeyle düzeye uygun olan metinlerin kullanılması geçmiş bilgi ve deneyimleri kullanma, sözcük ve cümleler arasında ilişki kurarak olayları anlama ve metnin tamamını anlamlandırmada gereken beceri ve stratejilerin öğretime fırsat sunmaktadır. Bu araştırmada da uygulamalar öncesinde metinlerin konu, hikâye yapısı, cümle yapısı, başlık ve metinle ilişkili görsel, yazılı sorular ve bilinmeyen sözcükleri ele alınarak öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine uygun yeniden düzenlenmiştir. Böylece uygulamalarda amaçlanan beceri ve stratejiler, öğrencinin düzeyine uygun farklı metinlerle ele alınarak desteklenmiştir.

Tüm etkinliklerde olduğu gibi okuduğunu anlama etkinliklerinin başarısı, etkili bir planlama ile mümkündür (Harp ve Brewer, 2005; Richardson, 2009). Etkili planlama, amaç edinilen beceri ve stratejilerin metni okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve sonrasında uygun yöntem ve tekniklerle öğretimini içermektedir (Fountas ve Pinnell, 1996; Richardson, 2009). Bu araştırmada planlama sürecine yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin basamaklarında önerilen uygulamalar temel oluşturmuştur. Bu kapsamda yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının tamamında metnin konusuna ilişkin önbilgi ve deneyimleri kullanma, metni sözlü sorunun cevabını

aramayı amaç edinerek sessiz okuma ve sözlü sorunun cevabını amaçlı sesli tekrar okuma ve metin hakkında konuşma/tartışmanın gelişimine odaklanılmıştır. Rehberli okuma etkinliği uygulamalarında ise metinde geçen olayları tahmin etme, akıcı okuma; karakterler, yer ve zaman öğelerini belirleme, okuduğunu anlatma, ana düşünceye ulaşma amaçlanmıştır. Ayrıca her iki etkinlikte metindeki öğrencinin anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin anlaşılmasına çalışılmıştır.

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada kullandıkları beceri ve stratejilerin normal işiten akranlarıyla aynı olduğu ancak dil becerilerinde yaşadıkları gecikmeden dolayı bu beceri ve stratejileri verimli kullanmakta zorlandıkları bilinmektedir (Sullivan ve Oakhill, 2015). Girgin (2005) ve Schirmer (1997) çalışmalarında işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu alanların geliştirilmesi için yönlendirilmiş okuma etkinliği basamaklarının sunduğu fırsatlardan yararlanılabileceği önerisinde bulunmuşlardır. Benzer biçimde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde rehberli okuma etkinliğinin çeşitli düzenlemeler ile uygulandığı çalışmalar bulunmaktadır (Jeffries, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010). Bu çalışmada uygulamalar izlenerek öğrencinin kullanmakta güçlük çektiği beceri ve stratejiler belirlenmiş ve yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğinin uygulamalarında bu beceri ve stratejilerin kullanımı amaçlanmıştır. Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde metinde geçen olayın karakterleri ve özellikleri ile yer ve zaman öğelerini belirleme, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma, okuduğunu anlatma ele alınmıştır. Her iki etkinlikte neden-sonuç ilişkisi kurma, tahmin etme, çıkarımda bulunma beceri ve stratejilerinin bir veya ikisi amaç edinilmiştir.

4.1.2. Yönlendirilmiş okuma etkinliği nasıl uygulanmıştır?

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin uygulama basamaklarına verilen isimler, zaman içerisinde değişmiş ancak basamaklarda yapılan uygulamalarda değişiklik olmamıştır (Saputra, 2015; Schirmer, 2000; Vacca vd., 2003). Bu çalışmada yönlendirilmiş okuma etkinliği, “motivasyon ve önbilgilerin gelişimi” ile “yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi” basamakları altında uygulanmıştır. Motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerin metnin konusuna ilişkin önbilgi ve deneyimlerin kullanılması ile metindeki bilinmeyen sözcüklerin tanıtımını içermektedir (Crawford, 2005; Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Schirmer, 2000; Vacca vd., 2003). Bu çalışmada bu

basamak; giriş ve deneyimlerin paylaşılması, başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanılması, bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması adımları altında uygulanmıştır.

Alanyazında motivasyon ve önbilgilerin gelişimi basamağı, işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda birtakım düzenlemelerle uygulandığı görülmektedir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Girgin, 2005; Schirmer, 1997, Schirmer ve Winter, 1995). Bu araştırmada da adımların öğrencinin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu alanlar göz önünde bulundurularak uygulandığı düşünülmektedir. *Giriş ve deneyimlerin paylaşılması* adımı önce Girgin'in (2005) çalışmasındaki işitme kayıplı öğrencilerin önbilgi ve deneyimlerini paylaşmaya cesaretlendirilmesi önerisi doğrultusunda metnin konusunu içeren bir cümle söylenmiştir. Bu cümlelerin basit yapıda olmasına ve günlük hayatta sık kullanılan sözcükleri içermesine dikkat edilmiştir. Odyolojik özellikleri, eğitim ortamı veya okuduğu anlama düzeyi farklı olan işitme kayıplı öğrencilerle yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarını inceleyen çalışmaların ortak noktası, uygulamalarda öğrencilerin sınırlı da olsa bilgisi olduğu konuları içeren metinlerin kullanılmasıdır (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Schirmer, 1997; Schirmer ve Winter, 1993; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu araştırmada da öğrencinin doğrudan deneyimlediği veya önbilgisinin olduğu düşünülen konuları içeren metinler kullanılmıştır. Böylece sözlü sorular yoluyla doğrudan konu ile önbilgi ve deneyimler arasındaki ilişki kurulması sağlanmıştır. Alanyazında da hem normal işiten hem işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında metnin konusuna yönelik önbilgi ve deneyimleri kullanmanın yolunun nihayetinde çeşitli sözlü sorular olduğu görülmektedir (Crawford, 2005; Girgin, 2005; Schirmer, 1997; Schirmer ve Winter, 1993; Schirmer ve Woolsey, 1997; Suardi, 2014).

Giriş ve deneyimlerin paylaşılmasının ardından *başlıktaki ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanılması* adımı öğrencinin metindeki olayı tahmin edebilmesine odaklanılmıştır. Metni okumaya başlamadan önce tahminlerde bulunmanın doğal yolu başlık, metinle ilişkili görseller, yazar adı veya anahtar sözcüklere göz atmaktır (Morrow, 2012; Vacca vd., 2003). İşitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının incelendiği çalışmalarda öğrencilerden başlık ve metinle ilişkili görsellerden yola çıkarak metindeki olay hakkında düşüncelerini paylaşması istenmektedir (Fauzan, Wijastuti ve Yuliati 2021; Schirmer ve Winter, 1993; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu noktada yapılan çalışmalarda başlık ve metinle ilişkili

görsellerdeki ipuçlarının kullanımında işitme kayıplı öğrencilerin yönlendirmeye ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır (Fauzan, Wijastuti ve Yuliati, 2021). Alanyazında önerilen şekliyle bu araştırmanın uygulamalarında da öğrenci, başlık ve metinle ilişkili görseli kullanabilmesi için yönlendirilmiştir.

Alanyazında yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında *bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması*, sözcüklerin tahtaya yazılıp anlamının açıklanması, bir cümle içinde anlamının tartışılması veya görselleri üzerinden anlamının paylaşılması şeklinde gerçekleşmektedir (Crawford, 2005; Saputra, 2015; Vacca vd., 2003; Schirmer, 1997; 2000). Metni okumaya başlamadan önce sözcüklerin bu şekilde bir kez tanıtılması, öğrencilerin okuma sırasında cümleyi veya paragrafı anlamalarına yardımcı olmaktadır (Hutapea ve Situmeang, 2019; Ruddell, 2001). Bu çalışmada da öğrencinin metindeki anlamını bilmediği düşünülen sözcükler, 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada sözcüğün görselinin gösterilmesinin ve sözlük tanımının okunması yoluyla, 01-29 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda sözcüğün görselinden yola çıkıp anlamının sözlü açıklanması yoluyla metni okumaya başlamadan önce bir kez doğrudan tanıtılmıştır. Bu uygulamalarda öğrencinin okuma sırasında ve sonrasında bu sözcüklerin anlamını hatırlayamadığı görülmüştür. Bilinmeyen sözcüklerin anlamlı bağlamlar içinde tekrar edilmesi ve sözcüklerin anlamına metnin bağlamını kullanarak ulaşılması, işitme kayıplı öğrencilerin sözcüklerin anlamını tahmin etme ve hatırlamalarına fayda sağlamaktadır (Akay, 2015; Alqraini ve Paul, 2020; Karasu, 2011). Buna yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında Schirmer'in (1997) yürüttüğü çalışma iyi bir örnektir. Kaynaştırma ortamındaki ileri derecede işitme kayıplı bir öğrenci olan çalışmanın katılımcısı, bu araştırmanın katılımcısı ile benzer özelliklere sahiptir. Yapılan çalışmada normal işiten akranlarından farklı olarak bu öğrenciye, sözcüklerin anlamı metnin bağlamı içinde tanıtılmıştır. Bu çalışmada da öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda uygulamalarda amaç edinilen sözcüklerin anlamı, metindeki ipuçlarından yola çıkarak tahmin edilmesi şeklinde bir düzenleme yapılmıştır.

Bu çalışmada yönlendirilmiş metin okuma ve anlamının gelişimi basamağı, Schirmer'in (2000) işitme kayıplı öğrenciler için önerdiği amaç edinme, sessiz okuma, amaçlı sesli tekrar okuma, sözlü soruları cevaplama, konuşma/tartışma adımları altında uygulanmıştır. *Amaç edinme* adımı hem normal işiten hem işitme kayıplı öğrencilerin okuma için amaç edinmeleri, sözlü bir soru sorularak veya bir cümle söylenerek sağlanmaktadır (Crawford, 2005; Girgin, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 2000; Vacca

vd., 2003). Schirmer (1997) çalışmasında işitme kayıplı bir öğrencilerin amaç edinerek okumakta güçlük çektiklerini vurgulamış, yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında öğrencilerin metin hakkında öğrenmek istediklerine ilişkin sorular hazırlamaya da yönlendirilebileceğini önermiştir. Bu çalışmada öğrencinin amaç edinerek okumaya ilişkin deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle sözlü soruları araştırmacı/öğretmen hazırlamıştır. Uygulamalarda öğrenci, sorunun cevabını ilgili bölümde arayarak okumaya yönlendirilmiştir. Amaç edinmenin ardından gelen *sessiz okuma* adımında öğrencilerden metnin tamamını veya bölümlerini sessiz okumaları istenmektedir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001; Saputra, 2015; Vacca vd., 2003). Sessiz okuma sırasında öncelikle öğrencilerin sözlü sorunun cevabını arayarak okuyabilmelerine odaklanılmaktadır (Crawford, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 1997; 2000). Bu çalışmada 24 Kasım ve 01 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda öğrencinin sözlü sorunun cevabını arayarak metni bölümler şeklinde sessiz okumaya yönlendirilmesi alanyazınla paralellik göstermektedir. Bu noktada öğrencinin metnin bölümlerini ve bu bölümlerin içerdiği olayları anlamakta güçlük çekmesi, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okumakta desteğe ihtiyaç duyması nedeniyle sessiz okuma adımında bir düzenleme meydana gelmiştir. Sonraki uygulamalarda bu adım, öğrenciye önce metnin tamamının bir kez sesli okutulması, ardından okuduğunun anlatırılması, sonra sözlü sorunun cevabını arayarak giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere bölümler şeklinde okutulması şeklinde gerçekleşmiştir.

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuduğunu anlatma uygulamalarına da başvurulmaktadır (Bharadwaj ve Lund, 2018; Luckner ve Handley, 2008; Pakulski ve Kaderavek, 2012). Bu çalışmada öğrencinin metindeki olayları hatırlaması, belli bir sırayla birleştirmesi ve karakterler ile olaylar arasında ilişki kurarak metni anlatmasını desteklemek amacıyla uygulamalara okuduğunu anlatma eklenmiştir. *Amaçlı sesli tekrar okuma* adımında bu çalışmada sözlü sorunun cevabının amaçlı sesli tekrar okunması ve işitme kayıplı öğrencinin sorunun cevabını ilgili bölümde gösterip sesli okuyabilmesinin desteklenmesi alanyazınla örtüşmektedir (Crawford, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 1997;2000). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejilerin bu adımda geliştirilebileceği önerilmektedir. Bunun için çeşitli sorular sorulmakta ve soruların cevabı amaçlı sesli tekrar okunmaktadır (Girgin, 2005; Schirmer, 2000). Bu çalışmada da 17 Şubat-21 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejileri çeşitli sorular sorulması, soruların

cevaplarına metindeki ipuçlarının kullanarak ulaşılması ve cevapların amaçlı sesli tekrar okunması şeklinde çalışılmıştır. Amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla amaç edinme ile birlikte ihtiyaç duyduğu diğer bir stratejinin ele alınması öğrencinin bu stratejileri verimli kullanmasını güçleştirmiştir. Bu nedenle 12 Mayıs-26 Mayıs tarihleri arasındaki uygulamalarda bu stratejiler, metinler üzerinden nasıl kullanıldığının açıklanması ve okuduğunu ikinci anlatım esnasında çalışılması yoluyla desteklenmiştir. Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilere başarılı bir strateji öğretiminin stratejinin nasıl kullanılacağı bilgisinin metinler yoluyla edindirilmesi ve stratejilerin tekrar tekrar uygulanması ile mümkün olduğu belirtilmektedir (Benedict, Rivera ve Antia, 2015; Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 2000). Ayrıca işitme kayıplı öğrencilerin anlama stratejisi olarak zihinsel imgelemeyi kullanma durumlarını inceleyen bir çalışmada okuduğunu anlatmanın, bir teknik olarak kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmanın katılımcıları, ileri ve çok ileri derecede işitme kayıplı, 7-11 yaş arası dokuz öğrencidir. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ile gerçekleştirilen uygulamalarda hatırlama, açıklama ve çıkarımda bulunma beceri ve stratejileri metni anlatma sırasında ele alınmıştır (Schirmer, 1995).

Sözlü soruları cevaplama adımıyla normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrenciler için de okuduğunu anlamayı geliştirecek çeşitli sorular sorulması gerektiği vurgulanmaktadır (Crawford, 2005; Schirmer ve Woolsey, 1997). Burada işitme kayıplı öğrencilere soruları cevaplamak için kullanılması gereken stratejilerin açıkça öğretimine dikkat çekilmektedir (Akay, 2015; Benedict, Rivera ve Antia, 2015; Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 2000). Bu araştırmanın uygulamalarında okuma için amaç edinme, olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma olmak üzere çeşitli sorular sorulmuş ve öğrenciye soruları cevaplarken metindeki ipuçlarını nasıl kullanabileceğinin açıklanmıştır. *Konuşma/tartışma* adımı öğrencilerin metindeki bilgileri organize etmesi, önbilgileri ile yeni bilgileri birleştirilmesi açısından önemlidir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001; Morrow, 2012; Saputra, 2015; Schirmer, 2000; Vacca vd., 2003). Etkili bir konuşma/tartışma için metni analiz edip değerlendirmeyi sağlayan sorular sorulması, öğrencilerin soruları cevaplamaya ve verilen cevaplara farklı görüşler sunmaya cesaretlendirilmesi önerilmektedir (Crawford, 2005; Ruddell, 2001; Schirmer, 2000). Bu çalışmada uygulamalarda öğrencinin metindeki olaylar hakkında deneyimlerini ve metnin ana düşüncesini paylaşmasını kolaylaştırmak amacıyla önce metindeki bu unsurları içeren olaylar amaçlı sesli tekrar okunmuştur. Ardından araştırmacı/öğretmen, kendi

düşüncelerini paylaşarak öğrenciyi konuşma/tartışmaya cesaretlendirmiştir. Metin hakkında konuşma/tartışma tamamlandıktan sonra bu çalışmada metne ilişkin yazılı sorular cevaplanmıştır. Çünkü işitme kayıplı öğrenciler öğretilen stratejilerin uygulanmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu amaçla çeşitli türde sorular sorulması ve soruların anlamayı güçleştirecek karmaşık bir yapıda olmaması önemlidir (Bharadwaj ve Lund; 2018; Girgin, 2005; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu çalışmada öğrencinin okuma stratejilerini kullanabilmesine katkı sağlamak amacıyla metne ilişkin metinsel açık, metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan sorular sorulmuştur. Soru cümlelerinin öğrencinin anlayabileceği yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamalarda öğrenciyi zorlandığı soruları metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplayacağı açıklanmıştır.

4.1.3. Yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında ne tür sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

İşitme kayıplı öğrencilerin konulara ilişkin bilgisinin normal işiten akranlarına göre sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Alasim, 2020; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Luckner ve Handley, 2008). Bunun temel nedeni işitme kayıplı öğrencilerin okul öncesi ve okul yıllarında çeşitli ve yoğun bilgi veya deneyim edinmemesi olabilir (Alasim, 2020; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Bu çalışmada da öğrencinin metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyiminin sınırlı olması karşılaşılan temel sorunlardan biridir. İşitme kayıplı öğrencilerin yaşadığı bu güçlüğü en aza indirmek amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında bazı çözümler önerilmiştir. Bunlar arasında öğrencilere metnin konusuna ilişkin görsel-ışitsel materyaller, anlam haritası veya kavram haritası kullanılarak genel bilgi verilmesi veya bilgilerin genişletilmesi yer almaktadır (Luckner ve Handler, 2008; Schirmer, 1997). Türkçe Dersi Öğretim Programının tematik yaklaşımı benimsemesi diğer bir ifadeyle akademik derslerde öğretilen konuları içermesi (MEB, 2019a) nedeniyle bu çalışmada öğrenciyi konu anlatımı yapmaya gerek duyulmamıştır. Ancak 01 Aralık 2021 tarihli uygulamada “Bilim İnsanları” konusu kapsamında hazırlanan “Bilim ve Louis Pasteur” başlıklı metnin konusuna ilişkin öğrencinin sınırlı bilgisinin olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla bu uygulamada öğrenci, metnin konusu ile ön bilgileri arasında ilişki kuramamıştır. Bu soruna sonraki uygulamalarda metinlerin öğrencinin doğrudan deneyimlediği konu ve olayları içerecek şekilde düzenlenmesi çözümü geliştirilmiştir. Araştırmacılar da uygulamalarda konuya ilişkin bilgi ve

deneyiminin olduğu metinler kullanılması, işitme kayıplı öğrencilerin konu ile önbilgileri arasında ilişki kurabilmelerini kolaylaştıracağını vurgulamaktadır (Benedict, Rivera, Antia, 2015; Fountas ve Pinnell, 2012).

Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde hem işitme kayıplı hem normal işiten öğrencilerin önbilgi ve deneyimlerinin bir cümle söylenerek veya çeşitli sorular sorularak harekete geçirildiği görülmektedir (Fauzan, Wijastuti ve Yuliati 2021; Girgin, 2005; Schirmer, 1995; 2000; Schirmer ve Winter, 1993). Bu araştırmada da öğrenciye metnin konusunu içeren bir giriş cümlesi söylenmiş ve sorular sorulmuştur. Ancak uygulamalarda öğrenci, metnin konusuna ilişkin deneyimlerini paylaşmakta sınırlı bir katılım göstermiştir. Buna söylenen cümle ve soruların biçim ve içeriğinin yol açtığı düşünülmüştür. Alanyazında okuduğunu anlama etkinliklerinde hazırlanan soruların amaçlanan stratejileri içermesi ve öğrencilerin anlayabileceği biçimde olması üzerinde durulan bir husustur (Bharadwaj ve Lund; 2018; Girgin, 2005; Schirmer ve Woolsey, 1997; Vacca vd., 2005). Yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında bu çalışmalardan birinde Schirmer ve Woolsey (1997), işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerine soruların etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları, orta-ileri-çok ileri derecede işitme kayıplı, 10-12 yaş arası altı öğrencidir. Uygulamalarda metnin okunan bölümünün ardından öğrencilere sorular sorulmuştur. Yapılan çalışmanın sonunda öğrencilere, anlayabileceği ve amaçlanan stratejileri kullanabileceği soruların yöneltmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu araştırmada da öğrencinin metnin konusuna ilişkin deneyimlerini paylaşmakta yaşadığı güçlüğü alanyazınla paralel şekilde cümle ve soruların öğrencinin anlayabileceği ve deneyimlerini cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte olması çözümü geliştirilmiştir. Bu çözümün uygulamalarda amaçlanan diğer okuma stratejilerine ilişkin hazırlanan sözlü ve yazılı sorulara da uygulandığı düşünülmektedir.

Normal işiten öğrencilere metindeki olayı tahmin etmek için başlık, metinle ilişkili görseller, yazar adı ve anahtar sözcükler unsurlarının kullanımının bir defa açıklanması yeterli olabilmektedir (Adams, 2020; Underwood, 2010; Young, 2019). İşitme kayıplı öğrenciler ise metindeki bu unsurların her uygulamada vurgulanmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 1995; 2000). Bu araştırmada da öğrencinin metindeki olayı tahmin etmek için başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmakta güçlük çektiği gözlenmiştir. Öğrencinin yaşadığı bu güçlük, uygulamalarda başlık ve metinle ilişkili görsel dikkati çekilmesi ve zorlandığı noktalarda

model olunması ile en aza indirilmiştir. Bu bulgu, işitme kayıplı öğrenciler ile yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının incelendiği çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Schirmer ve Woolsey'in (1997) işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine soruların etkisini inceledikleri çalışma kapsamında yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında bir düzenleme yapılmıştır. Her uygulamada metni okumaya başlamadan önce öğrencilerden başlığı okuyup metinle ilişkili görseli incelemeleri ve hikâyedeki olayı tahmin etmeleri istenmiştir. Benzer biçimde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kullanıldığı başka bir çalışmada öğretmen, öğrencilerin başlık ve metinle ilişki görseli kullanarak metindeki olayı tahmin etmelerinde aktif rol üstlenmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde on işitme kayıplı öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışma, eylem araştırması ile desenlenmiş olup süreçte toplam altı uygulama yapılmıştır (Fauzan, Wijastuti ve Yuliati, 2021). Bununla birlikte Schirmer ve Winter'in (1993) içerik şemasının işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin inceledikleri bir çalışma bulunmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, işitme engelliler okuluna devam eden, yaşları 10-16 arasında değişen, ileri-çok ileri derecede işitme kayıplı yirmi dört öğrencidir. Yarı-deneysel desenlenen çalışmada ikinci sınıf düzeyinde hikâyeler kullanılmıştır. Hikâyeler, yönlendirilmiş okuma etkinliği basamakları takip edilerek öğrencilere okutulmuştur. Bu çalışmada metinle ile ilişkin görselin olaya ilişkin ipucu vermemesi nedeniyle çıkartıldığı dolayısıyla olayı tahmin etmek için sadece başlığın kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin metindeki olayı tahmin etmelerini desteklemek için öncelikle başlık ve görsellerin olaya ipucu verecek şekilde olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012; Vacca vd., 2003). Bu çalışmada metinlerin başlık ve görsellerinin olaya ilişkin ipucu sağladığı düşünülmektedir.

Metinde geçen bilinmeyen sözcüklerin tanıtılması, sözcük dağarcığının gelişimi için önemlidir (Harp ve Brewer, 2005; Morrow, 2012; Reutzler ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). Uygulamalarda kullanılan sözcük öğretimi teknikleri işitme kayıplı öğrencilerin sözcükleri öğrenmeleri üzerinde etkilidir (Alqraini ve Paul, 2020; Karasu, 2011). Yönlendirilmiş okuma etkinliğinde ilgili cümle veya paragrafın anlaşılması için bilinmeyen sözcükler metni okumaya başlamadan önce doğrudan tanıtılmaktadır (Crawford, 2005, Girgin, 2005; Saputra, 2015; Schirmer, 1995; 2000). İşitme kayıplı öğrenciler ile yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının incelendiği çalışmalarda

bilinmeyen sözcükler tahtaya yazılarak anlamının açıklanması, görselleri üzerinden anlamın paylaşılması, metindeki geçtiği cümlelerin gösterilerek anlamın tartışılması yollarıyla metni okumaya başlamadan önce bir kez tanıtılmıştır. Çalışmaların sonuçları öğrencilerin metni okuma sırasında veya sonrasında sözcüklerin anlamını hatırladıklarına, bilinmeyen sözcük ile diğer sözcükler arasında ilişki kurarak cümleyi anlamlandırdıklarına işaret etmektedir (Schirmer, 1995; Schirmer ve Woolsey, 1995). Bu çalışmada da öğrencinin metindeki anlamını bilmediği düşünülen sözcükler 24 Kasım 2021 tarihli uygulamada sözcüğün görselinin gösterilmesinin ve sözlük tanımının okunması yoluyla, 01-29 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda sözcüğün görselinden yola çıkıp anlamının sözlü açıklanması yoluyla metni okumaya başlamadan önce bir kez doğrudan tanıtılmıştır. Uygulamalarda öğrencinin metni okuma sırasında ve sonrasında bu sözcüklerin anlamını hatırlayamaması alanyazındaki çalışmaların bulguları ile örtüşmemektedir. Bu bulguya ulaşılmasında işitme kayıplı öğrencilerin dil ve okuduğunu anlama düzeyleri, aldıkları eğitim türü ve ortamlarının farklı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bilinmeyen sözcükleri tahmin etme tekniğinin işitme kayıplı öğrencilerin sözcüklerin anlamına ulaşmalarını kolaylaştırdığı ve sözcük dağarcıklarını geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Alqraini ve Paul, 2020; Karasu, 2011; Schirmer, 2000). Bu noktada sözcüklerin anlamlı bağlamlarda yeterli sayıda tekrar etmesi ve anlamlarını tahmin yürüterek anlayabileceklerini öğrencilere açıklamak gereklidir (Akay, 2015; Alqraini ve Paul, 2020; Karasu, 2011). Bu çalışmada da öğrencinin anlamını bilmediği düşünülen sözcüklerin metnin birden fazla yerinde geçmesine dikkat edilmiştir. Yine alanyazının desteklediği gibi uygulamalarda öğrenciden bu sözcüklerin anlamına ilişkin tahminde bulunması istenmiş ve öğrenciye tahminde bulunurken sözcüğün geçtiği cümleleri okuyarak ipucu alabileceği açıklanmıştır.

Bu çalışmada uygulamalarda öğrencinin okuma için amaç edinme, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma, olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olaylar hakkında çıkarımda bulunma, okuduğunu anlatma, sorulara cevap vermekte güçlük çektiği gözlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen pek çok çalışma ile örtüşmektedir (ör. Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Kyle ve Cain, 2015; Sullivan ve Oakhill, 2015; Weisi vd., 2013). Bu çalışmalarda işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin olası nedenleri olarak işitme kaybı tanı ve müdahale yaşı, düzenli

cihaz kullanımı, eğitimde kullanılan iletişim türü, aile eğitimi, okul öncesi eğitim ve destek eğitim gösterilmektedir. Destek eğitim sürecinde kullanılan okuduğunu anlama etkinlikleri işitme kayıplı öğrencilere sözü edilen beceri ve stratejilerin uygulanabileceği fırsatlar sunmaktadır. Bu araştırmada öğrencinin ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejiler yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının sunduğu fırsatlar kullanılarak desteklenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğrencinin amaç edinerek okumakta yaşadığı güçlük, okunacak bölümün gösterilmesi ve bu bölümü sorunun cevabını arayarak sessiz okumaya yönlendirilmesi ile çözülmeye çalışılmıştır. İşitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının incelendiği çalışmalarda da benzer biçimde metinlerin bölümleri bir soru doğrultusunda amaç edinerek sessiz okunmaktadır (Girgin, 2005; Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 1995; 1997; 2000). Bu çalışmalarda öğrencilere ilgili bölümü sorulan sorunun cevabını arayarak okumaları için yapılan açıklamanın yeterli olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada öğrencinin deneyimlerinin sınırlı olması, metnin bölümlerini ve bu bölümlerin içerdiği olayların fark etmekte zorlanmasına neden olmuştur. Bu sorun, uygulamalarda önce metnin tamamı bir kez sesli okutularak en aza indirilmiştir. Sesli okuma, öğrencinin doğru okuyamadığı sözcüklerin ve akıcı okuyamadığı cümlelerin belirlenmesine ve bu doğrultuda model olmaya da katkı sağlamıştır.

Yönlendirilmiş okuma etkinliği amaçlı sesli tekrar okuma adımı hem normal işiten hem işitme kayıplı öğrenciler için amaç edinilen beceri ve stratejilerin, sorular doğrultusunda uygulanmasında fırsat sunmaktadır (Crawford, 2005; Girgin, 2005; Schirmer, 2000). Bu noktada işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu beceri ve stratejilerin belirlenip amaçlı sesli tekrar okumada desteklendiği özgün bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmacılar alanyazından yola çıkarak işitme kayıplı öğrencilerin akıcı okuma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma, konuşma/tartışmada güçlük çektiklerini vurgulamış, bu beceri ve stratejilerin amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla geliştirilebileceğini önermişlerdir (Girgin, 2005; Schirmer, 2000). Bu araştırmada da öğrencinin kullanmakta güçlük çektiği tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma okuma stratejilerinden biri veya ikisi, 17 Şubat-21 Nisan 2022 tarihleri arasındaki uygulamalarda amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla çalışılmıştır. Bu adımda aynı zamanda amaç edinmeye ilişkin sorulan soru tekrar sorulmuş ve cevap amaçlı sesli tekrar okunmuştur. Ancak bir adımda birden fazla stratejisinin üzerinde durulması öğrencinin aklının karışmasına neden olmuştur.

Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilere ikiden fazla stratejinin bir arada öğretilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Schirmer, 2000). Bu uygulamalarda yaşanan güçlük, bu stratejilerin sonraki uygulamalarda okuduğunu ikinci anlatımda ele alınarak çözülmeye çalışılmıştır. Çünkü okuduğunu anlatma, okuduğunu anlamayı geliştirmede amaç edinilen bir beceri olmakla birlikte okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme ve okuma stratejilerinin kullanımını desteklemekte başvurulan bir tekniktir (Fountas ve Pinell, 1996; Morrow, 2012; Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). İşitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında okuduğunu anlatmanın kullanıldığı bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin hikâye metinlerini anlamalarını geliştirmede zihinsel imgelerin kullanımını incelemektir. Süreçte yönlendirilmiş okuma etkinliği basamakları takip edilerek yedi uygulama gerçekleştirilmiştir. Her uygulamanın sonunda hatırlama, açıklama ve çıkarımda bulunmayı destekleyen sözlü sorular sorulmuş, öğrencilerden bu soruları yanıtını içerecek şekilde hikâyeyi anlatmaları istenmiştir (Schirmer, 1995). Bu noktada pek çok araştırmacı, okuma stratejilerinin işitme kayıplı öğrencilere dolaylı yollar yerine açıkça öğretilmesi konusunda hemfikirdirler (Benedict, Rivera ve Antia, 2015; Girgin, 2005b; Luckner ve Handley, 2008; Schirmer, 2000; Sullivan ve Oakhill, 2015). Bu araştırmada da 26 Mayıs 2022 tarihli uygulamalarda önce öğrenciye amaçlanan stratejilerin nasıl kullanılabileceği açıklanmış ardından okuduğunu ikinci anlatımda öğrenci metindeki ipuçlarını kullanarak sözlü soruların cevaplayabilmesi için yönlendirilmiştir. Bununla birlikte uygulamalarda metin hakkında duygu ve düşüncelerin etkileşimli bir şekilde konuşma/tartışmada yaşanan sorun, metindeki konuşma/tartışmayı içeren unsurların amaçlı sesli tekrar okuma ile birleştirilmesi ile en aza indirilmiştir. Bu bulgu, araştırmacıların amaçlı sesli tekrar okuma adımı işitme kayıplı öğrencilerin konuşma/tartışma becerilerini geliştirilebileceği önerileri ile (Girgin, 2005; Schirmer, 2000) paralellik göstermektedir.

İşitme kayıplı öğrencilerin hikâyenin karakterleri arasında ilişki kurma, olay sırasını hatırlama ve hikâyede gerçekleşen ana olay ve detayları ayırt etmekte zorluk yaşadıkları belirtilmektedir (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012; Kyle ve Cain, 2015; Sullivan ve Oakhill, 2015; Weisi vd., 2013). Bu kapsamda bazı araştırmalarda işitme kayıplı öğrenciler için okuduğunu anlatma uygulamalarına başvurulmaktadır. Bharadwaj ve Lund (2018) çalışmalarında, işitme kayıplı öğrencilere okuduğunu anlama beceri ve stratejilerin öğretimini amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları 3 ile 5. sınıflar arasında

öğrenim gören, ileri derecede işitme kayıplı dört öğrencidir. Çalışma, tek denekli araştırma ile desenlenmiş olup süreçte yirmi altı uygulama yapılmıştır. Uygulamalarda tahmin etme, soru-cevap ile birlikte okuduğunu anlatmaya yer verilmiştir. Okuduğunu anlatma sırasında çeşitli yönlendirmeler ile öğrencilerin olayları sırasıyla ve kendi cümleleriyle anlatabilmesine odaklanılmıştır. Benzer biçimde işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik uygulamaların etkisini inceleyen bir çalışma bulunmaktadır. Okuduğunu anlatma yapılan uygulamalar arasındadır. Çalışmanın katılımcıları yaşları 9-11, işitme kaybı düzeyi hafif-ileri derece arasında değişen yedi öğrencidir. Araştırma sürecinde altı uygulama yapılmıştır. İkinci uygulamada öğretmen, öğrencilere okuduğunu anlatma sırasında dikkat edecekleri hususları kullanılan hikâyeye üzerinden göstermiş ve açıklamıştır. Öğrenciler bu doğrultuda hikâyeyi birkaç kez okumuşlardır (Pakulski ve Kaderavek, 2012). Bununla birlikte Luckner ve Handley (2008) çalışmalarında okuduğunu anlamaya müdahaleyi içeren araştırmaları incelemişler bunlar arasında yer alan okuduğunu anlatma uygulamalarının işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu sonuçları olduğunu rapor etmişlerdir. Bu araştırmada da öğrencinin hikâyenin karakterlerinin özellikleri, yeri ve zamanını anlama, olayların sırasını hatırlama, hikâyede gerçekleşen ana olay ve detayları ayırt etmekte yaşadığı güçlük, okuduğunu anlatma sırasında giderilmeye çalışılmıştır. Yine alanyazınla paralel bu araştırmada uygulamalarda okuduğunu anlatma sırasında öğrenci, atladığı önemli olay ve detaylara ilişkin metinden ipucu almaya, sözlü sorular paralelinde olayları kendi cümleleri ile anlatmaya yönlendirilmiştir.

Metne ilişkin sözlü veya yazılı sorulara cevap verme, işitme kayıplı öğrenciler için zor bir beceri olabilmektedir. Bunun nedenleri arasında soruların uzun ve karmaşık yapıda olması, sorularda yer alan sözcükleri öğrencinin bilmemesi gösterilmektedir (Schirmer ve McGough, 2005). Bu araştırmada hem sözlü hem yazılı sorular hazırlanırken soruların öğrencinin anlayabileceği biçimde olmasına dikkat edilmiştir. Soruların biçimi ile birlikte alanyazında üzerinde durulan diğer husus, soruların amaçlanan stratejileri içermesidir (Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu araştırmada hem sözlü hem yazılı soruların amaç edinilen stratejileri içerdiği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle soru-cevap yoluyla okuma için amaç edinme, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma stratejilerinin kullanımını desteklenmiştir. Bu noktada soruların biçim ve içeriğine dikkat edilmesi işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için tek başına yeterli değildir. İşitme kayıplı öğrenciler sorulara

metindeki ipuçlarını kullanarak cevap vermeleri için yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Fauzan, Wijastuti, Yuliati, 2021; Schirmer, 1997). İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kullandığı bir çalışmada öğrencilerin soruları cevaplayabilmesi çeşitli yönlendirmeler ile sağlanmıştır. Eylem araştırması ile desenlenen çalışmanın katılımcıları, yedinci sınıf düzeyinde on işitme kayıplı öğrencidir. Uygulamalarda tahmin etme ve çıkarımda bulunmaya ilişkin sözlü sorulara öğrencinin verdiği cevabın doğruluğunu diğer öğrenciler değerlendirerek onaylamış veya düzeltmişlerdir. Öğretmen de öğrencilerin doğru cevaba ulaşmaları için metnin ilgili bölümlerine dikkati çekmiştir (Fauzan, Wijastuti, Yuliati, 2021). Benzer biçimde yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kullanıldığı diğer bir çalışmada kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin normal işiten akranlarına kıyasla sözlü sorulara cevap vermekte zorlandığı görülmüştür. İşitme kayıplı öğrenciyi cesaretlendirmek amacıyla öğretmen, öğrencilerinden sorulara buldukları cevapları önce yazmalarını sonra paylaşımlarını istemiştir (Schirmer, 1997). Bu çalışmada okuma stratejilerine ilişkin sözlü ve yazılı soruların cevaplanmasında öğrenci metindeki ipuçlarını nasıl kullanılabileceğine yönelik açıklamalarla yönlendirilmiştir.

4.1.4. Rehberli okuma etkinliği nasıl uygulanmıştır?

Rehberli okuma etkinliği, Fountas ve Pinnell tarafından geliştirilmiş olup (Rog, 2012; Schirmer ve Schaffer, 2010a) uygulamalar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası basamakları takip edilerek gerçekleştirilmektedir (Fountas ve Pinnell, 1996). Bu çalışmada da rehberli okuma etkinliği, bu basamaklar altında uygulanmıştır. Okuma öncesi basamakta normal işiten öğrencilere hikâyenin konusu, problemi, olay örgüsü ve amaçlanan okuma stratejisi tanıtılmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Bu basamağın metin hakkında detaylı bir anlatım yapmak veya bir dizi soru sormak yerine sohbet şeklinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bununla amaçlanan öğrencilerin dikkatini metne çekmek, metnin konusu ile önbilgi ve deneyimlerini ilişkilendirmek, okuma stratejilerini kullanmalarına yönelik bir bakış açısı sağlamaktır (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Bunun için öğretmen metnin konusunu kısaca söyleyebilir; başlık, görseller, yazar, anahtar sözcükler gibi unsurları kullanarak öğrencilerin metne ilişkin düşüncelerini paylaşımlarını isteyebilir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012).

Normal işiten öğrencilere rehberli okuma etkinliğinin kullanımını inceleyen çalışmalar okuma öncesinde bu uygulamalar önerilen şekliyle gerçekleştirildiğinde öğrencilerin okuduğunu anlamada fayda sağladıklarını göstermektedir (ör. Adams, 2020; Gabl vd., 2007; Underwood, 2010; Young, 2019). Söz konusu işitme kayıplı öğrenciler olduğunda okuma öncesi basamağın öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygulandığı dikkat çekmektedir. Jeffries (2010) çalışmasında işitme kayıplı öğrencilerle gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarını incelemiştir. Çalışma, durum çalışması ile desenlenmiştir. Katılımcılar işitme engelliler okuluna devam üçüncü sınıf düzeyinde sekiz işitme kayıplı öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenidir. Öğrenciler okuduğunu anlama düzeyleri göz önünde bulundurularak iki gruba bölünmüştür. Çalışmanın verileri, dokuz haftalık bir sürede toplanmıştır. Okuma öncesinde okuduğunu anlamada daha başarılı olan birinci grup için öğretmen önce metnin konusunu tahtaya yazmıştır. Ardından öğrencilerden gözlerini kapatarak konuyu zihinlerinde hayal etmelerini istenmiştir. İkinci grup için bu basamakta farklı olarak öğrencilerin metnin konusuna ilişkin sınırlı bilgilerini genişletmeye odaklanılmıştır. Bu amaçla öğretmen, öğrencilere metnin konusu ve içerdiği önemli olay ve bilgileri açıklamıştır. Bunun için poster ve not kartları kullanmıştır. Schaffer ve Schirmer (2010) çalışmalarında işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okuma uygulamalarını tanıtmayı amaçlamışlardır. Öğrenciler işitme engelliler okulunda öğrenim görmektedirler. Uygulama verileri beş günlük süreyi kapsamaktadır. Okuma öncesi basamakta öğrencilere metnin konusuna yönelik bilgi veren bir kitap okutulmuştur. Sonra konuyu içeren resimler ve gerçek nesnelere kullanılarak öğrencilerin bilgileri geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve eğitimi ortamı aynı olan başka bir çalışmada okuma öncesi basamakta öğrencilerin metnin konusuna ilişkin bilgilerini geliştirmek amacıyla detaylı konu anlatımı yapılmıştır (Schirmer ve Schaffer, 2010b). Bu çalışmada okuma öncesi basamakta önce metnin konusunu içeren bir cümle söylenmiştir. Bu bulgu, rehberli okuma kapsamında normal işiten öğrencilere metnin konusunu detaylı bir şekilde anlatmak yerine kısaca tanıtılması önerisi ile paralellik göstermektedir (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Ancak bu bulgu, işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliğini inceleyen çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermemektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin metnin konusuna ilişkin sınırlı bilgileri olması nedeniyle konu sözlü anlatılmış (Jeffries, 2010) veya kitaplar, görsel ve gerçek nesnelere kullanılarak detaylı açıklanmıştır (Schaffer ve Schirmer, Schirmer ve Schaffer, 2010b). Bu çalışmada ise

öğrencinin doğrudan deneyimlediği veya önbilgisinin olduğu konuları içeren metinler kullanıldığı için kısaca konuyu tanıtan bir ifade söylenerek metin hakkında düşünemeyi sağlamak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada okuma öncesi basamakta devamında öğrencinin metindeki olayı tahmin etmesi istenmiştir. Bunun için işitme kayıplı öğrenciler ile yapılan çalışmalarda olduğu gibi (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer 2010a) öğrencinin başlık ve metin ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanabilmesine rehberlik edilmiştir. Bu noktada alanyazından farklı olarak bu araştırmanın uygulamalarında öğrencinin başlıktaki ipuçlarını verimli kullanabilmesi için önce başlığın sözcükleri üzerinde tek tek durulmuş, ardından başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçları birlikte kullanılmıştır. Uygulamalarda metindeki olayın tahmin edilmesinin ardından öğrencinin metnin konusu hakkında deneyimleri veya önbilgileri paylaşılmıştır.

Normal işiten öğrencilere tek başına metnin konusunun açıklanması, öğrencilerin konuya ilişkin önbilgi ve deneyimlerini harekete geçirip paylaşımlarını sağlayabilmektedir (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Underwood, 2010; Young, 2019). Öte yandan işitme kayıplı öğrenciler önbilgi ve deneyimleri ile konu arasında ilişki kurmak için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Rehberli okuma etkinliği kapsamında yapılan çalışmalarda çeşitli yollarla konu anlatımı yapılmasından sonra metnin konusunu içeren sözlü sorular ile öğrencilerin metnin konusuna ilişkin önbilgilerini paylaşmalarına rehberlik edilmiştir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Bu araştırmada da alanyazında önerilen şekliyle sözlü sorular yoluyla öğrencinin önbilgi ve deneyimleri ile konu arasında ilişki kurması desteklenmiştir. Metnin konusunu içeren, öğrencinin anlayabileceği ve önbilgi veya deneyimlerinin cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorulmasına da dikkat edilmiştir. Bu araştırmada okuma öncesi basamak, metnin konusu hakkında önbilgi veya deneyimlerin paylaşılması ile tamamlanmıştır. Ancak işitme kayıplı öğrenciler ile rehberli okuma etkinliğinin kullanımına odaklanan bazı çalışmalarda okuma öncesi basamakta metindeki bilinmeyen sözcükler doğrudan tanıtıldığı görülmektedir (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Çalışmalardan birinde bunun nedeni ders programında sözcük dağarcığını geliştirmekte metni okumaya başlamadan önce planlanan sözcüklerin açıkça tanıtılmasının yer alması gösterilmiştir. Yapılan bu çalışmanın katılımcıları işitme engelliler okulunda 4. sınıfta öğrenim görmektedirler. Uygulama verileri beş günlük sürede toplanmıştır (Schirmer ve Schaffer, 2010b). Türkçe

Dersi Öğretim Programında sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla anlamı paylaşılan sözcükleri konuşma içerisinde kullanma ile metnin bağlamından yararlanarak bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme uygulamalarının birlikte kullanılmasına yer verilmektedir (MEB, 2019a). Bu araştırmada kullanılan diğer okuduğunu anlama etkinliği, yönlendirilmiş okuma etkinliğidir. 24 Kasım-29 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda metnin okumaya başlamadan önce öğrencinin anlamını bilmediği düşünülen sözcükler doğrudan tanıtılarak bu etkinliğin sunduğu fırsat zaten kullanılmıştır. Öte yandan bu etkinliğin uygulamalarında öğrencinin metni okuma sırası veya sonra sözcüklerin anlamını hatırlamadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla rehberli okuma etkinliği uygulamalarında okuma öncesi basamakta sözcüklerin doğrudan tanıtılmasına başvurulmamıştır. Fountas ve Pinnell (2017) de rehberli okuma etkinliğinde bilinmeyen sözcüklerin öğretmenin konuşmasında geçebileceği fakat okuma öncesinde doğrudan öğretiminin yapılmaması üzerinde durmaktadırlar.

Okuma sırası basamakta öğrenciler metnin tamamını sessiz okumaktadırlar (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2012; Underwood, 2010). Metnin tamamının okunmasına neden olarak bu uygulamanın, okumayı keyifli yapması ve metnin bütün halinde anlaşılmasına yardımcı olması gösterilmektedir. Sessiz okumanın ise öğrencilerin bölünmeden metnin tamamını anlamalarını desteklediği düşünülmektedir (Fountas ve Pinnell, 2017). Yani öğrenciler anlamakta güçlük çektiği sözcük cümle, paragraf veya olaylar için öğretmenden yardım aldıktan hemen sonra kaldıkları yerden metni sessiz okumaya devam etmektedirler (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). İşitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliğinin incelendiği bir çalışmada öğrenciler benzer biçimde kendi okuma hızlarına göre metnin tamamını sessiz okudukları görülmektedir (Schaffer ve Schirmer, 2010). Bu araştırmada da uygulamaların tamamında alanyazın paralelinde metnin tamamı sessiz okunmuştur. Ancak bu bulgu, işitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmemektedir (Jeffries, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Yapılan bu çalışmalarda amaçlanan okuma stratejisine yönelik bir sözlü soru sorulmakta, öğrencilerin sorunun cevabını arayarak metnin ilgili bölümü sessiz okumalarına rehberlik edilmektedir. Bu araştırmada ise kullanılan bir diğer etkinlik olan yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamaları içerisinde metnin bölümler şeklinde okunması yer almaktadır. Dolayısıyla rehberli okuma etkinliğinde önerilen şekliyle uygulamalarda metnin tamamı sessiz okunmuş böylece öğrencinin metni bütün halinde

anlayabilmesi amaçlanmıştır. Yine rehberli okuma etkinliğinde bahsedildiği gibi bu araştırmada 08 ve 15 Aralık 2021 tarihli uygulamalarda, öğrenciden metni sessiz okurken anlamını bilmediği sözcükleri ve anlamakta güçlük çektiği olayları sorması istenmiştir. Ancak öğrencinin herhangi bir rehberlik istememesi üzerine sonraki uygulamalarda okuma öncesi basamak, metnin tamamının sessiz okunmasının ardından bir kez sesli okunması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda metnin sesli okunması sırasında okuma hataları ve akıcılığa ilişkin öğrenciye rehberlik edilmiştir. Araştırmacılar da normal işiten öğrencilerin metni akıcı okumakta güçlük yaşayabildikleri, sesli okuma tekniğinin bu güçlüklerin belirlenmesine okuma sonrası basamakta giderilmesinde faydalı olduğunu belirtmektedirler (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Rog, 2010). Bu araştırmada öğrencinin okuma hatası yaptığı sözcükler ve akıcı okumakta zorlandığı cümleler belirlenmiş ve o an müdahale edilmiştir. İşitme kayıplı öğrenciler ile rehberli okuma etkinliğinin kullanımı inceleyen iki çalışmada da metnin sessiz okunmasının ardından tamamının bir kez sesli okunduğu ve okuma hatalarının on an düzeltildiği görülmüştür (Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Yapılan bu iki çalışmada öğrencilerin sınıf ve okuduğunu anlama düzeyleri birbirine yakındır. Ayrıca çalışmaların katılımcıları sözlü ve işaret dilini kullanmaktadırlar. Bu çalışmalarda metnin sesli okunmasının nedeni öğrencilerin sözcükleri doğru ve hızla okumalarına yardımcı olmaktadır.

Okuma sonrası basamakta çeşitli uygulamalarla okuma beceri ve stratejilerinin gelişimine odaklanılmaktadır. Bunlardan biri, öğrencilerin metnin konusu, karakterlerin özellikleri ve olaylar hakkında hatırladıkların kendi cümleleriyle anlatılmasıdır (Morgan, Bates ve Griffith, 2022; Richardson, 2009; Valerio, 2023; Rog, 2012). İşitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliğinin incelendiği üç çalışmada da okuduğunu anlatmaya yer verilmiştir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010b). Çalışmaların katılımcıları işitme engelliler okuluna devam etmekte, sözlü ve işaret dilini kullanmaktadırlar. Öğrenciler genel olarak işaret dilini kullanarak metni anlatmışlardır. Bununla birlikte bu çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlatmada ihtiyaç duyduğu alanların neler olduğu ve nasıl desteklendiği belirtilmemiştir. Bu araştırmada öğrenci kaynaştırma eğitime devam etmekte ve sözlü dil ile iletişim kurmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlatma dahil yapılan diğer uygulamalar sözlü dil kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlatmada öğrencinin olayları doğru, sırasıyla ve kendi cümleleriyle anlatımına odaklanılmış bunun için öğrenciye

metindeki ipuçları gösterilerek ve sözlü sorular sorularak rehberlik edilmiştir. Bu noktada Fountas ve Pinnell (2017), okuduğunu anlatmayı öğrencilerin bir başarı testi gibi düşünmemeleri gerektiği hususunda uyarmaktadırlar. Bu araştırmada bazı uygulamalarda önce araştırmacı/öğretmen, metni anlatmıştır. Bununla doğrudan amaçlanan okuduğunu anlatırken karakterler, yer ve zaman öğelerinden bahsetmede, olayları ve önemli detayları metinden ipucu olarak ve kendi cümleleriyle sırasıyla, doğru ve tam anlatmada öğrenciye model olmaktır. Ayrıca bu uygulamanın araştırmacıların belirttiği gibi (Fountas ve Pinnell, 2017), öğrencinin okuduğunu anlatmayı bir başarı testi gibi düşünmemesine dolaylı olarak yardım ettiği düşünülmektedir.

Okuma sonrası basamakta metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamına odaklanma yapılan diğer uygulamadır. Normal işiten öğrenciler, bilmedikleri sözcüklerin anlamına okuma sırasında metnin bağlamını kullanarak, öğretmene sorarak veya sözlük kullanarak hemen ulaşabilmektedirler. Böylece öğrenciler, çok fazla bölünmeden kaldıkları yerden metni okumaya devam etmektedirler. Okuma sonrası basamakta öğretmenin 3-5 dakikalık sürede yaptığı genel uygulama, amaç edinilen sözcüğü tahtaya yazmak, öğrencilere bu sözcüğün metinde geçtiği cümleleri belirlemelerine ve anlamını birlikte tartışarak tahmin etmelerine rehberlik etmektir (Fountas ve Pinnell, 2017; Reeves, 2022; Young, 2019). İşitme kayıplı öğrenciler, metindeki bilinmeyen sözcükleri fark etmek ve sözcüklerin anlamına ulaşmakta güçlük yaşamakta, bu nedenle öğretmenin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar (Schirmer ve Schaffer, 2010a). Bu araştırmada da uygulamalarda öğrencinin metindeki anlamını bilmediği düşünülen sözcüklere dikkati çekilerek bu sözcüklerin geçtiği cümle veya cümleleri okuması ve anlamını tahmin etmesine yardım edilmiştir. Bu bulgu, işitme kayıplı öğrenciler ile rehberli okuma etkinliği uygulamalarının incelendiği çalışmaların bulgularıyla örtüşmemektedir. Yapılan çalışmalarda okuma öncesi basamakta belirtildiği gibi işitme kayıplı öğrencilere, bilinmeyen sözcükler metni okuma öncesinde doğrudan tanıtılmış, okuma sonrası basamakta tekrar ele alınmamıştır (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Rehberli okuma etkinliği kapsamında okuma sonrası basamakta yapılan diğer uygulama, okuma öncesi basamakta tanıtılan okuma stratejisinin sözlü sorularla geliştirilmesidir (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009;; Rog, 2012; Shokar, 2023). İşitme kayıplı öğrenciler amaç edinilen okuma stratejisinin açıkça öğretimine ve hemen ardından kullanımının desteklenmesine ihtiyaç duymaktadırlar (Benedict, Rivera ve Antia, 2015; Jeffries, 2010; Schirmer, 2000). Yapılan çalışmalarda

İşitme kayıplı öğrencilere amaçlanan okuma stratejisinin nasıl kullanacakları açıkça anlatılmış ve soruları metindeki ipuçlarından yola çıkarak cevaplayabilmeleri için rehberlik edilmiştir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Stratejilerin kullanımına ilişkin olarak bazı çalışmalarda ise uygulamalar öncesinde ek ders yapıldığı da görülmüştür (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010). Bu çalışmada öğrenci, başlıca okuma stratejilerini verimli kullanmakta güçlük çekmektedir. Bu nedenle öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejileri düzeyi giderek zorlaşan farklı metinler ile rehberli okuma etkinliği uygulamaları içerisinde ele alınmıştır. Alanyazında gerçekleştirildiği şekliyle (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b), her uygulamada bir stratejiye odaklanılmış, öğrenciye bu stratejiyi nasıl kullanabileceği açıklanmış ve metindeki ipuçlarından yola çıkarak soruları cevaplayabilmesine rehberlik edilmiştir.

Bu çalışmada okuma sonrası basamak, metnin ana düşüncesine ulaşmaya odaklanılarak tamamlanmıştır. Bu basamakta hem normal işiten hem işitme kayıplı öğrencilerin “Bu metinde yazarın iletmek istediği mesaj nedir?” veya “Yazarın bu hikâyeyi yazma amacı nedir?” ya da “Hikâye hakkında düşünceniz nedir?” sorusu doğrultusunda bir sohbet ortamı içerisinde karşılıklı tartışarak ana düşünceye ulaşmaları beklenmektedir (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009; Reeves, 2022). Ana düşünceye ulaşma metni anlamlandırmayı gerektiren bir beceridir. İşitme kayıplı öğrencilerin bu süreçte metnin tamamını düşünme ve karşılıklı tartışmada yardıma ihtiyaç duymaları nedeniyle çalışmalarda ek uygulamalara da başvurulduğu görülmektedir. Jeffries (2010) çalışmasında okuduğunu anlamada daha az başarılı grubun ana düşünceye ulaşmalarını desteklemek için Venn diyagramından faydalanmıştır. Çalışmada metnin karakterleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar olay örgüsü, problem, problemin çözümü ve sonucu öğrenciler ile tartışılarak diyagrama yazılmıştır. Başka bir çalışmada aynı amaçla benzer bir uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ana düşünceye ulaşabilmelerine yardımcı olmak için hikâye haritası kullanılmıştır (Schirmer ve Schaffer, 2010b). Diğer bir çalışmada öğrencilerden metnin ana düşüncesini belirlemeye odaklanarak metnin tamamını tekrar okumaları istenmiştir (Schirmer ve Schaffer, 2010a). Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ana düşünce, metinlerin sonuç bölümünün içinde geçmektedir. Ayrıca araştırmacıların ana düşünceye karşılıklı tartışarak ulaşılması önerisi doğrultusunda (Fountas ve Pinnell, 2017; Rog, 2012) bu

araştırmada görsellerin kullanılması gibi ek bir uygulamaya başvurulmamıştır. Bu kapsamda önce “Bu hikâye bize ne anlatmak istiyor?” diye sorulmuştur. Sonra öğrenciden metnin sonuç bölümünü tekrar okuması istenmiştir. Ardından bu bölümde ana düşünceye götürecek ifadeler üzerine konuşulmuş böylece öğrencinin ana düşünceye ulaşabilmesine rehberlik edilmiştir. Ek olarak bu araştırmada okuma stratejilerinin kullanımı amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliğinde olduğu gibi rehberli okuma etkinliğinde uygulamalar metnin yazılı sorularının cevaplanması ile tamamlanmıştır. Metne ilişkin metinsel açık, metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan sorular sorulmuştur. Soru cümlelerinin öğrencinin anlayabileceği biçimde olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamalarda öğrenciye, cevap vermekte güçlük çektiği soruları metindeki ipuçlarını kullanarak cevaplamakta rehberlik edilmiştir.

4.1.5. Rehberli okuma etkinliği uygulamalarında ne tür sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlara ne tür çözümler geliştirilmiştir?

Bu araştırmada okuma öncesi basamakta karşılaşılan soruların biri, metnin konusuna ilişkin bilgi vermek amacıyla söylenen cümlenin öğrenciyi metinle ilgili düşünmeye yönlendirmemesidir. Araştırmacılar bu basamakta söylenen ifadelerin veya yapılan konuşmanın öğrencilerin metnin içerdiği konunun farkında olarak metni okumaları için önemli olduğunu belirtmektedirler (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009). Bu araştırmada alanyazında belirtildiği gibi öğrencinin metin hakkında düşünmesini desteklemek amacıyla doğrudan metnin konusunu içeren bir ifade kullanılması çözümü geliştirilmiştir. Bu basamakta öğrencinin olayı tahmin etmekte zorlanması, karşılaşılan diğer sorundur. İşitme kayıplı öğrenciler ile rehberli okuma etkinliğinin kullanımını inceleyen çalışmalarda bu sorunun çözümü için her uygulamada öğrencilere, başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanımına rehberlik edilmiştir (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a). Bu noktada normal işiten öğrencilerin de metnin başlık, görseller, yazar veya anahtar sözcükleri unsurlarını kullanmakta deneyimlerinin sınırlı olabileceği belirtilmektedir (Lipps ve Helfrich, 2016). Rehberli okuma etkinliği kapsamında bazı çalışmaların uygulamalarında bu unsurlara dikkat çekilmiş ve sözlü sorularla doğrudan öğrencilerin olayı tahmin etmeleri sağlanmıştır (Adams, 2020; Lipps ve Helfrich, 2016; Makumbila ve Rowland, 2016). Bu araştırmada da öğrencinin olayı tahmin etmekte yaşadığı güçlüğü öncelikle başlıktaki ve ardından

metinle ilişkili görseldeki ipuçlarını kullanmasına rehberlik edilerek çözülmeye çalışılması alanyazınla örtüşmektedir.

Normal işiten öğrencilerin okul öncesi ve okul yıllarında edindikleri bilgi ve deneyimler, okuma öncesi basamakta metnin konusu ile ön bilgi ve deneyimleri arasında ilişki kurmalarını kolaylaştırmaktadır (Adams, 2020; Makumbila ve Rowland, 2016; Underwood, 2010; Young, 2019). İşitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminde yaşadıkları gecikme, çeşitli ve yoğun bilgi ve deneyim edinmelerini güçleştirmektedir (Alasim, 2020; Karasu, Girgin ve Uzuner, 2012). Rehberli okuma etkinliği ile yapılan çalışmalarda sözlü anlatım yoluyla veya görsel ve gerçek nesnelere kullanılarak işitme kayıplı öğrencilerin öncelikle konuya ilişkin bilgi edinmeleri sağlanmıştır (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010b). Bu çalışmada öğrencinin doğrudan deneyimlediği veya ön bilgisi olduğu düşünülen konuları içeren metinle kullanıldığı için ayrıca konu anlatımına başvurulmamıştır. Uygulamalarda alanyazında gerçekleştirildiği gibi (Adams, 2020; Makumbila ve Rowland, 2016) sözlü sorular yoluyla öğrencinin doğrudan metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimlerini kullanmasına fırsat verilmiştir. Ancak öğrenci, metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimlerini paylaşmakta zorlanmıştır. Buna soruların biçim ve içeriğinin neden olduğu düşünülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrenci, soruları anlayamadığı için konuya ilişkin deneyimlerini söylememiştir. Bu sorun, doğrudan metnin konusunu içeren öğrencinin anlayabileceği, ön bilgi veya deneyimlerinin cümleler ile anlatabileceği biçim ve içerikte sorular sorularak en aza indirilmiştir. Alanyazında da işitme kayıplı öğrencilere sorulan soruların öğrencilerin anlayabileceği biçimde olmasına ve metnin konusunu içermesine dikkat edildiği görülmektedir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b).

Akıcı okuma, işitme kayıplı öğrenciler gibi normal işiten öğrencilerin de desteğe ihtiyaç duydukları bir beceridir. Normal işiten öğrencilerin akıcı okumakta yaşadıkları güçlük, formel okuma öğretiminin ilk yıllarında planlı ve sistematik rehberli okuma etkinliği uygulamaları ile kolaylıkla çözüme ulaşmaktadır (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2017; Lipp ve Helfrich, 2016). Bunun için metni sesli okuma sırasında akıcı okumakta desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler gözlenmekte ve okuma sonrasında akıcı okuma becerilerinin gelişime odaklanılmaktadır (Adams, 2020; Duran ve Sezgin, 2012; Lipp ve Helfrich, 2016; Morgan, Bates ve Griffith, 2022). İşitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerilerinde yaşadıkları gecikme, metni akıcı okumayı olumsuz etkilemektedir

(Easterbrooks ve Lederberg, 2021). Bu nedenle öğrenciler ilk ve orta okul yıllarında akıcı okuma üzerine çalışılmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Luckner ve Urbach, 2012; Schirmer vd., 2012). Bu araştırmada da öğrencinin metni sesli okuma sırasında sözcüklerde okuma hatası yapması ve cümleleri akıcı okumakta zorlanması alanyazınla paralellik göstermektedir. Uygulamalarda metnin sesli okunması sırasında sözcükleri doğru okuma ve cümleleri akıcı okuyabilmesi için öğrenciye model olunmuştur. Bununla amaçlanan okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin sözcükleri doğru, cümleleri akıcı okumasına yönelik farkındalığının artmasıdır. Rehberli okuma kapsamında yapılan çalışmalarda da işitme kayıplı öğrencilerin okuma hatası yaptığı sözcükler ve akıcı okumakta zorlandığı cümlelerin belirlenerek ve o anda müdahale edildiği görülmektedir (Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b).

Bu araştırmada okuma sonrası basamakta karşılaşılan ilk sorun, öğrencinin okuduğunu anlatmada güçlük çekmesidir. Daha öznel anlamda öğrencinin metindeki karakterler, yer ve zaman öğelerinden bahsetmediği, önemli olay veya detayları metinden ipucu alarak ve kendi cümleleriyle sırasıyla, doğru ve tam anlatamadığı belirlenmiştir. Bu güçlük, öğrencinin metni anlatımı sırasında zorlandığı noktalarda metindeki ipuçları gösterilerek ve sözlü sorular sorularak bazı uygulamalarda önce araştırmacı/öğretmen metni anlatarak giderilmeye çalışılmıştır. Normal işiten öğrencilerle rehberli okuma etkinliğinin kullanımını inceleyen bazı araştırmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlatmada ihtiyaç duyduğu alanların gelişimine yönelik okuma sonrası basamakta çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir (Makumbila ve Rowland, 2016; Morgan, Bates ve Griffith, 2022; Valerio, 2023). Bir çalışmada üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmenine rehberli okuma etkinliğini planlama ve uygulama doğrultusunda mentörlük yapılmıştır. Sekiz ay süren çalışmanın verileri gözlemler, görüşmeler ve öğrenci ürünlerinden elde edilmiştir. Uygulamalarda öğrencilerden metnin sonuç bölümünü okuyarak anlatmaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin, metnin ana düşüncesine ulaşabilmeleri sağlanmıştır (Makumbila ve Rowland, 2016). Benzer biçimde başka bir çalışmada ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin öğretmenin mentörlük sonrası gerçekleştirdiği rehberli okuma etkinliği uygulamaları incelenmiştir. Öğretmen, okuduğunu anlatma sırasında öğrenciye anlatmakta zorlandığı yerleri metinden gösterip sözlü sorular sorarak rehberlik etmiştir (Morgan, Bates ve Griffith, 2022). Rehberli okuma etkinliği uygulamalarının incelendiği bir diğer çalışmada öğrencilerin metni kendi cümleleriyle anlatabilmesine odaklanılmıştır. Durum çalışması ile desenlenen çalışmanın

katılımcıları, üçüncü sınıf düzeyinde on yedi öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenidir (Valerio, 2023).

Bu araştırmada öğrencinin metindeki anlamını bilmediği düşünülen sözcükler araştırmacıların önerdiği gibi (Fountas ve Pinnell, 2017; Reeves, 2022; Young, 2019) metinde geçtiği olay veya durumlardan yola çıkarak tahmin edilmiştir. Ancak ilk uygulamalarda sözcüklerin anlamını tahmin etmeye oldukça uzun bir süre ayrılmıştır. Fountas ve Pinnell'in (2017) görüşü, bilinmeyen sözcüklerin anlamına ulaşmaya ayrılan sürenin metnin bütüncül şekilde anlaşılması için yapılan uygulamaların önüne geçmemesidir. Sonraki uygulamalarda öğrencinin anlamını tahmin etmekte güçlük çektiği sözcüklerin anlamının en fazla iki kez açıklanması araştırmacıların görüşleriyle uyumludur.

Bu araştırmada öğrencinin olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, olaylar hakkında çıkarımda bulunmada yaşadığı güçlük yine araştırmacıların önerdiği gibi (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010) uygulamalarda öğrenciye amaç edinilen stratejiyi nasıl kullanabileceğinin açıklanması ve metindeki ipuçlarından yola çıkarak soruları cevaplamasına rehberlik edilerek çözülmeye çalışılmıştır. Alanyazında da rehberli okuma etkinliğinin uygulanması sürecinde öğretmenlerin öğrencilere soru sormasının önemli olduğu belirtilmektedir. Çünkü sorular öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde doğrudan etkilidir (Richardson, 2009). Bu doğrultuda bir çalışmada rehberli okuma etkinliği uygulamaları sırasında öğretmenin sorduğu soruların öğrencilerin okuduğunu anlamasını nasıl desteklediği incelenmiştir. Durum çalışması ile desenlenen çalışmanın katılımcıları, 7 ile 8 yaş arasında altı öğrenci ve öğretmendir (Phillips, 2013). Diğer bir çalışmada rehberli okuma etkinliği uygulamalarında öğretmenin öğrenciler ile etkileşimi incelenmiştir. Bir projenin sonuçlarının paylaşıldığı bu araştırmanın katılımcıları, 10 ile 11 yaş arası altı öğrenci ve öğretmendir (Skidmore, Perez-Parent ve Arnfield, 2003). İki çalışmanın ortak bulguları arasında öğretmenin genellikle çıkarıma dayalı sorular sormasının öğrencilerin ihtiyaç duyduğu diğer okuma stratejilerini kullanmasını olumsuz etkilemesi yer almaktadır. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin anlayabileceği biçim ve içerikte sorular sorulmasına, öğrencilerin sorulara verdiği cevapların da metindeki ipuçları kullanılarak ve tartışılarak geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Aksi halde uygulamalar okuma stratejilerinin geliştirmek yerine öğretmenin sorular sorması, öğrencilerin sorulara cevap vermesinden öteye geçmeyecektir (Fountas ve Pinnell, 2017; Skidmore, Perez-

Parent ve Arnfield, 2003). Bu araştırmada uygulamalarda öğrencinin kullanmakta zorlandığı tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerinden biri üzerinde durulmuş, sorular metindeki ipuçları kullanılarak cevaplanmıştır. Ayrıca her uygulamada metne ilişkin metinsel çıkarım ile bilgi ve deneyimlere dayanan yazılı sorular sorularak öğrencinin neden-sonuç ilişkisi kurma ve çıkarımda bulunma stratejilerini kullanabilmesi üzerinde durulmuştur. Yani sözlü ve yazılı sorular yoluyla ve metindeki ipuçları kullanılarak çeşitli okuma stratejilerinin kullanımı desteklendiği için alanyazında belirtilen sorunlar yaşanmamıştır. Ancak ilk uygulamalarda öğrencinin sorulara cevap vermekte güçlük çekmesinin nedeninin alanyazınla paralel (Skidmore, Perez-Parent ve Arnfield, 2003) soruların içeriğinin çok zor olması düşünülmüştür. Bu sorun, sonraki uygulamalarda sorular basitten zora doğru sorularak ve öğrenciye cevaplamakta zorlandığı sorulara ipucu veren bölümler metinden gösterilerek çözülmeye çalışılmıştır. Alanyazında da rehberli okuma etkinliği kapsamında hem normal işiten hem işitme kayıplı öğrencilerin metnin ilgili bölümünü inceleyerek soruların cevaplarına ulaşmalarının sağlandığı görülmektedir (Lipp ve Helfrich, 2016; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b; Valerio, 2023; Young, 2019).

Bu araştırmada uygulamalarda öğrencinin metnin ana düşüncesine ulaşmakta güçlük çektiği fark edilmiştir. İşitme kayıplı öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliği uygulamalarını inceleyen araştırmalarda da öğrencilerin metnin ana düşüncesine ulaşmak için yardıma ihtiyaç duydukları gözlenmiş, bu sorun birtakım uygulamalarla çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda metnin tamamı bir kez daha okunmuş veya Venn diyagramı ve hikâye haritası kullanılmıştır (Jeffries, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Rehberli okuma etkinliğinde metnin tamamından yola çıkarak karşılıklı sohbet ve tartışma ile ana düşünceye ulaşılması (Fountas ve Pinnell, 2017; Richardson, 2009) önerildiği için bu araştırmada ek bir materyal kullanılmamıştır. Ancak önerildiği gibi metnin tamamı da kullanılamamıştır. Çünkü ana düşünceye ulaşılmasında hikâye yapısı ve önemli ve detay olayların anlaşılması ve okuma stratejilerinin etkin kullanımı önemlidir (Reutzel ve Cooter, 2007; Vacca vd., 2003). Bu araştırmada öğrencinin belirtilen bu beceri ve stratejileri bağımsız kullanmakta desteğe ihtiyaç duyması nedeniyle metnin sonuç bölümüne ana düşünceyi içeren ifadeler verilmiştir. Uygulamalarda öğrencinin sonuç bölümündeki bu ipuçlarını kullanarak ana düşünceye daha kolay ulaşmasına rehberlik edilmiştir.

4.1.6. Yönlendirilmiş Okuma ve Rehberli Okuma Etkinliği Uygulama Sürecinin Katılımcılara Katkıları Nelerdir?

Bu araştırma sürecinin öğrenciye bazı katkıları olmuştur. Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında metni okumaya başlamadan önce yapılan uygulamalardan biri, öğrencinin metnin konusuna ilişkin ön bilgi ve deneyimlerini kullanabilmesidir. Bunun için uygulamalarda öncelikle öğrencinin doğrudan deneyimlediği veya ön bilgisinin olduğu düşünülen konuları içeren metinlerin kullanılmasına dikkat edilmiştir. Çünkü odyolojik özellikleri, eğitim ortamı veya okuduğunu anlama düzeyi farklı olan öğrencilerle yönlendirilmiş okuma etkinliği veya rehberli okuma etkinliği uygulamalarını inceleyen araştırmaların üzerinde durduğu ortak husus, öğrencilerin sınırlı da olsa konuya ilişkin ön bilgi ve deneyimlerinin olduğu metinlerin kullanılmasıdır (Schirmer, 1997; Schirmer ve Schaffer, 2010a; Schirmer ve Woolsey, 1997). Böylece konuya ilişkin bir cümle söylenerek ve sözlü sorular sorularak öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgi veya deneyimlerini kullanabilmelerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Schirmer, 1997; Schirmer ve Schaffer, 2010a; Schirmer ve Woolsey, 1997). Bu çalışmada da alanyazında belirtildiği gibi uygulamalarda konuyu içeren bir cümle söylenmiş ve öğrencinin ön bilgi ve deneyimlerini cümleler ile anlatabileceği sorular sorulmuştur. Bu uygulamaların öğrencinin metnin konusu hakkında ön bilgi ve deneyimlerini paylaşmasına katkı sağladığı görülmüştür.

Metni okumaya başlamadan önce yapılan diğer bir uygulama, öğrenciye başlık ve metinle ilişkili görseli kullanarak olayı tahmin edebilmesi için model olunmasıdır. Uygulamalar sonucunda öğrencinin metindeki olayı içeren tahminlerde bulunmasında gelişim olduğu gözlenmiştir. İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla yönlendirilmiş okuma etkinliği veya rehberli okuma etkinliğinin kullanıldığı çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir. Yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında bir çalışmada her uygulamada öğretmen, öğrencileri başlık ve metinle ilişkili görseli inceleyerek olayı tahmin etmeye yönlendirilmiştir. Eylem araştırması ile desenlenen çalışmada yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle toplam on uygulama gerçekleştirilmiştir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021). Rehberli okuma kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer biçimde her uygulamada işitme kayıplı öğrencilerin başlık ve metinle ilişkili görseldeki ipuçlarının kullanabilmelerine rehberlik edildiği görülmektedir (Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a).

Araştırmaların sonucunda metni okuma 6ncesinde 6ğrencilerin tahmin etme stratejisini kullanımında gelişim gör6lmüştür (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Schirmer ve Schaffer, 2010a).

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği kapsamında metni okuma sırası ve sonrasında 6ğrencinin amaç edinmesi, karmaşık olayları anlayabilmesi, olaylar hakkında deneyimlerini ve metnin ana düşüncesini paylaşabilmesi, Schirmer'in (2000) işitme kayıplı 6ğrenciler için önerdiği amaç edinme, sessiz okuma, amaçlı sesli tekrar okuma, sözlü soruları cevaplama, konuşma/tartışma adımlarının sunduğu fırsatlar kullanılarak desteklenmiştir. Uygulamalarda 6ğrenciye metnin bölümünü sorulan sözlü sorunun cevabını arayarak nasıl okuyabileceğinin açıklanmış, cevabı metinden göstermesi ve amaçlı sesli tekrar okumasına yardımcı olunmuştur. Uygulamalar sonucunda 6ğrencinin metnin bölümünü sözlü sorunun cevabını aramayı amaç edinerek okuma, cevabı metinden gösterip amaçlı sesli tekrar okumada gelişim gösterdiği düşünölmektedir. Alanyazında metnin ilgili bölümünü sorunun cevabını arayarak sessiz okumaya yönlendirmenin hem normal işiten hem işitme kayıplı 6ğrencilerin amaç edinmelerine fayda sağladıkları belirtilmektedir (Girgin, 2005; Schirmer, 1997; 2000). Bunun yanı sıra bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında metindeki karmaşık olaylar ve konuşma/tartışmayı içeren unsurlar, amaçlı sesli tekrar okunmuştur. Bu uygulamaların 6ğrencinin, metindeki olayların amaçlı sesli tekrar okuduğunda anlamlandırılabilmesiyle ilişkin farkındalık kazanmasına faydası olduğu söylenebilir. Araştırmacılar da işitme kayıplı 6ğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük çektiği beceri ve stratejilerin amaçlı sesli tekrar okuma adımıyla geliştirilebileceğini önermektedirler (Girgin, 2005; Schirmer, 2000).

Bu araştırmada metni okuma sırasında 6ğrencinin ihtiyaçlarından yola çıkarak yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Her iki etkinliğin uygulamalarında 6ğrencinin sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuyabilmesi için metnin tamamı sesli okunmuştur. Bu sırada 6ğrencinin okuma hataları düzeltilmiş ve akıcı okumasına model olunmuştur. Uygulamalar sonucunda 6ğrencinin sözcükleri doğru ve anlaşılır okuma ile cümleleri akıcı okumasında gelişim olduğu gör6lmüştür. Araştırmanın bulgusu, işitme kayıplı ve normal işiten 6ğrenciler ile rehberli okuma etkinliğinin kullanımı inceleyen çeşitli çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Schirmer ve Schaffer'in (2010a; 2010b) yürüttüğü çalışmalarda metnin sesli okunması ve okuma sırasında okuma

hatalarına müdahale edilmesinin, işitme kayıplı öğrencilerin sözcüklerin dikkatle ve doğru okuyabilmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar normal işiten öğrencilerin de sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okumakta güçlük çekebildiği, metnin sesli okunmasının bu güçlüklerin giderilmesine fırsat sunduğu hususunda hemfikirdirler (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2019; Richardson, 2009; Rog, 2012).

Bu araştırmada metni okuma sonrasında rehberli okuma etkinliğinde kullanılan okuduğunun anlatma, yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarına eklenmiştir. Metindeki olayları doğru, sırasıyla ve kendi cümleleriyle anlatım için her iki etkinliğin uygulamalarında öğrencinin atladığı veya anlatırken sırasını karıştırdığı önemli olay ve detaylara ilişkin metinden ipucu alabilmesi, sözlü sorular paralelinde olayları kendi cümleleri ile anlatabilmesi desteklenmiştir. Ayrıca bazı rehberli okuma etkinliği uygulamalarında önce araştırmacı/öğretmen metni anlatarak öğrenciye model olmuştur. Araştırma sonunda öğrencinin okuduğunu anlatırken metindeki önemli olayları kendi cümleleriyle anlatması, sırasını karıştırdığı olaylar için metindeki ipuçlarını kullanmasına gelişim gözlenmiştir. Alanyazında okuduğunu anlatmanın öğrencilerin metnin konusu, karakterlerin özellikleri ve olayları hatırlamaları ve bunları kendi cümleleriyle ifade etmelerine yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Fountas ve Pinnell, 2017; Morgan, Bates ve Griffith, 2022; Richardson, 2009; Valerio, 2023). Örneğin; bir çalışmada normal işiten öğrenciler ile gerçekleştirilen rehberli okuma etkinliği uygulamaları incelenmektedir. Çalışmanın katılımcıları üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören on yedi öğrenci ve öğrencilerin öğretmenidir. Çalışmada öğretmenin okuduğunu anlatmaya rehberlik etmesi öğrencilerin metinden öğrenilen bilgileri anlatma ve anlatımda zorlanılan noktalarda metindeki ipuçlarını kullanmalarında önemli gelişim gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. İşitme kayıplı öğrenciler ile rehberli okuma etkinliği kullanımının incelendiği bir çalışmada okuduğunu anlatmanın, öğrencilerin olaylar hakkında önbilgilerini kullanma ve metindeki önemli detayları fark etmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Çalışma, işitme engelliler okuluna devam üçüncü sınıf düzeyinde sekiz işitme kayıplı öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sözlü ve işaret dilini kullanmakta olup metni anlatım sırasında genellikle işaret dilini kullanmışlardır (Jeffries, 2010).

Bu araştırmada metni okuma sonrasında rehberli okuma etkinliğinde gerçekleştirildiği şekliyle (Fountas ve Pinell, 2017), yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında da metindeki ipuçlarını kullanarak sözcüklerin anlamı tahmin edilmiştir.

Metinde geçen olay ve durumlardan yola çıkarak sözcüklerin anlamına nasıl ulaşabileceğinin açıklanması, öğrencinin bilmediği sözcüklerin anlamını tahmin etmesine katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında bilinmeyen sözcüklerin anlamına metnin bağlamı kullanılarak ulaşılması, öğrencileri sözcüklerin anlamını hatırlamalarına ve sözcük dağarcığının gelişimini olumlu etkilediği belirtilmektedir (Adams, 2020; Alqraini ve Paul, 2020; Novita, 2014; Underwood, 2010).

Bu araştırmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında öğrencinin tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma, soruları cevaplama stratejilerini verimli kullanması desteklenmiştir. Her iki etkinlikte öncelikle öğrenciye, amaç edinilen stratejiyi nasıl kullanabileceği açıklanmıştır. Çeşitli çalışmalarda okuma stratejilerinin açıkça öğretiminin, işitme kayıplı öğrencilerin stratejileri anlayarak kullanabilmelerine faydası olduğu belirlenmiştir (Bendicth, Rivera ve Antia, 2015; Jeffries, 2010; Luckner ve Handley, 2008; Schaffer ve Schirmer, 2010). Ayrıca yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarında amaç edinilen stratejiler okuduğunu ikinci bir anlatım sırasında ele alınmış, süreçte metindeki ipuçlarını kullanarak stratejilere ilişkin sözlü soruların nasıl cevaplandırılacağı açıklanmıştır. Rehberli okuma etkinliği uygulamalarında ise amaçlanan stratejilere ilişkin sözlü soruların, metindeki ipuçlarını kullanarak nasıl cevaplanabileceğine odaklanılmıştır. Her iki etkinliğin uygulamalarının tamamlanmasının ardından metnin yazılı soruları yanıtlanarak öğrencinin okuma stratejilerini geliştirmesine zaman ayrılmıştır. Uygulamalar sonucunda öğrencinin metni okurken olayları tahmin etme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve olaylar hakkında çıkarımda bulunmaya yönelik bir farkındalık kazandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu çeşitli çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Schirmer'in (1995) işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde zihinsel imgelerin kullanımının incelediği çalışmada yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulamalarının ardından okuduğunu anlatma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlatım sırasında amaçlanan stratejileri içeren sözlü sorular sorulması öğrencilerin olayları hatırlama, açıklama ve olaylar hakkında çıkarımda bulunmalarına faydası olduğu belirtilmektedir. Rehberli okuma kapsamında işitme kayıplı öğrenciler ile yapılan çalışmalarda soruları metindeki ipuçlarından yola çıkarak cevaplanmasına rehberlik edildiğinde öğrencilerin amaç edinilen stratejiyi kullanmalarında gelişim olduğu görülmektedir (Jeffries, 2010; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer ve Schaffer, 2010a; 2010b). Son olarak rehberli okuma

etkinliği uygulamalarında “Bu hikâye bize ne anlatmak istiyor?” sorusu ve metnin sonuç bölümündeki ipucu veren ifadeler konuşularak öğrencinin metnin ana düşüncesine ulaşmasına rehberlik edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların öğrencinin ana düşünceye ulaşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Uygulamalardaki rollere göre katılımcı olmayı ve katılımcılara özgü katkıları beraberinde getiren eylem araştırması (Bogdan ve Biklen, 2007) doğal olarak bu çalışmada araştırmacı ve öğretmen rolünün gelişimine katkı sağlamıştır. Alanyazın taraması yaparak odaklanılan konuyu kuramsal bir çerçeveye dayandırma; araştırma soruları, katılımcılar, araştırma ortamı, veri toplama teknikleri ve araçlarını planlama; verileri toplama ve analiz etme araştırmacı olarak edinilen kazanımlar arasındadır.

Bu çalışmada araştırmacı, alanyazında yapılan çalışmaları inceleyerek yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği özellikleri ve uygulama basamaklarına yönelik bilgi sahibi olmuştur. Çünkü okuduğunu anlamada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğini kullanan öğretmenlerin öncelikle bu etkinliklerin özelliklerini ve uygulama basamaklarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin yapılan uygulamalardan aldıkları fayda artmaktadır (Adams, 2020; Fountas ve Pinnell, 2013; Girgin, 2005, Schirmer, 2000). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerine her iki etkinliğin öğrencilerin okuduğunu anlamadaki ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak planlanması ve uygulanması hususunda sorumluk düşmektedir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer, 1997; Schirmer ve Schaffer, 2010a). Planlanma sürecinde öğretmenlerin öncelikli olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine uygun metinleri seçmesi gerekmektedir (Schirmer, 1995; 1997; Schirmer ve Schaffer, 2010a). Bu çalışmada geçerlik komitesi üyeleri ile hazırlık ve uygulama aşamasında yapılan çalışmalar araştırmacının, işitme kayıplı bir öğrencinin düzeyine uygun metinleri nasıl olabileceğine yönelik bilgi edinmesine katkı sağlamıştır.

Eğitimcilerin okuduğunu anlama etkinliklerini etkili uygulamaya yönelik gösterdikleri gelişim uygulamaların kalitesini arttırmaktadır (Harp ve Brewer, 2005; Fountas ve Pinnell, 2012). Yönlendirilmiş okuma etkinliğinin kullanıldığı bir çalışmada öğretmen, öncelikle işitme kayıplı öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi üzerine yapılan pek çok çalışmayı incelemiştir. Öğretmenin yaptığı incelemelerden edindiği bilgiler, uygulamalarda kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı öğrencinin önbilgileri ile metnin konusu arasında ilişki kurma, okuma için amaç edinme, metin

hakkında konuşma/tartışmada etkili bir destek eğitim vermesine katkı sağlamıştır (Schirmer, 1997). Diğer bir çalışmada işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin çözümü sürecinde öğretmene yol gösterilmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde on işitme kayıplı öğrenci ve öğretmen ile gerçekleştirilen bu çalışma, eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırma sürecinde öğretmene öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duyduğu alanları belirleme ve ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirilmiş okuma etkinliği uygulama hususunda öneriler verilmiştir. Gerçekleştirilen altı uygulamanın sonunda öğretmenin uygulamalara öğrencilerin katılımını sağlama ve gereken noktada okuma stratejilerini doğrudan öğretmede gelişim gösterdiği belirlenmiştir (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021). Rehberli okuma etkinliğinin kullanıldığı çalışmalardan birinde katılımcı öğretmenler okul programına dahil edilen bu etkinliğe ilişkin eğitim almışlardır. Araştırmanın sonunda verilen eğitimin öğretmenlerin rehberli okuma etkinliğini işitme kayıplı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yaparak kullanmalarına fayda sağladığı görülmüştür (Schaffer ve Schirmer, 2010). Schirmer ve Schaffer'in (2010a) yürüttükleri çalışmada öğretmene, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve ihtiyaçları doğrultusunda rehberli okuma etkinliğini planlanması ve uygulanmasında mentörlük yapmışlardır. Çalışmanın katılımcıları 6-11 yaş arası orta ve çok ileri derecede işitme kayıplı öğrenciler ve öğretmendir. Çalışma, tek denekli deneysel araştırma ile desenlenmiştir ve iki eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Çalışmanın bulguları arasında öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlamadaki ihtiyaçlarından yola çıkarak uygulamaların planlanması ve gerçekleştirilmesinde gelişim göstermesi yer almaktadır. Bu çalışmada geçerlik komitesi toplantılarıyla yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamaları değerlendirilerek sorunlar belirlenmiş ve sorunların çözümüne yönelik eylemlerin planlanmıştır. Bu sürecin sonunda alanyazınla benzer bulgulara ulaşılmıştır (Fauzan, Asri Wijastuti, Yuliati, 2021; Schaffer ve Schirmer, 2010; Schirmer, 1997; Schirmer ve Schaffer, 2010a). Araştırmacı/öğretmen, yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliklerinin özellikleri ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu okuma beceri ve stratejilerini göz önünde bulundurarak uygulamaları planlayabilmede gelişim göstermiştir. Ek olarak araştırmacı/öğretmenin, yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği basamaklarını uygulamayabilme ve öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bu basamakların fırsatlarını kullanabilmekte ilerleme kaydettiği düşünülmektedir.

4.2. Sonuç

İşitme kaybının erken tanınarak koklear implant uygulanması ve sözlü dili içeren eğitim ortamları, işitme kayıplı öğrencilerin sözlü dil becerileri ile birlikte çözümleme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Bu araştırmanın katılımcı öğrencisine on sekiz aylıkken koklear implant uygulaması yapılmıştır. Öğrenci, okul öncesi eğitim, ilk ve orta öğretimine kaynaştırma ortamında devam etmiştir. Bu çalışmada gerçekleştirilen yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında öğrencinin okuduğunu anlama beceri ve stratejilerini kullanmakta desteğe ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin okuduğunu anlamadaki beceri ve stratejileri kullanmakta güçlük çekmesinin bir nedeni ders kitaplarında yer alan okuma materyallerinin okuduğunu anlama düzeylerinin zor olması olabilir. Diğer bir nedeni ise öğrencinin okuduğunu anlama beceri ve stratejilerinin doğrudan öğretimine duyduğu ihtiyaç olabilir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliği uygulamalarında kullanılan okuma materyallerinin düzeyinin öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrenciye ön bilgi ve deneyimleri kullanma, okuma için amaç edinme, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma, okuduğunu anlatma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma beceri ve stratejilerinin öğretimi üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçları öğrencinin ön bilgi ve deneyimlerini kullanma, okuma için amaç edinme, sözcükleri doğru ve cümleleri akıcı okuma, okuduğunu anlatma, tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çıkarımda bulunma beceri ve stratejilerini kullanmaya başladığını göstermektedir. Ancak öğrencinin okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve sonrasında bu beceri ve stratejileri verimli ve bağımsız kullanmakta destek eğitime ihtiyacının devam ettiği söylenebilir. Ek olarak araştırma sürecinin araştırmacı/öğretmene öğrencinin ihtiyaçlarını belirleme, yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinlikleri planlama, uygulama ve özdeğerlendirme becerilerinin gelişime katkı sağladığı görülmüştür.

4.3. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkılarak (a) uygulamalara ve (b) gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

a) Uygulamalara yönelik öneriler

- Kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrenciye destek eğitim veren öğretmenler uygulamalara hazırlanırken öğrencinin okuduğunu anlama düzeyine göre metinler seçebilir, yazabilir veya metinleri düzenleyebilirler.
- Bu öğretmenler yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliğini işitme kayıplı öğrencinin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyerek sistematik bir şekilde uygulayabilirler.
- Öğretmenler her iki etkinliği uygularken ele aldıkları okuma beceri ve stratejileri uygulamalardan sonra yapılan izleyen uygulama ve zenginleştirme etkinliği ile tekrar ederek pekiştirilebilirler.
- İhtiyaç duyan öğretmenlere yönlendirilmiş okuma etkinliği ve rehberli okuma etkinliğini etkili planlama ve uygulamaya ilişkin destekleyici seminerler veya hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Kaynaştırmaya devam eden işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik öğrencilere destek eğitim verilmesi önerilebilir.

b) Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler

- İşitme kayıplı öğrenciler ile yönlendirilmiş okuma ve rehberli okuma etkinliğinin kullanımı boylamsal araştırmalarla ele alınabilir.
- Bu etkinliklerin bilgi verici metinler kullanılarak uygulandığı araştırmalar yapılabilir.
- Diğer okuduğu anlama etkinliklerinin uygulandığı araştırmalar planlanabilir.
- Normal işiten ve işitme kayıplı öğrencilerin kullandıkları okuma stratejileri incelenerek işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada destek eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar belirlenebilir.
- Farklı odyolojik ve eğitimsel geçmişe sahip daha fazla katılımcının okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini etkileyen değişkenler incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. (2020). *Measuring the effects of Jan Richardson's next steps in guided reading versus reading plus on third-grade students' guided reading level, comprehension, and standards mastery*. Unpublished doctoral dissertation. Union University.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press.
- Adibsereshki, N., Vernosfaderani, A.M. and Movallali, G. (2015). The effectiveness of life skills training on enhancing the social skills of children with hearing impairments in inclusive schools. *Childhood Education*, 91 (6), 469-476.
- Akay, E. (2015). Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli öğrencilere destek eğitim odasında uygulanan Türkçe etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Education & Special Education Technology*, 1 (1), 1-14.
- Aktop, B. (2018). *Kaynaştırma eğitime devam eden koklear implantlı öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırmaya ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alasim, K. (2020). Understanding factors that affect the prior knowledge of deaf and hard of hearing students and their relation to reading comprehension. *Deafness & Education International*, 22 (3), 232-250.
- Algraini, F. M. and Paul, P. V. (2020). The effects of a vocabulary intervention on teaching multiple-meaning words to students who are d/Deaf and hard of hearing. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25 (4), 469-489.
- Amendum, S.J., Kristin C. and Elfrieda H. (2018). Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. *Educational Psychology Review*, 30, 121-151.
- Antia, S., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K.H., Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77 (4), 489-504.

- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H. and Reed, S. (2010). Supporting students in general education classrooms. M. Marschark and P.E Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* içinde (s. 71-92). New York: Oxford University Press.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 535-555.
- Armstrong, A., Armstrong, D. and Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy and practice*. London: Sage.
- Attewell, P. (1990). What is skill? *Work and occupations*, 17 (4), 422-448.
- Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. C. Clark, A. Dyson and A. Milward (Eds.), *Towards inclusive schools* (s. 89-93). London: David Fulton.
- Barajas, C., Gonzalez-Cuenca, A.M. and Carrero, F. (2016). Comprehension of texts by deaf elementary school students: The role of grammatical understanding. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 8-23.
- Barklage, N. (2004). *Social skills training in deaf and hard of hearing preschoolers*. Unpublished master's thesis. Washington: Washington University, Department of Speech and Hearing.
- Belgin, E. (2015). Odyolojik değerlendirme. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (s. 69-75). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Hiz. San. Tic. Ltd. Şti.
- Benedict, K. M., Rivera, M. C. and Antia, S. D. (2015). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of deaf studies and deaf education*, 20 (1), 1-15.
- Bharadwaj, S. V. and Lund, E. (2018). Comprehension monitoring strategy intervention in children with hearing loss: A single case design study. *Deafness & Education International*, 20 (1), 3-22.
- Blecker, N. and Boakes, J. (2010). Creating a learning environment for all children: Are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

- Borders, C., Barnett, D.W. and Bauer, A. (2010). How are they really doing? Observation of inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 334-347.
- Braun, V. and V. Clarke. (2012). Thematic analysis. H. Cooper (Ed.), *In APA handbook of research methods in psychology* içinde (s. 57-71). Washington, DC: APA Books.
- British Association of Teachers of the Deaf [BATOD]. (2023). Describing deafness. <https://www.batod.org.uk/resource/2-1-describing-deafness/> (Erişim tarihi: 20.03.2023).
- Bunch, G., Lupart, J. and Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. Unpublished manuscript. Toronto, Canada: York University.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Christian, L. (2013). *Reading beyond the words: How implementing ESL strategies during Modified Guided Reading affects a deaf student's language acquisition process*. Unpublished master's thesis. Texas: University of North Texas.
- Chute, P. and Nevins, M. (2006). *School professionals working with children with cochlear implants*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Coşkun, E. and Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of Turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 59-74.
- Crawford, A., Saul, E.V., Mathews, S., Makinster, J. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, NY: The International Debate Education Association.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell J.W. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev Ed: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cripps, J.H. (2008). *Case study on reading processes of signing deaf children*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona: The University of Arizona.

- Croyle, C. J. (2003). Inclusion of young children who are deaf and hard of hearing. B. Bodner- Johnson and Sass- Lehrer (Eds.), *The young deaf or hard of hearing child: A family-centered approach to early education* içinde (s. 255-290). New York: Paul H. Brookes Publishing Co.Inc.
- Davis, T.M. (2013). *The impact of Guided Reading and direct instruction on the reading fluency and comprehension of first grade students: Implications for school leaders*. Unpublished doctoral dissertation. Houston: University of Houston, Faculty of the College of Education.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. and Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 32 (3), 633-655.
- Easterbrooks, S.R. and Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press.
- Easterbrooks, S. R. and Lederberg, A. R. (2021). Reading fluency in young elementary school age deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26 (1), 99-111.
- Erickson, J. D. (2019). Primary readers' perceptions of a camp guided reading intervention: A qualitative case study of motivation and engagement. *Reading & Writing Quarterly*, 35 (4), 354-373.
- Eriks-Brophy, A. and Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158 (1), 63-97.
- Fauzan, R. A., Wijastuti, A. and Yuliati, Y. (2022). Improving reading comprehension of simple reading text using directed reading thinking activity (drta) strategy for deaf students. In *Eighth Southeast Asia Design Research (SEA-DR) & the Second Science, Technology, Education, Arts, Culture, and Humanity (STEACH) International Conference (SEADR-STEACH 2021)* (pp. 47-51). Atlantis Press.
- Fisher, D., Frey, N. and Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to exceptional children. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 1, 42-50.

- Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? C. Tilstone, L. Florian and R. Rose (Eds.) *Promoting inclusive practice* içinde (s. 13-26). London and New York: Routledge Falmer.
- Ford, M. P. and Opitz, M. F. (2011). Looking back to move forward with guided reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 50 (4), 3.
- Fountas, I.C. and Pinnel, G.S. (1996). *Guided Reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I.C. and Pinnel, G.S. (2017). *Guided Reading: Responsive Teaching Across the Grades. Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gabl, K.A., Kaiser, K.L., Long, J.K., Roemer, J.L. (2007). *Improving reading comprehension and fluency through the use of Guided Reading*. An Action Research Project. Chicago, Illinois.
- Gallimore, L.E. (2000). *Teachers' stories: Teaching American Sign Language and English literacy*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona: The University of Arizona, Department of Language, Reading and Culture.
- Gay, L.M. Mills, G.E. and Arirasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applicatons*, Boston: Pearson Education, Inc.
- Gioia, B., Johnston, P. and Cooper, L.G. (2001). Documenting and developing literacy in deaf children. *Literacy Teaching and Learning*, 6 (1), 1-22.
- Girgin Ü. (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. L. Kılıç (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 119-138). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Girgin, Ü. (2005). Okuma öğretiminde kullanılan iki okuma yaklaşımının işitme engelli çocuklar için kullanımı: Yönlendirilmiş okuma etkinliği ve dil-deneyim yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 27-36.
- Girgin, Ü. (2018). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar ve D.T. Ergan (Eds.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s. 181-217). Ankara: Eğiten Kitap.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glomb, N.K. and Morgan, D.P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25, 221-235.

- Graham, L. J. and Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26 (2), 263-288.
- Harp, B. and Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Harriott, W. A. 2004. *Inclusion of children with disabilities in general education classrooms. in advances in educational administration* volume 7. London: Elsevier Jaj Publishers.
- Harris, M., Terleksi, E. and Kyle, F.E. (2017). Concurrent and longitudinal predictors of reading for deaf and hearing children in primary school. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22, 233-242.
- Hasan, A. (2018). Using directed reading activity (dra) method on students' reading comprehension. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching (IJIELT)*, 4 (1), 1-9.
- Heilman, A. W., Blair, T. R. and Rupley, W. H. (2002). *Principles and practices of teaching reading* (10th ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Hutapea, J. and Situmeang, L. M. (2019). Improving students' competence in reading recount text by using directed reading activity method at the eighth grade of Smp Negeri 4 Tarutung. *Tapanuli Journals*, 1 (2), 363-374.
- Hyde, M. and Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes, *Deafness & Education International*, 6 (2), 82-99.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2023). Educators and service providers. <https://sites.ed.gov/idea/educators-service-providers/> (Erişim tarihi: 20.03.2020).
- İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. E. Belgin ve A.S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji içinde* (s. 511-531). Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Hiz. San. Tic. Ltd. Şti.
- Jeffries, R.L. (2010). *A case study of a teacher implementing guided reading in a deaf classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Nebraska: University of Nebraska.
- Johnson, C. and Goswami, U. (2010). Phonological awareness, vocabulary, and reading in deaf children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 237-261.

- Johnson, P.A. (2005). *A short guide to action research* (2nd ed.). Boston MA.: Allyn and Bacon.
- Karasakaloğlu, N. and Saraçlı-Çelik, S. (2018). Rehberli Okuma yönteminin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Educational Sciences*, 13 (19), 1083-1100.
- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. and Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1), 65-88.
- Karasu, H.P., Girgin, Ü. and Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskin, H.K. and Baştuğ, M. (2010). Sosyal bilgiler dersi okuma çalışmalarında yönlendirilmiş okuma düşünme aktivitesinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3 (2), 1-12.
- Kyle, F. E. and Cain, K. (2015). A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in language disorders*, 35 (2), 144-156.
- Lipp, J. R. and Helfrich, S. R. (2016). Key reading recovery strategies to support classroom guided reading instruction. *The Reading Teacher*, 69 (6), 639-646.
- Lopez-Higes, R., Gallego, C., Martin-Aragoneses, M.T., Melle, N. (2015). Morpho-syntactic reading comprehension in children with early and late cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20 (2), 136-146.
- Luckner, J.L. and Handley, C.M. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153 (1), 6-36.
- Luckner, J. L. and Urbach, J. (2012). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing: Synthesis of the research. *Communication Disorders Quarterly*, 33 (4), 230-241.
- Luetke-Stahlman, B. and Nielsen, D. (2004). *Deaf students can be great readers! Articles on reading and deafness and an annotated bibliography of related research*. CA: Modern Sign Press.

- Lutz, L. (2013). *Early reading development in young deaf children: Supportive family contexts*. Unpublished doctoral dissertation. Virginia: University of Virginia, Graduate School of Education.
- Makumbila, M. P. and Rowland, C. B. (2016). Improving South African third graders' reading skills: Lessons learnt from the use of guided reading approach. *South African Journal of Childhood Education*, 6 (1), 1-8.
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: A comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., Spencer, P., Adams, J., Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 3-16.
- Marshall, J.C. and Campbell, Y.C. (2006). Practice makes permanent: Working toward fluency. J.S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* içinde (s. 190-221). New York: The Guilford Press.
- Massengill, D. (2004). The impact of using Guided Reading to teach low-literate adults. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (7), 588-602.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.) N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Mayer, C. and Trezek, B.J. (2018). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. *Journal Deaf Studies Deaf Education*, 23, 1-16.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İlkokul Türkçe 1. sınıf ders kitabı*. Ankara: Cem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *İlkokul Türkçe 2. sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). *İlkokul Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayıncılık.
- Medina, A.L. and Pilonieta, P. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J.S. Schumm (Ed.), *Once upon a time: Comprehending narrative text*. içinde (s. 222-61). New York: The Guilford Press.

- Mertler, C. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators*. SAGE Publications.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Morgan, D. N., Bates, C. C. and Griffith, R. (2022). Literacy coaching for instructional change in guided reading: Navigating form and function. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 61 (3), 4.
- Morningstar, M.E., Shogren, K.A., Lee, H., Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (3), 192-210.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Most, T. (2007). Speech intelligibility, loneliness, and sense of coherence among deaf and hard-of-hearing children in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (4), 495-503.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2009). Cochlear implants for children and adults with severe to profound deafness. <https://www.nice.org.uk/guidance/TA566/chapter/1-recommendations> (Erişim tarihi: 15.02.2020).
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- No Child Left Behind Act. (2001). No child left Behind gets left behind. <https://www.understood.org/en/articles/no-child-left-behind-nclb> (Erişim Tarihi: 20.03.2020).
- Oostdam, R., Blok, H. and Boendermaker, C. (2015) Effects of individualised and small-group guided oral reading interventions on reading skills and reading attitude of poor readers in grades 2-4, *Research Papers in Education*, 30 (4), 427-450.

- Pakulski, L. A. and Kaderavek, J. N. (2012). Reading intervention to improve narrative production, narrative comprehension, and motivation and interest of children with hearing loss. *Volta Review*, 112 (2).
- Phillips, E. (2013). A case study of questioning for reading comprehension during guided reading. *Education 3-13*, 41 (1), 110-120.
- Porter, G.L. and Smith, D. (2011). *Exploring inclusive educational practices through professional inquiry*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. and Griffin, K.W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), 266-286.
- Reeves, D. C. (2022). *Embracing guided reading in upper elementary: teachers' perceptions of the effects of guided reading instruction on their fluency, self-efficacy, and comprehension instruction*. Unpublished doctoral dissertation. Texas: A&M University-Commerce.
- Reutzel, D. R. and Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed*. (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Richardson, J. (2009). *The next step in guided reading: Focused assessments and targeted lessons for helping every students become a better reader*. USA: Scholastic Inc.
- Rog, L. J. (2012). *Guiding readers: Making the most of the 18-minute guided reading lesson*. Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Ruddell, M. R. (2001). *Teaching content reading and writing*. (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Salend, S. J. (1998). *Creating inclusive classroom*. (5th ed.). NJ: Pearson Education.
- Saputra, E. (2015). An overview of directed reading activity (dra) and reading comprehension. *Getsempena English Education Journal*, 2 (1), 15-23.
- Satchwell, S.E. (1993). Does teaching reading strategies to deaf children help increase their reading levels? *ACEHU/ACEDA*, 19, 38-48.
- Schaffer, L.M. and Schirmer, B.R. (2010). The guided reading approach: A practical method to address diverse needs in the classroom. *Odyssey: New Directions in Deaf Education* 11 (1), 40-43.

- Schirmer, B. R. and Schaffer, L. (2010a). Guided reading approach: Teaching reading to students who are deaf and others who struggle. *Teaching Exceptional Children*, 42 (5), 52-58.
- Schirmer, B. R. and Schaffer, L. (2010b). Implementation of the guided reading approach with elementary school deaf students. *American Annals of the Deaf*, 155 (3), 377-385.
- Schirmer, B. R., Schaffer, L., Therrien, W. J., Schirmer, T. N. (2012). Reread-adapt and answer-comprehend intervention with deaf and hard of hearing readers: Effect on fluency and reading achievement. *American Annals of the Deaf*, 156 (5), 469-475.
- Schirmer, B.R. (1995). Mental imagery and the reading comprehension of deaf children. *Reading Research and Instruction*, 34 (3), 177-188.
- Schirmer, B.R. (1997). Boosting reading success: Language, literacy, and content area instruction for deaf and hard-of-hearing students and bilingual students, and students learning English as a second language, and everyone else who needs a little help. *Teaching Exceptional Children*, 30, 52-55.
- Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Boston: Ally and Bacon, Inc.
- Schirmer, B.R. and McGough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research*, 75 (1), 83-117.
- Schirmer, B. R. and Winter, C. R. (1993). Use of cognitive schema by children who are deaf for comprehending narrative text. *Reading Improvement*, 30 (1), 26.
- Schirmer, B.R. and Woolsey, M.L. (1997). Effect of teacher questions on the reading comprehension of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 47-56.
- Skidmore, D., Perez-Parent, M. and Arnfield, S. (2003). Teacher-pupil dialogue in the guided reading session. *Reading*, 37 (2), 47-53.
- Sözen, N. and Akyol, H. (2018). Rehberli okuma yöntemi: Bir eylem araştırması. *Educational Sciences*, 13 (19), 1633-1658.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stinson, M. S. and Kluwin, T. N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. M. Marschark and P. E. Spencer (eds.), *The Oxford handbook of deaf*

- studies, language, and education* içinde (s. 52-64). Oxford: Oxford University Press.
- Strassman, B.K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (3), 140-149.
- Suardi, S. (2014). The implementation of ‘comic life’ through directed reading Activities to increase students’ reading comprehension. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 1 (2), 30-43.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar. *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 15-23.
- Sullivan, S. and Oakhill, J. (2015). Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. *Topics in Language Disorders*, 35 (2), 133-143.
- Sumarni, D. (2012). *The influence of directed reading activity (dra) strategy on reading comprehension at the first year students of senior high school 14 Siak Tualang of Siak Regency*. Unpublished doctoral dissertation. Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau.
- Susanti S. (2020). *The influence of directed reading activity (dra) strategy toward the students reading comprehension at the first semester of eleventh grade of Sman 3 Tulang Bawang Tengah in academic year of 2019/2020*. Unpublished doctoral dissertation. UIN Raden Intan Lampung.
- Takala, M. and Sume, H. (2018) Hearing-impaired pupils in mainstream education in Finland: Teachers’ experiences of inclusion and support. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 134-147.
- Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (2005). Inclusive education: The ideals and the practice. K. Topping and S. Maloney (Eds.), *The routledge farmer reader in inclusive education* içinde (s. 17-28). London and New York: Routledge Farmer.
- Turan, Z. (2018). Yenidoğan işitme tarama programlarının işitme kaybının tanı, cihazlanma ve eğitime başlama yaşına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1156-1174.
- Underwood, V. L. (2010). *The effect of guided reading instruction on reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation. Lindenwood University.
- Vacca, J.L., Gove, M.K., Lenhart, L.A., Vacca, R.T., Burkey, L.C., McKeon, C.A. (2003). *Reading and learning to read*. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Vacca, R.T. and Vacca, J.A.L. (2009). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. (9th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Valerio, M. A. (2023). *Negotiations, enactments, and cultural constructs during guided reading: A Case study of a third grade classroom community*. Unpublished doctoral dissertation. Kent State University.
- Weisi, F., Rezaei, M., Rashedi, V., Heidari, A., Ebrahimi-Pour, M. (2013). Comparison of reading skills between children with cochlear implants and children with typical hearing in Iran. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77 (8), 1317-1321.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, C. (2019). Increased frequency and planning: A more effective approach to guided reading in grade 2. *The Journal of Educational Research*, 112 (1), 121-130.

EKLER

EK-1. Görüşme Soruları

SINIF ÖĞRETMENİ HAZIRLIK AŞAMASI GÖRÜŞME SORULARI

Tarih:

Yer:

1. İşitme kayıplı öğrencinizin okuduğunu anlama düzeyi nedir?
 - Akranlarından hangi noktalarda ayrılmaktadır?
 - Okuduğunu anlama etkinliklerine katılımı nasıldır?
 - Okuduğunu anlama sürecinde ek veya farklı bir destek veriyor musunuz? Neden?
2. İşitme kayıplı öğrencinizin okuduğunu anlama sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?
 - Okuduğunu anlamada güçlük çektiği alanlar nelerdir?
 - Bu güçlüklerin en aza indirilmesine yönelik ne tür destek hizmetlerin sunulmasını önerirsiniz?

SINIF ÖĞRETMENİ UYGULAMA AŞAMASI GÖRÜŞME SORULARI

Tarih:

Yer:

1. Bu çalışma başladıktan sonra işitme kayıplı öğrencinizin okuma becerilerinde bir gelişim gözlediniz mi?
 - Okuduğunu anlatma,
 - Sorulara cevap verme,
 - Sözcüklerin anlamına ulaşma,
 - Metni okumada gönüllü olma.

Bu konuyla ilgili eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

Tarih:

Yer:

EBEVEYN GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu çalışma başladıktan sonra çocuğunuz;
 - Ödevlerini yaparken yardım istiyor mu?
 - Ödev dışında hikâye kitabı okumak istiyor mu?
 - Okumak için daha çok zaman ayırıyor mu?
 - Okuduğunu size anlatıyor mu ya da gösteriyor mu?
 - Yeni kitap almak istiyor mu?

Bu konuyla ilgili eklemek istediğiniz düşünceleriniz var mı?

EK-2. Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Tarih:/...../.....

AÇIKLAMA: Aşağıda çocuğunuz ve sizinle ilgili bazı sorular bulunmaktadır. Yanıtınızı uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

A. ÇOCUĞUN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Çocuğunuzun Cinsiyeti: () Kız () Erkek

2. Doğum Tarihi :/...../.....

3. Okulu:

4. Sınıfı-Şubesi :

5. Çocuğunuzun işitme kaybı dışında başka bir engeli var mı?

() Hayır

() Evet [ise, engelinin türü]:

B. AİLE BİLGİLERİ

6. Annenin yaşı:

7. Annenin öğrenim durumu:

() Eğitim almamış () Okur-yazar

() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu

() Lisans Üstü

8. Annenin çalışma durumu:

() Çalışmıyor

() Çalışıyor [ise, İşi]:

() Emekli

9. Babanın yaşı:

10. Babanın öğrenim durumu:

() Eğitim almamış () Okur-yazar

() İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu

() Lisans Üstü

11. Babanın çalışma durumu:

() Çalışmıyor

() Çalışıyor [ise, İşi]:

() Emekli

12. Ailenin aylık toplam geliri [Anne, baba ve varsa diğer aile üyelerinin toplam geliri belirtiniz.]:[.....TL]

13. Ailenin çocuk sayısı:

14. İşitme kayıplı çocuğunuzun dışında engelli çocuğunuz var mı?

() Yok

() Var [ise.]

Sayısı:

Yaşı:

C. ODYOLOJİK BİLGİLER

15. Çocuğunuzun işitme kaybı oluş zamanı:

() Doğuştan

() Sonradan [ise, kaç aylık/yaşında?]...

() Bilinmiyor

16. Çocuğunuzun işitme kaybının derecesi:

() Hafif derecede [20-40 dBHL arası]

(Tam olarak dBHL)

() Orta derecede [41-70 dBHL arası]

(Tam olarak dBHL)

() İleri derecede [71-95 dBHL arası]

(Tam olarak dBHL)

() Çok ileri derecede [96 ve üstü dBHL arası]

(Tam olarak dBHL)

17. Son odyogram tarihi:/...../.....

18. Çocuğunuzun işitme kaybı nedeni:

() Genetik

() Doğum sırasında

() Ateşli Hastalıklar

() Travma

() Diğer:

19. Çocuğunuza işitme kaybı tanısının konduğu tarih/yaş:/...../.....

20. Çocuğunuzun işitme cihazını ilk taktığı yaş:

21. Çocuğunuzun ilk cihazlandırıldığı merkez:

22. Çocuğunuzun kullandığı işitme teknolojisi:

Kulak arkası işitme cihazı kullanıyor ise.

Sağ kulak
Marka ve modeli.....

Sol kulak
Marka ve modeli.....

Koklear implant kullanıyor ise.

Sağ kulak
Marka ve modeli.....

Sol kulak
Marka ve modeli.....

23. Çocuğunuzun koklear implant kullanımı:

Ameliyat olduğu tarih/yaş:...../...../.....

Ameliyat olduğu yer:.....

Cihazın ilk programlandığı tarih/yaş:...../...../.....

Okulda FM sistemi kullanım durumu:

Kullanıyor

Kullanmıyor

24. Cihaz kontrolü ve bakımı:

Her sabah pilleri kontrol ediyoruz.

Haftada bir defa pilleri kontrol ediyoruz.

Cihazların kontrolünü belirli aralıklarla teknik servis yapıyor.

Sadece cihaz bozulunca teknik servise gönderiyoruz.

25. Şu ana kadar işitme cihazları ile herhangi bir sorun yaşadınız mı?

Yaşamadık

Yaşadık [ise]

D. EĞİTİM BİLGİLERİ

26. Çocuğunuzun aile eğitimi alıp almadığı:

Aile eğitimi almadık

İÇEM'den aile eğitimi aldık. [ise, kaç ay?]......

Diğer merkezlerden aile eğitimi aldık. [ise, merkez adı]

27. Çocuğunuz ilkokula başlamadan önce bir kurumda okul öncesi eğitim aldı mı?

Hayır

Evet [ise.]

Kaç ay/yıl okul öncesi eğitim aldı?
.....ay/.....yıl

Nereden eğitim aldı?

İÇEM'den

İşiten çocukların devam ettiği anasınıfından

Engelli çocukların devam ettiği işitme engelliler okulu anasınıfından

Engelli çocukların devam ettiği rehabilitasyon merkezinden

28. Çocuğunuzun ilkokula başlama

tarihi/yaşı:...../...../.....

29. Çocuğunuzun ilkokul 1. sınıfa başladığı okul:

İşitme engelliler okulu

İşiten öğrencilerin devam ettiği devlete bağlı ilkokul (kaynaştırma)

İşiten öğrencilerin devam ettiği özel okul (kaynaştırma)

EK-3. Öğrencinin Odyogramı

KULAK BURUN BOĞAZ ANABİLİM DALI
ODYOLOJİ BİLİM DALI

DOĞUM TARİHİ : 19.09.2013
TAYİN TARİHİ : 03
REVİZYON NO : 13.03.2016
SAYFA : 1/2

Tarih : 15/06/2017
Dosya No :
K E
Son Test Tarihi :
Odyometre : AC-60

Saf Ses Eşik Odyogramı

Saf Ses Ortalaması (dB) 500-2000Hz	
Hava	Sol Sağ Cihaz
Kemik	

Saf Ses Ortalaması (dB) 500-4000Hz	
Hava	Sol Sağ Cihaz
Kemik	

Konuşma Alma Eşiği (dB) "SRT"	
SS	Sol Sağ Cihaz

Konuşma Ayırt etme (%) "SD"	
SS	Sol Sağ Cihaz

En rahat ses yüksekliği (dB) "MCL"	
SS	Sol Sağ Cihaz

Tedirgin Edici Ses Yüksekliği (dB) "UC"	
SS	Sol Sağ Cihaz

SOL		SAG	
Timpanogram		Timpanogram	
OKB		OKB	
Komplians:		Komplians:	

AKUSTİK REFLEKS EŞİĞİ			
Hz	Sol İpsi	Sağ Kontra	Sağ İpsi
500			
1000			
2000			
4000			

Sol C₂ 550 27 SRT 20 SD %
Sağ C₂ 550 20 SRT 70 SD %

EK-4. Tek Kart Resim



EK-5. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Sufi ile Pufi Metninin Okuduğunu Anlatma ve Sorulara Cevap Verme Formlar

Sufi ile Pufi

Babamda anlaşılması güç bir öğretme tutkusu vardır. Zaman zaman bize ilginç şeyler öğretir. Bir keresinde istasyana götürdü. Makinist çocukluk arkadaşımıymış. İki-üç saat içinde tren kullanmayı öğrendik. Koca treni bir araya bir buraya çuf çuf götürüp getiriyorduk. Ama tren kullanmayı öğrendik de ne aldı sanki.

Babam bir defasında da gündüz uyuşup, gece uyanık kalmasını öğretmişti ki bunun neye yaradığını hâlâ anlayabilmiş değilim.

Bu yüzden, dün akşam babam kapıdan girer girmez Sufi ile Pufi'yi yanına çağırıp onlara bir şey öğreteceğini söyleyince, içimden 'eyvah, yine hapi yuttuk' dedim. Yanılmamışım

Babam sözü hiç uzatmadan 'mors alfabesi öğreneceğiz çocuklar' dedi. Sonra Sufi ile Pufi'ye birer kağıt vererek, o kağıttaki işaretleri ezberlemelerini istedi. Süre iki saattir ve Pufinin okulda bir alfabe ezberlediğine dair açıklaması bir işe yaramamıştı. Babamın söylediğine göre o başka, bu başkaydı

Sufi ile Pufi odalarına çekilip çalışmaya başladılar. Babam ve ben salona indik. Garip bir sessizlik vardı. Bir sessizlik garip ya da anlamsızsa bozulmalıydı. Ben de öyle yaptım: 'Neden mors, baba?' dedim. Morsun ne olduğunu bilmiyordum ve umurumda değildi. Fakat nedense babamın fena halde umurundaymış. Tutup bana yarım saat mors hakkında bilgi verdi. Postacıların kullandığı özel bir haberleşme sistemi olduğunu, nokta

ve çizgilerden oluşan bir yazı türü olan mors olmasaydı postacıların acaba ne yapacağını anlattı bana

Neyse, sessizlik yeniden başlamıştı Sufi ile Pufi odalarında, postacılar da postanede oturmuş mors çalışıyor olmalıydılar. Dünyada sessizlik sağlamak isteniyorsa herkese mors öğretmeli

Ya bana öyle geldi ya da gerçekten öyle, iki saat çabuk geçti. Sufi ile Pufi salona geldiklerinde ellerinde mors alfabesi, yüzlerinde sıkıntı vardı.

Babam önündeki kağıtlardan başını kaldırdı ve sordu 'Bitti mi?'

'Mors değil ama biz bittik' dedi Sufi. Bence etkileyici bir cevaptı ama babam bu sözlere hiç aldırmadı ve kaçar harf ezberlediklerini sordu. Sonuç bir felaketti. Pufi altı, Sufi ise sekiz harf ezberlemişti. Pufi altı, Sufi ise sekiz harf ezberlemişti.

Nolacak diye bekledim

Bekledim.

Gece oldu...

Sonra sabah oldu.

Salonda kahvaltımızı yaparken aao . duvarlardan birine bir şey karalanmıştı. Oysa annem bu konuda çok titizdir. Duvarlarda minicik bir leke görse hemen siler, beyaz duvarlar yeniden lekesiz hâle gelir. Biz de farkında olmadan duvarlarda bir leke yapmışsak, annemizi üzmemek için hemen lekeyi yok ederiz. Zaman zaman lekelerle uğraşmak yerine daha kalıcı bir çözüm olarak duvarları ortadan kaldırmayı düşünüyorum.

Duvarı babam karalamış. Bunu evden çıkıp giderken kendisi söyledi

Duvardaki işaretler Sufi ile Pufi'nin akşama kadar çözmesi gereken bir mors cümlesiymiş

Annem akşama kadar duvara dokunmadı ve lekeler kımıldamadan duvarda kaldılar

Ne Sufi ne de Pufi beş dakikacık bile duvardaki mors cümlesiyle ilgilenmedikleri için akşam, cümlelerin karşılığını babama söyleyemediler.

Babam hiç kızmadı. Cümleyi çözmüş olsalardı cümlelerin içinde gizli olan beş kutu çileği şimdiye çoktan yemiş olacaktı ama onlar çileği sevmiyorsa, ne yapalım, bizim yiyeceğimizi söyledi

Çilek nefisti ve Sufi ile Pufi'nin sağuklanıymış, umurlarında değilmış gibi duruşları hiç inandırıcı değildi. İkisi de çileğe bayılırdı çünkü...

Ertesi sabah duvarda babamın yazdığı yeni bir mors cümlesi vardı Babam kimseye bir şey söylemeden evden ayrıldı. O çıkar çıkmaz Sufi ile Pufi duvarın karşısına geçip cümleyi çözmeye başladılar...

Bir saat sonra Sufi'nin 'buldum' diye bağırmasıyla cümle açıklığa kavuştu Tabii ki Sufi cümleyi çözmekle kalmadı. Babamın çalışma masasının çekmecelerinden birinde paketlenmiş olarak duran küçük sevimli bir radyonun sahibi de oldu

Akşam, babam mors cümlesinin sözünü bile etmedi. Hiç öyle bir şey yokmuş gibi...

Ama ertesi sabah duvarda üç yeni mors cümlesi vardı. Sufi ile Pufi hemen duvarı kuşu oldular yine. Bu arada Pufi beş-on dakikalığına dışarı çıkıp geldi ve az sonra boğardı: 'Buldum!' Pufi'nin

buldukları hiç de fena sayılmazdı. Bir büyük çikolata, bir kitap ve küçük bir sedef çakı

Ertesi sabah

Ertesi sabah

Ve daha sonraki sabahlar hep böyle devam etti Salonun bütün duvarları mors cümleleriyle dolmuştu. Artık mors cümleleri mutfakta, banyoda, adalarda, kısaca evin her yerinde karşımıza çıkıyordu. Sufi ile Pufi her sabah yeni yazılmış mors cümlelerini arayıp buluyor ve çözmeye başlıyorlardı.

Fakat bir gariplik vardı. Nasıl oluyorsa cümlelerin çoğunu Pufi çözüyor ve evin çeşitli yerlerine gizlenen hediyelerin çoğunu a kazanıyordu Pufi her defasında mors cümlesini bir kağıda yazıp dışarı çıkıyor ve az sonra eve dönüp, şip! cümleyi çözüyor, hediyeyi buluyordu.

Bir sabah Pufi yine mors cümlesini bir kağıda yazıp çıkmış, Sufi de bir duvarın karşısına aturmuş bir mors cümlesini çözerken babamdan gelen bir telefon üzerine Sufi ve ben semtimizin postanesine gidince ne görsək iyi! Pufi ve babam, ama özellikle Pufi! Çünkü babam da postaneye yeni gelmiş

Her şey bir kez daha anlaşılmişti Pufi her sabah mors cümlelerini alır almaz postaneye koşuyor ve telgraf memuruna çözdürüp hemen eve geri dönüyormuş. Ama o sabah Pufi'nin götürdüğü mors cümlesinde 'bay telgrafçı, bu mesaj size gelince lütfen büroma telefon edin' yazıyormuş. Pufi bunu nereden bilirsin? O yine eve dönüp hediyeyi alma planları kuruyormuş kafasında.

Hep beraber eve dönerken bir an aklıma Pufi'nin mi yoksa babamın mı daha külyutmaz olduğu sorusu takıldı. Ne ki bu defa her şeyin hastanede değil de postanede sonuçlanması soruyu çabucak unutturdu.

Sonra... Sonra Sufi ile Pufi gerçekten de mors alfabesini öğrenmiş oldular. Evimizin her tarafı yeniden boyandı. Eee, Sufi ile Pufi morsu öğrendi, ne oldu yani? Babacığım, ilginç adamcığım bir şeyler söylesene...

Okuduğunu Anlatma Formu

İ. Karakterler: 25 p.	
Yazar	:6p.
Baba	:5p.
Sufi	:4p.
Pufi	:4p.
Anne	:3p.
Telgraf memuru	:3p.
II. Ana olaylar: 50 p.	
1. Babalarının Sufi ile Pufi'yi çağırması,	5p.
iki saatte mors alfabesini ezberlemelerini istemesi	
2. Babalarının ertesi sabah duvara mors cümlesi yazması,	5p.
Sufi ile Pufi'den çözmesini istemesi	
3. Sufi ile Pufi'nin cümleyi çözmekle ilgilenmemesi	5p.
ve hediye alamamaları	
4. Sufi ile Pufi'nin yeni cümleleri çözmeye çalışması,	5p.
ilk hediye Sufi'nin bulması	
5. Sufi ile Pufi'nin duvardaki yeni cümleleri arayıp bulmaları,	5p.
çözmeye çalışmaları	
6. Sufi çözmeye çalışırken Pufi'nin hep dışarı çıkıp gelmesi,	5p.
7. Geldiğinde Pufi'nin cümleleri çözmüş olması,	5p.
hediyelerin çoğunu onun bulması	
8. Bir sabah babalarının telefon etmesi,	5p.
yazar ve Sufi'nin postaneye gitmesi	
9. Pufi'nin şifreyi telgraf memuruna çözdüğünü anlamaları	5p.
10. Sufi ve Pufi'nin mors alfabesini öğrenmeleri	5p.
III. Detaylar: 25 p. (Her detay 5 puan)	
1. Babalarının çocuklara tren kullanmayı öğretmesi,	
gündüz uyuyup gece uyanık kalmayı öğretmesi	
2. Babalarının yazara mors alfabesini postacıların kullandığını,	
bir haberleşme sistemi olduğunu anlatması	
3. İki saatte Sufi'nin sekiz, Pufi'nin altı harfi ezberlemeleri	
4. Babalarının her sabah duvara mors cümleleri yazması,	
amellerinin duvardaki mors cümlelerini silmemesi	
5. Babalarının telgraf memuruna kendisini aramasını	
istediği bir mesaj yazması	

Sorulara Cevap Verme Formu

Sorular	
1. Babaları Sufi ile Pufi'ye birer kağıt vererek ne istedi? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel açık soru <i>Doğru cevap</i> O kağıttaki işaretleri ezberlemelerini istedi.
2. Sufi ile Pufi odalarına çekilip ne yaptılar? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel açık soru <i>Doğru cevap</i> Çalışmaya başladılar. mors alfabesini ezberlemeye çalıştılar.
3. Yazar babasından mors alfabesi hakkında neler öğrendi? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru <i>Doğru cevap</i> Postacıların kullandığı özel bir haberleşme sistemi olduğunu nokta ve çizgilerden oluşan yazı türü olduğunu öğrendi.
4. Her sabah babaları Sufi ile Pufi'ye hangi görevleri veriyordu? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru <i>Doğru cevap</i> Yeni yazılmış mors cümlelerini bulup çözmelerini istiyordu.
5. Sufi ile Pufi hediyelerin yerlerini nasıl buluyorlardı? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru <i>Doğru cevap</i> Mors cümlesinin karşılığı hediyelerin yerini gösteriyordu.
6. Salonun duvarları mors cümleleriyle dolunca babaları ne yaptı? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru <i>Doğru cevap</i> Yeni cümleleri mutfağın, banyonun odaların duvarlarına yazdı.
7. Pufi mors cümlesini nasıl çözüyordu? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru <i>Doğru cevap</i> Mors cümlesini kağıda yazıp telgraf memuruna götürüyor, ona çözdürüyordu.
8. Pufi'nin cümleleri telgraf memuruna çözdüğünü Sufi nasıl öğrendi? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Metinsel kapalı soru <i>Doğru cevap</i> Bir sabah babası telefon edip onu ve yazarı postaneye çağırıldığında öğrendi.
9. Cümleleri telgraf memuru çözmeseydi ne olurdu? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Bilgi-deneyimlere dayanan soru <i>Doğru cevap</i> Pufi cümleleri çözüp hediyeleri bulamazdı. Kendi çözmeye çalışırdı.
10. Babanın yerinde sen olsaydın Pufi'nin cümleleri telgraf memuruna çözdüğünü anladığında ne yapardın? <i>Öğrencinin cevabı</i>	<u>10p.</u> Bilgi-deneyimlere dayanan soru <i>Doğru cevap</i> Bütün hediyelerini alır Sufi'ye verirdim. / Telgraf memuruna söyleyerek yardım etmeyi bırakmasını isterdim.

EK-6. Uygulamada Kullanılan Hikâye Metinleri Örnekleri



BİLİM VE LOUIS PASTEUR

Louis Pasteur (Lui Pastör), 1822 yılının karlı bir kış gününde dünyaya gelmişti. Pasteur, Fransa'nın Dole (Dol) bölgesinde yaşıyordu. Geçimlerini dericilik yaparak sağlayan oldukça yoksul bir ailenin çocuğuydu.

Pasteur, yeni şeyler öğrenmeye meraklı ve resim sanatına yetenekli bir çocuktur. Çocukken her gün ormana giderdi. Ormanın derinliklerine kadar yürür, ormanda gördüklerinin resimlerini yapardı. Resim yaparken: "Dünyada öğrenecek çok şey var," diye düşünürdü. On altı yaşına geldiğinde resim fırçasını bıraktı, bilim alanında çalışmaya karar verdi. Üniversite sınavına girerek başarıyla geçti.

Şimdi Pasteur'un en büyük amacı, bilim insanlarından ders alarak daha çok şey öğrenmektir. Her gün durup dinlenmeden çalışıyordu. Azmini gören kimya profesörü onu laboratuvarına asistan olarak aldı. Pasteur üniversite okurken bilimsel çalışmalarını kimya profesörünün verdiği laboratuvarında yaptı. Üniversiteyi başarıyla bitirdi. Yeni bilgiler öğrenmeye meraklı bir bilim insanı olmuştur. Bu defa kendi laboratuvarında deneyler yapmaya başladı.

O yıllarda insanlar ölümcül bir virüs sebebiyle ölüyorlardı. Bu virüsün adı kuduzdu. Kuduz, insanlara genellikle köpeklerden bulaşıyordu. Aşısı yoktu. Pasteur kuduz virüsünden ölen insanlara çok üzülüyordu. Kendine söz verdi:

"Kuduz virüsünün aşısını bulacağım." Laboratuvarında gece gündüz deney yapmaya başladı. O bu hastalığı yenmek için kuduz köpekler üzerinde pek çok aşı denedi. Kendi hayatını tehlikeye atsa da denemekten hiç vazgeçmedi. Sonunda kuduz köpeklerin iyileşmesine yarayan aşığı buldu. Ama aşığı insanlarda denemiyordu. İnsanlara yan etkileri olabilirdi.

Bir gün, dokuz yaşında bir çocuk annesinin kucagında laboratuvara geldi. Çocuk kuduz köpeklerin saldırısına uğramış, on dört yerinden ısırılmıştı. Çocuğun annesi göz yaşları içerisinde yalvarıyordu: "Lütfen, aşığı yapın! Yapmazsanız çocuğum ölecek." Pasteur annenin bu yalvarmalarına dayanamadı, aşığı yapmaya karar verdi. Şimdiye kadar aşığı sadece köpeklere yapmıştı. İlk kez bu çocukta aşığı deneyecekti. Laboratuvarında, dokuz gün boyunca her gün çocuğa aşı yaptı. Annesi, çocuğunun başucunda endişe ile bekliyor, bir an bile ayrılmıyordu. Pasteur da annesi ile aynı endişeyi yaşıyordu. "Acaba çocuk iyileşecek miydi? Yoksa..." Dokuz günün sonunda çocuk gözlerini açtı. Çocuğunun hayatı kurtulmuştu. Annesi bu defa mutluluktan ağlıyordu.

O günden sonra kuduz virüsüne yakalanan insanlar Pasteur'un bulduğu aşığı yaptırıp iyileştiriler.

Sorular

- 1) Pasteur nerede yaşıyordu?
- 2) Pasteur ormanda neler yapardı?
- 3) Pasteur üniversite okurken bilimsel çalışmalarını nerede yaptı?
- 4) Pasteur hangi virüsün aşısını buldu?
- 5) Pasteur kuduz aşısını insanlarda neden denemiyordu?
- 6) Pasteur aşığı çocukta denemeye nasıl karar verdi?
- 7) Pasteur aşığı yapmasaydı çocuğun annesi ne yapacaktı?
- 8) Pasteur kuduz aşısını bulmasaydı ne olurdu?



YANGIN

Ağustos ayı gelmiş, Bilecik'te hava sıcaklığı çok artmıştı. Pelitözü Köyü'nün çam ağaçları ile kaplı bir ormanı vardı. Sıcak günlerde, köyün sakinleri ormana gidip piknik yaparlardı. Fakat piknik alanını temizlemeden evlerine dönerlerdi. Hakan onlarla piknik yapmayı hiç sevmezdi.

Bir gün yakın arkadaşı Yeliz ile birlikte ormana böğürtlen toplamaya gittiler. Onlar böğürtlen toplarken köyün sakinleri ormanın diğer tarafında piknik yapmışlar, evlerine dönüyorlardı. Yine piknik alanını temizlememişlerdi. Bu defa kırık bir cam bardağını bırakmışlardı. Güneş tam tepedeydi. Cam ise güneş ışınlarını çekiyordu. Çamların kurumuş iğne yaprakları tutuşup yanmaya başladı. Sadece 10-15 dakika sonra büyük bir yangın çıktı. Yangın ormana yayılıyordu.

Yangın yayılırken Hakan ve Yeliz bir ağacın altına oturmuş, böğürtlen yiyerek sohbet ediyorlardı. Hakan gökyüzünün siyah bulutlarla kaplandığını fark etti. Önce "Acaba yağmur mu yağacak?" diye düşündü. Fakat bir gariplik vardı. Bulut duman olmuş, ormanın içerisine doğru yayılıyordu. Ormanda yaşayan hayvanlar da kaçıyorlardı. Hakan o an anladı. Orman yanıyordu. Yeliz o tarafa bakarak: "Eyvah, yangın çıkmış, hemen kaçalım!" dedi. Fakat kaçabilecekleri bir yer yoktu.

Dumandan göz gözü görmüyordu. Yeliz: "Ağaca tırmanalım, ağaca tırmanalım!" diye sürekli bağıyordu. Hızla ağacın en tepesine çıktılar. Çok korkuyorlardı.

Az sonra üzerlerinde bir helikopterin uçtuğunu gördüler. Hakan ve Yeliz arama kurtarma ekibinin kendilerini görmesi için "Buradayız, buradayız!" diye bağınp el sallamaya başladılar. Helikopter giderek alçaldı. Ağaca yaklaşınca bir ip merdiven sarktı: Helikopterden "Tırmanın, tırmanın!" diye bağıyorlardı. Hakan ve Yeliz merdivene çıktılar. Onlar merdivene çıkınca helikopter hemen yükseldi. Arama kurtarma ekibi onları içeri alarak sağlık durumlarının nasıl olduğunu hastaneye gitmeyi isteyip istemediklerini sordular. Hakan ve Yeliz hemen oradan uzaklaşıp evlerine gitmek istiyorlardı. Arama kurtarma ekibi onları ormanın dışına bıraktı. İki arkadaş güvende oldukları için mutluydular. Hakan yanan ormana bakarak düşündü. Acaba hayvanlar kurtulabilmişler miydi? Yangın o gün ve gece boyunca sürdü. Ertesi sabah kontrol altına alındı.

Piknik yaparken bırakılan bir cam parçası Pelitözü Köyü ormanının yansını kül etmişti.

Sarular

- 1) Sıcak günlerde köyün sakinleri ne yapıyorlardı?
- 2) Hakan ve Yeliz ormana neden gittiler?
- 3) Yangın nasıl çıktı?
- 4) Yangın yayılırken Hakan ve Yeliz ne yapıyorlardı?
- 5) Neden göz gözü görmüyordu?
- 6) Arama kurtarma ekibi, Hakan ve Yeliz'i yangından nasıl kurtardı?
- 7) Arama kurtarma ekibi gelmeseydi Hakan ve Yeliz ne yaparlardı?
- 8) Yangın nasıl kontrol altına alınmış olabilir?



COVID-19

Covid-19 (Kovid-19) virüsü Leyla'nın beşinci sınıfa başladığı yıl olan 2019'da ortaya çıktı. Leyla birkaç ay daha okuluna devam edebildi. Virüs tüm dünyaya yayılınca devlet bazı kuralları koydu. Okulları kapattı, eğitimi uzaktan yaptı. Sosyal mesafeye uyma kuralı koydu. Ayrıca maske takmayı zorunlu yaptı.

Leyla uzaktan eğitim almaya başladı. Leyla uzaktan eğitimde bilgisayarını açıyor, bilgisayarından derse giriyor, öğretmenini kameradan görüyor ve duyuyor, onun anlattıklarını dinliyordu. Leyla uzaktan eğitimden hiç memnun değildi. Dersleri anlayamıyordu. Üstelik sürekli evdeydi. Anne ve babası işe gidince evde yalnız kalıyor, canı daha çok sıkılıyordu. Bu virüs keşke ortaya çıkmasaydı. Arkadaşı Sema ile yine parkta oturup sohbet eder, kütüphanede ders çalışır, sinemaya ve tiyatroya giderlerdi. Bunları düşünürken aklına bir fikir geldi. Arkadaşını eve çağırabilirdi. Birlikte dersleri dinler, ders bitince vakit geçirirlerdi. Böylece tek başına canı sıkılmazdı. Hemen telefona sarılarak Sema'ya aradı. Ona fikrini söyledi. Sema geleceğini söyleyince sevinerek telefonu kapattı. Leyla aralarına sosyal mesafeye koyup maske kullanınca virüsün bulaşmayacağını düşündü.

Sema her gün gelmeye başladı. Önce birlikte dersleri dinliyorlardı. Leyla'nın anlamadığı yerlerde Sema Leyla'ya, Sema'nın anlamadığı yerlerde Leyla Sema'ya anlatıyordu. Dersler bittikten sonra yemek, tatlı ya da kurabiye yiyor, çay içiyor ve sohbet ediyorlardı.

Sorular

- 1) Covid-19 (Kovid-19) virüsü ne zaman ortaya çıktı?
- 2) Virüs tüm dünyaya yayılınca devlet hangi kuralları koydu?
- 3) Leyla uzaktan eğitimde ne yapıyordu?
- 4) Virüs ortaya çıkmadan önce Leyla ve Sema neler yapıyorlardı?
- 5) Leyla, Sema'ya neden eve çağırıldı?
- 6) Leyla ve Sema'ya virüs neden bulaştı?
- 7) Leyla grip olduğunu zannedip hastaneye gitmeseydi ne olurdu?
- 8) Covid-19'a yakalanmamak için Leyla ve Sema ne yapmalıydı?

İlk iki gün çok dikkat ettiler. Derslerini dinlerken maskelerini taktılar, sohbet ederken sosyal mesafe kuralına uydular. Üçüncü gün, tüm kuralları unuttular. Maskelerini çıkardılar, sosyal mesafeye uymadılar. Böylece bir hafta geçti.

Leyla bir sabah ateşler içinde uyanı. Öksürüyor, eklem ve kas ağrıları çekiyor, güçlükle nefes alıyordu. Leyla grip olduğunu zannetti. Geçmesini iki gün bekledi ama çektiği ağrı azalmak yerine giderek arttı. Leyla Covid-19'a yakalanmış olabilir miydi? Anne ve babası endişelenmeye başladılar. Kızlarını hastaneye götürdüler. Doktor Leyla'ya muayene etti. Leyla'ya belirtiler gribe benzese de virüs kapıp kapmadığını ancak test ile öğrenebileceklerini söyledi. Leyla'ya test yaptı. Leyla'nın virüsü kaptığı ortaya çıktı. Leyla hemen Sema'ya arayıp ona da test yaptırmasını söyledi. Böylece Sema'nın da Covid-19'a yakalandığı ortaya çıktı. Leyla ve Sema on beş gün süren karantinaya girdiler. Karantinayı evlerinde geçiriyorlardı. Ama bu defa hasta yatıyor, yataktan bile dışarı çıkamıyorlardı. Kurallara uymadıkları için çok pişmandılar.

On beş günün sonunda karantina bitmiş, Leyla ve Sema iyileşmişti. İki arkadaş virüs tamamen bitinceye kadar sosyal mesafe ve maske kurallarına uyararak görüşmeye dikkat ettiler.



KURTULUŞ SAVAŞI VE HALİME ÇAVUŞ

Yıl 1919'du. Düşmanlar, Türklerin yaşadığı ülkeyi işgal etmişlerdi. Düşman askerleri farklı ülkelerden geliyorlardı. Onların sayısı çok fazla, Türk askerlerinin sayısı çok azdı. Bu yüzden Mustafa Kemal, tüm Türklere savaşmalarını istedi. Mustafa Kemal'in bu isteğini duyan genç, yaşlı ve çocuk bütün erkekler cephelere gittiler. Kadınlar da Türk askerlerine yardım etmek için savaşa katıldılar. Türkler, evlerinden ve ailelerinden ayrılmışlar, düşmanlarla hep birlikte savaşıyorlardı. Türklerin Kurtuluş Savaşı başlamıştı.

Halime, güçlü ve korkusuz bir kadındı. Sokaklarda düşman askerlerinin gezdiğini görmek onu üzüyordu. Halime de çavuş olarak savaşa katıldı ve Türk askerlerine yardım etmeye başladı. Halime Çavuş, her gün erkenden uyanır, silahları öküz arabasına yükleyip askerlerin savaştığı cepheye götürürdü. Türk askerleri, düşmanla savaşmak için Halime Çavuş'un getireceği bu silahları beklerlerdi. Bu yüzden Halime Çavuş, silahları götürürken çok yorulsa da durup dinlenmezdi.

Bir yıl geçmiş, kış bastırılmıştı. Düşman işgali hala sürüyordu. Halime Çavuş yine silahları yüklemiş, cepheye doğru yola çıkmıştı. Kar yağmaya başladı. Kar, silahların üzerine yağıyordu. Silahlar ısanırsa

bozulur, bozulursa ateş etmezdi. Halime Çavuş, montunu çıkarıp silahların üzerine örttü. Yola devam etti. Çok üşüyordu ama silahların ısınmaması için rahatlatıyordu. Birkaç saat sonra cepheye vardı, silahları Türk askerlerine verdi. O sırada Mustafa Kemal Halime Çavuş'u gördü, yanına geldi. Mustafa Kemal: "Montunu silahların üzerine örtmüşsün, üşümüyor musun?" diye sordu. Halime Çavuş: "Üşüyorum ama hiç önemli değil. Düşman işgalini durdurmak için bu silahların ısınmaması lazım" dedi. Mustafa Kemal çok duygulanmıştı. O Türklerin Kurtuluş Savaşı'nı kazanacağını düşünüyordu. Çünkü genç, yaşlı, çocuk bütün erkekler ve kadınlar hep birlikte savaş kazanmak için çok çalışıyorlardı.

Sonunda Türkler Kurtuluş Savaşı'nı kazanmış, düşman işgalini durdurmuşlardı. Türk kadınları çok mutluydular. Halime Çavuş da artık evine dönmek için hazırlanıyordu. O sırada Mustafa Kemal'den bir mektup geldi. Mustafa Kemal mektubunda, "Kurtuluş Savaşı'nı kazanmamız için çok büyük yardımlarınız oldu. Bunun için çok teşekkür ederim," diye yazmıştı. Mustafa Kemal'in bu sözleri, Halime'yi çok mutlu etmişti. Bugün, Halime Çavuş ve tüm Türk kadınlarının yardımları sayesinde düşmanların olmadığı ülkede yaşıyoruz. Biz de onlara çok teşekkür ediyoruz.

Sorular

- 1) Düşmanlar ne yapmışlardı?
- 2) Halime nasıl bir kadındı?
- 3) Halime Çavuş, Türk askerlerine nasıl yardım ediyordu?
- 4) Halime Çavuş, silahların üzerine kar yağınca ne yaptı?
- 5) Halime Çavuş üşüse de neden içi rahatı?
- 6) Mustafa Kemal mektubunda ne yazmıştı?
- 7) Türk kadınları, Kurtuluş Savaşı'na katılmasalardı ne olurdu?
- 8) Savaşı düşmanlar kazansaydı Türklerin nasıl bir hayatı olurdu?

EK-7. Etkinlik Planları

YÖNLENDİRİLMİŞ OKUMA ETKİNLİĞİ PLANI

Tarih: 12.05.2022

Tema: Sağlık ve Spor

Konu: Sağlıklı Yaşam

Süre: 50 dakika

Materyal: “Emre ve Yüzme Yarışması” başlıklı metin, metnin yazılı soruları

AMAÇLAR

Bilgiye İlişkin Amaçlar

- Başlıktan yola çıkarak Emre isimli bir çocuğun yüzme yarışmasına katılmış olabileceği tahmin edebilir.
- Olayın kapalı yüzme havuzunda geçtiğini anlayarak ifade edebilir.
- Emre'nin çalışkan ama hırslı bir çocuk olduğunu anlayarak ifade edebilir.
- Emre ve Ayça'nın antrenman yapacak olmaları ile yüzme havuzuna gitmeleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir.
- Emre'nin halsiz hissetmesi ile antrenmana ara vermesi arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir.
- Emre'nin yere düşmesi ile arkadaşının havuzdan çıkması arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir.
- Girişi, “Emre ve Ayça yüzme havuzunda ne yapacaklar?” sorusunun cevabını bulmak için amaç edinerek okuyabilir.
- Emre ve Ayça yüzme havuzunda ne yapacaklar? sorusunun cevabını bularak “Emre ve Ayça son kez antrenman yapacaklardı.” cümlesini amaçlı sesli tekrar okuyabilir.
- Gelişmenin ikinci paragrafını, “Emre yarışmaya hazırlanırken nasıl beslenecek?” sorusunun cevabını bulmak için amaç edinerek okuyabilir.
- Emre yarışmaya hazırlanırken nasıl beslendi? sorusunun cevabını bularak “Hatta antrenmana daha çok zaman ayırmak için dengeli beslenmeyi ve düzenli uykuyu ihmal etmişti. Kahvaltıyı, simit veya poğaçaya geçiştiriyordu. Öğle yemeğinde genellikle abur cubur tüketiyordu.” cümlelerini gösterip sesli okuması istenir.
- Sonuçtan yola çıkarak “Bir işte çok fazla hırs yapmak bazen insanın kendine zarar verebilmesine neden olur.” sonucuna ulaşabilir.

Dile İlişkin Amaçlar

Sözcük Dağarcığı: enerji, hırs, dengeli beslenme, uyku düzeni

Kullanım:

- Emre'nin enerjisi tamamen tükenmişti.
- Emre aşırı hırslı bir çocuktu.
- Doktora göre Emre, dengeli beslenmeliydi.
- Emre uyku düzenine dikkat etmiyordu.

YÖNTEM

Giriş: Öğrencinin dikkati metnin Emre ve Yüzme Yarışması başlığına çekilerek “Başlığı oku, hikayenin konusu ne olabilir?” sorusuyla “Emre isimli bir çocuğun yüzme yarışmasına katılmış olabileceği” tahmini alınır.

“Bakalım, hikayenin konusu neymiş. Önce Emre ve Yüzme Yarışması başlıklı hikayeyi içinden oku,” denilerek öğrencinin metni sessiz okuması istenir. Okuduktan sonra “Emre'nin yüzme yarışmasına hazırlanırken yaşadıklarını anlatan bu hikayeden ne anladın?” diye sorularak okuduğunu anlatması istenir. Öğrencinin bu anlatımında sadece olayları yanlış anlattığı durumda “Bak bakalım metne, anlattığın gibi mi olmuş?” denilerek dikkati çekilir.

Gelişme: Birinci anlatımdan sonra “Emre'nin yüzme yarışmasına hazırlanırken yaşadıklarını anlatan bu hikayeyi bir kere daha anlatmanı istiyorum,” denilerek okuduğunu ikinci kez anlatması istenir. Bu anlatımında, Emre ile Ayça hangi stillerde yüzecekler? Emre ve Ayça neden yüzme havuzuna gittiler? Emre neden antrenmana ara verdi? sorularıyla “Emre'nin serbest stil, Ayça'nın sırtüstü stilde yüzecekleri, antrenman yapmak için gittikleri, Emre'nin enerjisi tükendiği için ara verdiği” cevapları paylaşılır, öğrenciden cevapların geçtiği cümleyi gösterip sesli okuması istenir. Emre neden hiç durmadan hırsıyla antrenman yapıyordu? Emre neden yere düştü? Ayça

neden havuzdan çıktı? Emre'nin yere düştüğünü gören Ayça ne diyecek? sorularıyla "mutlaka yüzmeyi kazanmak istediği için yaptığı, başının döndüğü için düştüğü, Emre düştüğü için havuzdan çıktığı, ambulans çağırın diyeceği, cevapları paylaşılır, öğrenciden cevapların geçtiği cümleyi gösterip sesli okuması istenir. Hemen iyileşmek isteyen Emre doktordan ne isteyecek? Doktor neden ilaç yazmadı? Doktorun anlattıklarından Emre ne anlayacak? sorularıyla doktor ilaç yazmasını istediği, doktorun sağlığını kazanması için ilacı yeterli bulmadığı, yarışmaya katılamayacağını anlayacağı cevapları paylaşılır, öğrenciden cevapların geçtiği cümleyi gösterip sesli okuması istenir. "Şimdi hikayeyi bölüm bölüm içinden okuyacaksınız. Her bölümden önce sana bir soru soracağım, bu sorunun cevabını bulmaya çalışarak okuyacaksınız. "Emre ve Ayça yüzme havuzunda ne yapacaklar? sorusunun cevabını bulmaya çalışarak girişi oku bakalım," denilir. Okuduktan sonra, Emre ve Ayça yüzme havuzunda ne yaptılar? Hikayenin hangi bölümünden bu cevabı verdin, sesli okur musun? sorularıyla "antrenman yaptıkları" cevabı alınır ve "Emre ve Ayça son kez antrenman yapacaklardı." cümlesini gösterip sesli okuması istenir. "Emre yarışmaya hazırlanırken nasıl beslenecek? sorusunun cevabını bulmaya çalışarak gelişmenin üçüncü paragrafına kadar oku," denilir. Okuduktan sonra "Emre yarışmaya hazırlanırken nasıl beslendi? Hikayenin hangi bölümünden bu cevabı verdin, sesli okur musun? sorularıyla "dengeli beslenmediği" cevabı alınır ve "Hatta antrenmana daha çok zaman ayırmak için dengeli beslenmeyi ve düzenli uykuyu ihmal etmişti. Kahvaltıyı, simit veya poğaçla ile geçiştiriyordu. Öğle yemeğinde genellikle abur cubur tüketiyordu." cümlelerini gösterip sesli okuması istenir. "Doktor sağlığını kazanması için Emre'ye neler önerecek? sorusunun cevabını bulmaya çalışarak gelişmenin sonuca kadar oku," denilir. Okuduktan sonra "Doktor sağlığını kazanması için Emre'ye neler

önerdi? Hikayenin hangi bölümünden bu cevabı verdin, sesli okur musun? sorularıyla "dengeli beslenmesini ve düzenli uyumasını önerdiği" cevabı alınır ve "Bundan sonra öğün atlamamalı ve dengeli beslenmelisin. Kahvaltıda; haşlanmış yumurta, süt, bal, zeytin, salatalık ve domates gibi mineral içeren besinler tüketmelisin. Öğle ve akşam yemeğin; et, bakliyat, salata, yoğurt ve meyve gibi yine mineral ve vitamini bol besinler içermeli. Ayrıca vücut enerjini arttırmak için düzenli uyumalısın, günde en az sekiz saat uyumayı ihmal etme, dedi" cümlelerini gösterip sesli okuması istenir. "Emre sonraki yarışmaya nasıl hazırlanacak? sorusunun cevabını bulmaya çalışarak gelişmenin sonuca kadar oku," denilir. Okuduktan sonra "Emre sonraki yarışmaya nasıl hazırlanacak? Hikayenin hangi bölümünden bu cevabı verdin, sesli okur musun? sorularıyla "hırs yapmadan antrenman yapı beslenme ve uykusuna dikkat edeceği" cevabı alınır ve "Ertesi yıl yapılacak yarışmaya hırs yapmadan hazırlanacak, dengeli beslenme ve uyku düzenine dikkat ederek sağlığını koruyacaktı" cümlelerini gösterip sesli okuması istenir. Amaçlı sesli okuma sırasında öğrencinin özellikle okurken çıkardığı hecelere ve yanlış okuduğun sözcüklere bazen "Tekrar oku," denilerek dikkati çekilir, bazen sesli okunarak öğrenciye model olunur.

"Enerji, hırs, dengeli beslenme, uyku düzeni" sözcüklerinin geçtiği yerlerde altı çizilerek öğrenci, enerji sözcüğü "vücudun sağlık olması ve hareket için gereken güç, hırs sözcüğü "bir şeyi çok aşırı istemek", dengeli beslenme sözcüğü "zamanında ve doğru besinler tüketmek," uyku düzeni "günde sekiz saat uyumak ve her gün aynı saatlerde uyuyup uyanmak" olarak anlamlarına ulaştırılır.

Sonuç: Emre'nin yüzme yarışmasına hazırlanırken yaşadıkları konulu bu hikayenin ana düşüncesi nedir? sorusuyla "Herhangi bir işte çok fazla hırs yapmak bazen insanın kendine zarar verebilmesine neden olur." sonucuna ulaştırılır.

REHBERLİ OKUMA ETKİNLİĞİ PLANI

Tarih: 10.6.2022

Tema: Bilim ve Teknoloji

Konu: Keşif ve İcatlar

Süre: 50 dakika

Materyal: “Geçmişte Yaşam” başlıklı metin ve metnin yazılı soruları

AMAÇLAR

Bilgiye İlişkin Amaçlar

- Başlık ve resimden yola çıkarak çocukların geçmiş yıllarda yaşamayı anlatan bir yere gittiklerini tahmin edebilir.
- Ana karakterlerin öğretmen, Meryem, Ayşegül ve Kemal olduğunu, yardımcı karakterlerin 6/D sınıfının diğer öğrencileri ve servis şoförü olduğunu anlayarak ifade edebilir.
- Olayın haziran ayının bir cumartesi gününde ve geçmişte geçtiğini anlayarak ifade edebilir.
- Olayın İnkaya Mağarası’nda geçtiğini anlayarak söyleyebilir.
- Girişte öğretmenin öğrencilerini sınıf gezisine götürdüğünü ve geziye bir mağaraya gittiklerini anlatabilir.
- Gelişmede, öğrencilerin mağaraya girip yürüdüklerini, duvarlarda resimler gördüklerini, resimlerde insanların neler yiyip giyindiklerini incelediklerini ve fotoğraf çektiklerini sırayla anlatabilir.
- Ayşegül’ün, geçmişteki insanların tehlikeler altında karınlarını doyurduklarını düşündüğü çıkarımında bulunabilir.
- Geçmişte insanların ateşi bulmadıkları çıkarımında bulunabilir.
- Geçmişte insanların kuşları ve balıkları avladıkları çıkarımında bulunabilir.
- Sonuçta, öğrencilerin mağaradan ayrıldıklarını ve servise bindiklerini sırayla anlatabilir.
- Tarih öncesinde insanların resimler yaparak birbirleriyle haberleştikleri çıkarımında bulunabilir.
- Sonuçtan yola çıkarak “Mağaraların, geçmişteki insanlar hakkında bize pek çok bilgi verdiği” sonucuna ulaşabilir.

Dile İlişkin Amaçlar

Sözcük Dağarcığı: mağara, tarih öncesi, günümüz

Kullanım:

-Sınıf öğretmeni, öğrencileri İnkaya Mağarası’na götürecekti.

-Tarih öncesinde, insanlar vahşi hayvanları avlardı.

-Günümüzde, büyük ve aydınlık evlerde yaşıyoruz.

YÖNTEM

Giriş: “Çok uzun yıllar önce, geçmişte yaşamış insanları anlatan bir hikâye okuyacağız.” giriş cümlesi söylenir ve öğrencinin dikkati “Geçmişte Yaşam” başlığı ve çocukların yürüdükleri resme çekilir. “Başlığı oku ve resme bak, hikâyenin konusu ne olabilir?” diye sorularak çocukların geçmiş yıllarda yaşamayı anlatan bir yere gittiklerini Evliya Çelebi adlı birinin dünyayı gezeceği tahmini paylaşılır.

Metnin konusuna ilişkin “Yaşamamız için nelere ihtiyaç duyarız? İçinde yaşadığımız bu yıllarda ihtiyaçlarımızı karşılamamızı kolaylaştıran neler var?” sorusuyla “yemeğe, ısınmaya, uyumaya ihtiyaç duyduğumuz, bu ihtiyaçlarımızı alışverişler yaparak, kaloriferli evlerde oturarak karşıladığımız” önbilgileri paylaşılır.

Gelişme: “Şimdi Geçmişte Yaşam başlıklı hikâyenin tamamını içinden oku,” denilerek öğrencinin metni sessiz okuması istenir. Okuduktan sonra öğrenciden, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini göstermesi istenir ve bölümlerin özellikleri konuşulur. Sonra “Bir kere de sesli oku,” denilir. Sesli okuma sırasında, öğrencinin özellikle okurken çıkardığı, hecelere ve yanlış okuduğu sözcüklere bazen “Tekrar oku,” denilerek dikkati çekilir, bazen sesli okunarak öğrenciye model olunur.

Devamında, “Geçmişte Yaşam başlıklı hikâyeden ne anladın, anlatır mısın?” diye sorularak okuduğunu anlatması istenir. Öğrenci ana olay ve önemli detayları anlatamadığında “Atladığın bölümü göster,

bak gelişmede öğrencilerin resimleri görmesinde kaldın ama öncesinde hangi olay olmuştu, göz atabilirsin,” denilerek atladığı olaylara dikkati çekilir. Olayların sırasını karıştırdığında “Bak, senin anlattığın Kemal’in adam resmi görmesi gelişmenin üçüncü paragrafında geçiyor ama öncesinde başka bir olay olmuştu.” denilerek olayların sırasına dikkati çekilir. Öğrenci hatırlamakta güçlük çektiği olayı metinden okumaya başladığında “Ne yapıyorduk, unuttuğumuz olayı metinden bulup istediğimiz kadar göz atabiliyorduk ama sonra dönüp anlatıyorduk.” denilerek metinden ipucu alıp kendi cümleleriyle anlatmasına dikkat çekilir. Anlatırken en çok hangi bölümde zorluk çektiği konuşulur.

Sonrasında, “Şimdi sana bazı sorular soracağım. Bu sorular, senin çıkarım yapmana yardım edecek.” denilir. Tarih öncesinde, insanların sadece “post” dedikleri giysilerle ısınmaya çalışması ne anlama geliyor? Ayşegül, tarih öncesinde yaşayan insanların neden yaşamlarının zor olduğunu düşündü? Öğrencilerin mağarada gördükleri resimlerden yola çıkarak tarih öncesinde insanlar başka neleri avlıyorlarmış? sorularıyla o yıllarda insanların ateşi bulmadıkları, geyik, kuş, balıkları avladıkları, tehlikeler altında ve uzak yerlerde avlanarak karınlarını doyurdukları cevapları paylaşılır.

Mağaradaki resimlerden yola çıkarak tarih öncesindeki insanlar, günümüzdeki hangi kolaylıkları yaşayamamışlardır? Tarih öncesinde, insanlar birbirleriyle nasıl haberleşiyorlardı? Günümüzde, tarih öncesindeki insanların yaşamları hakkında pek çok şeyi nasıl biliyoruz? sorularıyla insanların iletişim ve ulaşımı kolay ve güvenle sağlayamadıkları, bu resimlerler iletişim kurabildikleri, resimlere bakıp çıkarım yaptığımız” cevapları paylaşılır. Öğrenci çıkarımda bulunmakta zorlandığında, “Bak, çıkarım yapman için sorduğum soruların cevabının bir kısmı metinde geçiyor. Önce “insanların giysilerinin geçtiği” ipucusunu veren bölümü bul. Şimdi o cümleyi oku, cevabın diğer kısmı kendi bilgin.” denilerek dikkati çekilir.

Metinde, “mağara, tarih öncesi, günümüz” sözcüklerinin geçtiği yerlerde altı çizilerek öğrenci, mağara sözcüğü “geçmişte insanların yaşadığı karanlık yer”, tarih öncesi sözcüğü “yazının bulunmadığı, milyonlarca yıl önce”, günümüz sözcüğü “yaşadığımız yıllar, şimdiki zaman” olarak anlama ulaştırılır.

Sonuç: Bu hikâye bize ne anlatmak istiyor? sorusuyla metnin sonucundan “Mağaraların, geçmişteki insanlar hakkında bize pek çok bilgi verdiği” sonucuna ulaştırılır.

EK-8. Kontrol Listeleri

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği Öğretmen Kontrol Listesi

Tarih:

Öğrencinin Adı:
Sınıf Düzeyi:
Metnin Başlığı:

Materyal				
	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Metnin öğretimsel okuma düzeyine uygun düzenlenmesi				
Metne ilişkin ipucu veren resimleri kullanılması				
Diğer:				
Yöntem				
Giriş	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Dikkatin metne çekilmesi ve kâhının sağlanması				
Okuduğu metin anlatılması				
Diğer:				
Gelişme	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Metnin sözlü bir soru veya cümle ile amaçlı sessiz okunması				
Amaçlanan bölüm veya cümlelere ilişkin sözlü sorular yöneltilmesi				
Cevapların amaçlı sesli tekrar okunması ile birleştirilmesi				
Geçmiş bilgi ve deneyimlerin kullanılması				
Tahmin etme stratejisinin kullanılması				
Neden-sonuç ilişkisi kurma stratejisinin kullanılması				
Çıkarında bulunma stratejisinin kullanılması				
Soru-cevap stratejisinin kullanılması				
Okuma hatalarına ve okuma akıcılığına ilişkin sorunlara müdahale edilmesi				
Bilinmeyen sözcüklerin anlamının metindeki ipuçları kullanılarak tahmin edilmesi				
Diğer:				
Sonuç	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Düşüncelerin paylaşılması ve metinden sonuç çıkarılması				
Metnin yazılı sorularının cevaplandırılması				
Diğer:				

Rehberli Okuma Etkinliği Öğretmen Kontrol Listesi

Tarih:

Öğrencinin Adı:

Sınıf Düzeyi:

Metnin Başlığı:

Materyal				
	Ever	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Metnin öğretimsel okuma düzeyine uygun düzenlenmesi				
Metne ilişkin ipucu veren resimlerin kullanılması				
Diğer:				
Yöntem				
Okuma Öncesi	Ever	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Resim ve başlıktan alınan ipuçlarının kullanılması				
Metindeki olayların tahmin edilmesi				
Önceden edinilen bilgilerin kullanılması				
Diğer:				
Okuma Sırası	Ever	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Metnin okutulması				
Okuma hatalarına ve okuma akıcılığına dikkat çekilmesi				
Diğer:				
Okuma Sonrası	Ever	Hayır	Kısmen	Düşünceler
Okuduğunun anlatılması				
Bu uygulama için amaçlanan okuma stratejisinin kullanılması*:				
.....				
Bilinmeyen sözcüklerin anlamına metindeki ipuçları kullanılarak ulaşılması				
Metnin yazılı sorularının cevaplanması				
Diğer:				

* Bu bölüme, "tahmin etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, soru-cevap, çıkarımda bulunma, sonuca ulaşma ve özetleme" stratejilerinden bu uygulamaya için amaçlanan bir veya en fazla iki strateji yazılacaktır.

EK-9. Katılımcı İzin Formları

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, *Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Kayıplı Bir Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi* başlıklı bir araştırma çalışması olup *işitme kayıplı bir öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini, Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Rehberli Okuma kullanarak desteklemek* amacıyla taşınmaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında çalışan *Ezgi Tozak* tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duydukları alanlar ortaya konacak ve araştırma boyunca yapılan etkinliklerle okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *nitel araştırma* yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak. araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü Katılım Formunu Okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Ezgi Tozak'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ezgi Tozak
Adres:
İş Tel:
Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Tarih:
Katılımcı İmza:

OKUL İDARESİ İZİN FORMU

Sayın Müdür,

Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi başlıklı bu araştırma, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, *Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Rehberli Okuma Etkinliği* kullanarak desteklemek amacıyla taşınmaktadır. Araştırma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında doktora öğrencisi *Ezgi Tozak* tarafından yürütülecek, sonuçları ile işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duydukları alanlar ortaya konacak ve araştırma boyunca yapılan çalışmalarla okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ışık tutulacaktır. Bu kapsamda öğrenciniz ile gerçekleştirilecek uygulamalar, genel eğitim sınıfının dışında, okulunuzun destek eğitim odasında veya uygun bir dersliğinde yapılacaktır. Uygulama zamanları, öğrencinizin ders programını aksatmayacak bir şekilde planlanacaktır.

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Rehberli Okuma Etkinliği uygulamaları, geçerlik komitesi toplantılarında izlenerek hem öğrencinizin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini değerlendirmek ve sonraki uygulamalara karar vermek hem de araştırmacı/öğretmeni kontrol ederek uygulamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla uygulamaların ses ve/veya görüntü kayıtları yoluyla kaydedilmesi planlanmaktadır. Bu uygulamaların ses ve/veya görüntü yoluyla kaydedilmesine ilişkin iznimize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma kapsamında elde edilen bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırma dışında kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra ulaşılan sonuçlar sizinle paylaşılacaktır.

Lütfen sayfa sonundaki izin cümlesine öğrencinizin adını-soyadını yazınız ve size uygun olan ifadeyi işaretleyerek imzalayınız. İçten katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez danışmanı

Prof. Dr. H. Pelin KARASU

Araştırmacı

Ezgi TOZAK

Okul müdürü olduğum 'ın yukarıda bilgileri bulunan çalışmaya katılmasına, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilecek uygulamaların ses ve/veya görüntü kayıtları ile kaydedilmesine;

izin veriyorum.

izin vermiyorum.

Tarih:

İmza:

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Sayın Öğretmen;

Kaynaştırmaya Devam Eden İşitme Kayıplı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi başlıklı bu araştırma, işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Rehberli Okuma Etkinliği kullanarak desteklemek amacıyla taşınmaktadır. Araştırma, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında doktora öğrencisi Ezgi Tozak tarafından yürütülecek, sonuçları ile işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada ihtiyaç duydukları alanlar ortaya konacak ve araştırma boyunca yapılan çalışmalarla okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine ışık tutulacaktır. Bu kapsamda öğrenciniz ile gerçekleştirilecek uygulamalar, genel eğitim sınıfının dışında, okulunuzun destek eğitim odasında veya uygun bir dersliğinde yapılacaktır. Uygulama zamanları, öğrencinizin ders programını aksatmayacak bir şekilde planlanacaktır.

Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Rehberli Okuma Etkinliği uygulamalarının, geçerlik komitesi toplantılarında izlenerek hem öğrencinizin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini değerlendirmek ve sonraki uygulamalara karar vermek hem de araştırmacı/öğretmeni kontrol ederek uygulamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla uygulamaların ses ve/veya görüntü kayıtları yoluyla kaydedilmesi planlanmaktadır. Bu uygulamaların ses ve/veya görüntü yoluyla kaydedilmesine ilişkin iznimize ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma kapsamında öğrencinizin okuduğunu anlamada yaşadığı güçlükleri belirleme ve okuduğunu anlamada gösterdiği gelişimi izlemeye ilişkin sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Verilerin analizinde kullanılmak üzere görüşmelerinizin ses kaydı alınacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırma dışında kullanılmayacaktır. Araştırma tamamlandıktan sonra ulaşılan sonuçlar sizinle paylaşılacaktır.

Lütfen sayfa sonundaki izin cümlesine öğrencinizin adını-soyadını yazınız ve size uygun olan ifadeyi işaretleyerek imzalayınız. İçten katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tez danışmanı

Araştırmacı

Prof. Dr. H. Pelin KARASU

Ezgi TOZAK

Sınıf öğretmeni olduğum 'ın yukarıda bilgileri bulunan çalışmaya katılmasına, çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilecek uygulamaların ses ve/veya görüntü kayıtları ile kaydedilmesine ve çalışma kapsamında sınıf öğretmeni olarak görüşlerime başvurulmasına, görüşlerimin ses kayıtları yoluyla kaydedilmesine;

izin veriyorum.

izin vermiyorum.

Tarih:

İmza :

EK-10. Etik Kurul ve MEB İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 14.09.2020

Tarih: 29.09.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE İZLEME VE DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMA MERKEZİ KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kaynaştırmaya Devam Eden İhtime Kayıplı Bir Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Halise Pelin KARASU
TEZ YAZARI:	Ezgi TOZAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(Başkan Bk. ve İdari Bk. Fak.)</p>	
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(Eğitim Fak.)</p>
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(Güzel Sanatlar Fak.)</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(İkt. ve İktisat Fak.)</p>
<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(Eğitim Fak.)</p>	<div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 30px; margin: 0 auto;"></div> <p>(Eğitim Fak.)</p>

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 20.04.2021-62030



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı:
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

19.04.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 07/03/2021 tarihli ve sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Ezgi TOZAK'ın "Kaynaştırmaya Devam Eden İhtime Kayıplı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Destek Eğitim Sürecinin İncelenmesi" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın virüsün etkilerinden korunmak amacı ile Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım ile yapılması planlanan il/ilçe, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinliklerin (toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma vb.) tedbiren iptal edilmesi ve yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Bakanın
Başkanı

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (11 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eskişehir, Konya, Afyonkarahisar, Ordu,
Ankara, Bilecik ve Kırkları Valiliklerine
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

A
T
E

Bu belge güvenli elektronik imzalar ile imzalanmıştır.