T.C

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM SINIFINA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Tuba DEMİR

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

EDİRNE 2018

T.C

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM SINIFINA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Tuba DEMİR

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

EDİRNE 2018

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba DEMİR tarafından hazırlanan "Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma" Konulu Yüksek Lisans tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca 12/12/2018 günü saat 10.00 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin "Kabul Edilmesine" **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU	Kabul Edilmesine	
Doç.Dr. İbrahim COŞKUN (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Dr.Öğr.Üyesi Menekşe ESKİCİ	Kabul Edilmesine	

*Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10227979
Yazar Adı / Soyadı	TUBA DEMİR
T.C.Kimlik No	40847145878
Telefon	5075029902
E-Posta	tuba.aydemir@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma
Tezin Tercümesi	A Study About Improving Language Skills of the Students Attending Special Education Subclass
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2018
Sayfa	229
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. İBRAHİM COŞKUN
Dizin Terimleri	Konuşma=Speaking ; Okuma=Reading ; Dinleme=Listening ; Yazım=Writing ; Özel eğitim=Special education
Önerilen Dizin Terimleri	Dinleme eğitimi, Konuşma eğitimi, Yazma eğitimi, Okuma eğitimi, Durum çalışması

08.01.2019

İmza:.....

Tezin Adı: Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma.

Hazırlayan: Tuba DEMİR

ÖZET

Bu araştırmada, özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri düzeyleri tespit edilmiş ve çeşitli dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri ile geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden "Ölçüt Örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, Edirne ili, Uzunköprü ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Atatürk Ortaokulu özel alt sınıfta eğitim gören 2 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırma, nitel araştırma modelinin örnek olay (durum çalışması) desenine göre tasarlanmıştır. Araştırma; durum çalışmasının "uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu" yaklaşımda yürütülmüştür. Bu araştırmada; Dinleme Becerisi Ölçeği, Konuşma Becerisi Ölçeği, Okuma Becerisi Ölçeği, Yazma Becerisi Ölçeği, Dinlediğini Ve Okuduğunu Anlama Testleri, Dinleme Grubu Masalları, Konuşma Grubu Uygulama Çalışmaları, Yazma Grubu Uygulama Çalışmaları, Okuma Grubu Uygulama Metinleri ve öğrencilerin sınıftaki söylemlerini belirleyebilmek amacıyla Video Kamera Kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler; nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Ayrıca nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan yüzde ve puan tekniklerine başvurulmuştur.

Bu araştırmada öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için her alanda olmak üzere ayrı ayrı çalışmalar hazırlanıp uygulanmıştır. Bu etkinlikler çalışma süresince öğrencilere aşamalı uygulanmıştır. Her alanda öğrencilere uygulanan etkinlikler birinci çalışma ile beşinci çalışma arasındaki sürece göre yorumlanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde güçlük görülen özel eğitim sınıfı öğrencilerinin; uygulanan çalışmalar ile anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) düzeylerinde ilerleme

olmuştur. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda anlama ve anlatma beceri yüzdelerinin arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Özel Eğitim, Durum Çalışması.

Name of the Thesis: A Study About Improving Language Skills of the Students Attending Special Education Subclass

Prepared by: Tuba DEMİR

ABSTRACT

In this research the listening, speaking, reading and writing skill levels of the students attending special education subclass were determined and improved by various listening, speaking, reading and writing activities. The criterion sampling method has been used in order to determine the study group of the research. The study group consists 2 students that are having education in Atatürk Secondary School subject to Edirne province Uzunköprü city National Education Directorate.

This research designed according to case study pattern of qualitative research. The research has been carried out through the approach of the case study that "the executer is the researcher at the same time".In this research Listening Skill Scale, Speaking Skill Scale, Reading Skill Scale, Writing Skill Scale, Understanding What They Listen and Read Tests, Listening Group implementation Texts, Speaking Group implementation Studies, Writing Group implementation Studies, Reading Group implementation Texts and Video Records has been used as data collection tools. The data has been analyzed with content analysis and descriptive analysis that are used for analyzing qualitative data. Besides, percentage and frequency techniques, that are used for digitasing the qualitative data, have been consulted.

In this research seperate studies for each field have been prepared and applied in order to improve listening, speaking, reading and writing skills of the students. These activities have been applied to the students gradually during the study. The activities that were applied to the students in each field have been interpreted according to the process between the first and the fifth study.

According to the indications that were obtained in this research; an improvement in understanding (listening, reading) and explaining (speaking, writing) levels of the special education students that have difficulty in listening, speaking, reading and

writing, has been occured by the studies applied. At the end of the implementation it was determined that the success percentage of the students in the research group has been increased.

Key Words: Listening Education, Speaking Education, Reading Education, Special Education, Case Study.

ÖNSÖZ

Dil, insanların duygu düşüncelerini çevrelerine aktarmalarını, toplumla sağlıklı iletişim kurabilmelerini ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan en temel araçtır. Dili etkin kullanan bireyler yetiştirmek için öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çeşitli çalışmalarla, yeterli eğitim materyalleriyle desteklenmeli ve ilerlemeleri sağlanmalıdır. Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme üzerinde durulmalı, okuduklarını anlama, kendini ifade etme, zihnindekileri yazıya aktarma ve Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme becerileri desteklenmelidir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Öncelikle yüksek lisans öğrenciliğim boyunca ve bu araştırmanın her aşamasında akademik katkılarıyla beni destekleyen, tüm yoğunluğuna rağmen vakit ve emek ayıran, akademik destek ve katkılarının yanı sıra manevi desteğini, sabrını esirgemeyen, tezi içerik ve biçimsel yönden inceleyen, düzeltmelerde bulunan ve kıymetli görüşlerini benimle paylaşan tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim COŞKUN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans ders aşaması sürecinde, derslere devam edebilmemde benden yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen Uzunköprü ilçesi 2. Murat İlkokulu müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerine içten duygularımla teşekkür ederim.

Kırköy İlkokulu'nda görev yaptığım zaman zarfında deneyimlerinden çokça faydalandığım, beni tez aşamamda destekleyen Sınıf Öğretmeni sevgili Ayşe ŞEN öğretmenime teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında katkıları olan Uzunköprü ilçesi Atatürk Ortaokulu müdürü ve personeline teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan öğrencilerime azim ve sabırlarından ötürü, çalışmaya katılımlarına izin veren ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman araştıran, öğrenen bir birey ve öğretmen olmam hususunda benden desteklerini esirgemeyen sevgili annem, babam, kardeşlerim, yüksek lisans yapmam

hususunda beni cesaretlendiren ve desteğini hep yanımda hissettiğim ablam Doç. Dr. Buket BAKIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma girdiği ilk günden beri sevgisi ve desteğiyle beni sarıp sarmalayan gizli kahramanım, sevgili eşim Muhammed DEMİR'e yardımları ve sabrı için teşekkür ederim.

Tuba DEMİR, 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET..... i

SUMMARY…….iii

ÖNSÖZ..... v

İÇİNDEKİLER……..vii

TABLOLAR LİSTESİ…….….xiii

ŞEKİLLER LİSTESİ…….……...…xvii

ÇİZELGELER LİSTESİ.....xviii

BÖLÜM I

1.GİRİŞ……..……...……...……....1

1.1.Problem ……..…3

1.2.Araştırmanın Amacı …….....…….....…....……..…...8

1.3.Araştırmanın Önemi……...……..9

1.4.Sayıltılar.....10

1.5.Sınırlılıklar……..…10

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Dinleme Ve Dinleme Öğretimi.....11

2.1.1. Ayırt Edici Dinleme…….……...……....16

2.1.2. Transfer Edici Dinleme……..…17

2.1.3.Eleştirel Dinleme……..18

2.1.4.Estetik Dinleme……18

2.1.5.Empatik Dinleme.....19

2.2.Konuşma Ve Konuşma Öğretimi.....19

2.2.1. Konuşmayı Geliştirme Stratejileri …….....24

2.2.2. Hikâye Anlatımı ……..…….....24

2.2.3.Sınıf İçi Konuşmalar 24

2.2.4. Pantomim…….....….....25

2.2.5. Drama 25

2.2.6. Sözel Raporlar…….26

2.3. Okuma Ve Okuma Öğretimi…….……27

2.3.1. Okuma Eğitiminin Amaçları……..……29

2.3.2. Okuma Türleri……...…….……30

2.3.2.1. Sesli Okuma…….…….……30

2.3.2.2. Sessiz Okuma……31

2.3.2.3. Paylaşarak Okuma…….……..31

2.4. Yazma Ve Yazma Eğitimi 32

2.4.1.Yazma Sürecinin Aşamaları…… …….……34

2.4.2.Yazma Eğitiminin İlkeleri…….……..…35

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR…….……..…36

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli……..……...……54

3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam……..59

3.3. Çalışma Grubu……..……..…59

3.4. Veri Toplama Araçları……..61

3.4.1. Dinleme Becerisi Ölçeği……..62

3.4.2. Konuşma Becerisi Ölçeği……63

3.4.3. Okuma Becerisi Ölçeği……...……64

3.4.4. Yazma Becerisi Ölçeği……65

3.4.5. Dinlediğini Anlama Testi……66

3.4.6. Okuduğunu Anlama Testi……..…66

3.4.7. Dinleme Grubu Uygulama Masalları ……...68

3.4.8. Konuşma Grubu Uygulama Çalışmaları …….……68

3.4.9. Okuma Grubu Uygulama Metinleri……70

3.4.10. Yazma Grubu Uygulama Çalışmaları……71

3.4.11. Video Kamera Kayıtları. …….71

3.5. Veri Toplama Süreci……..……71

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik……..77

3.6.1 Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler……..77

3.6.1.1. İç Geçerlik / İnandırıcılık……77

3.6.1.2. Dış Geçerlik/ Aktarılabilirlik …….…….78

3.6.1.3. İç Güvenirlik/Tutarlık…….78

3.6.1.4. Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik……...79

3.7. Verilerin Analizi…….79

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dinleme Ölçütüne İlişkin Bulguları……81

4.1.1. Dinleme Kurallarını Uygulama…….....81

4.1.2. Aktif Dinleme……..83

4.1.3. Dinlediğini Anlama…….85

4.2. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Gelişim Durumu……88

4.2.1 Öğrencilerin Dinleme Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi…….88

4.2.2 Aktif Dinleme Becerilerinin Gelişme Durumu …….……89

4.2.3 Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimi……91

4.3. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Ölçütüne İlişkin Bulguları……92

4.3.1. Konuşmanın Psikolojik Boyutu…….92

4.3.2 Konuşmanın Fiziksel Boyutu …….95

4.3.3. Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları) Boyutu…….…..98

4.4. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Gelişim Durumu……..108

4.4.1 Öğrencilerin Konuşma Esnasında Psikolojik Durumlarının Gelişimi.....109

4.4.2. Öğrencilerin Konuşma Esnasında Fiziksel Durumlarının Gelişimi……109

4.4.3. Öğrencilerin Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları) Durumlarının Gelişimi……110

4.5. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Okuma Ölçütüne İlişkin Bulguları……..111

4.5.1. Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama……..112

4.5.2. Okumanın Fiziksel Boyutu……..115

4.5.3. Okuma Kurallarını Uygulama……116

4.5.4 Akıcı Okuma …….118

4.6. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişim Durumu……..…..119

4.6.1 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi…….120

4.6.2 Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Becerilerinin Gelişimi…121

4.6.3 Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi……122

4.6.4 Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimi ……123

4.7. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Yazma Ölçütüne İlişkin Bulguları……..124

4.7.1 Yazma Kurallarını Uygulama……..124

4.7.2 Kendini Yazılı Olarak İfade Etme……135

4.8 Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişimi……...145

4.8.1 Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi…….145

4.8.2 Öğrencilerin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Becerilerinin Gelişimi..146

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5. I. Sonuç Ve Tartışma……..…….....148

5.1.1. Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma…….....148

5.1.2. Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma ……151

5.1.3. Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma…..…....153

5.1.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerine ilişkin Sonuçla Ve Tartışma……....155

5.2. Öneriler……..……...156

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……...156

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler……...……157

KAYNAKÇA……..…….……159

EKLER……..…….171

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1: Kırmızı Başlıklı Kız Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.2: Hansel İle Gretel Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.3: Külkedisi Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.4: Kibritçi Kız Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.5: Rapunzel Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.6: Kırmızı Başlıklı Kız Aktif Dinleme Durumları

Tablo 4.7: Hansel İle Gretel Aktif Dinleme Durumları

Tablo 4.8: Külkedisi Aktif Dinleme Durumları

Tablo 4.9: Kibritçi Kız Aktif Dinleme Durumları

Tablo 4.10: Rapunzel Aktif Dinleme Durumları

Tablo 4.11:Kırmızı Başlıklı Kız Dinlediğini Anlama Durumları

Tablo 4.12: Hansel İle Gretel Dinlediğini Anlama Durumları

Tablo 4.13: Külkedisi Dinlediğini Anlama Durumları

Tablo 4.14: Kibritçi Kız Dinlediğini Anlama Durumları

Tablo 4.15: Rapunzel Dinlediğini Anlama Durumları

Tablo 4.16: Öğrencilerin Dinleme Esnasında Dinleme Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.17: Öğrencilerin Aktif dinleme becerilerinin gelişimi

Tablo 4.18: Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.19: Konuşma Becerisi Görüşme Formu İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Tablo 4.20: Hazırlıksız Konuşma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Tablo 4.21: Dinledikleri Hakkında Konuşma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Tablo 4.22: Betimleyici Konuşma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Tablo 4.23: Okuma Ve Anlatma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Tablo 4.24: Konuşma Becerisi Görüşme Formu İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Tablo 4.25: Hazırlıksız Konuşma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Tablo 4.26: Dinledikleri Hakkında Konuşma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Tablo 4.27: Betimleyici Konuşma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Tablo 4.28: Okuma Ve Anlatma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Tablo 4.29: Konuşma Becerisi Görüşme Formu İle İlgili Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları)

Tablo 4.30: Hazırlıksız Konuşma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Tablo 4.31: Dinledikleri Hakkında Konuşma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Tablo 4.32: Betimleyici Konuşma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Tablo 4.33: Okuma Ve Anlatma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Tablo 4.34: Öğrencilerin Psikolojik Durumlarının Gelişimi

Tablo 4.35: Öğrencilerin Fiziksel Durumlarının Gelişimi

Tablo 4.36: Öğrencilerin Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları) Durumlarının Gelişimi

Tablo 4.37: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Tablo 4.38: Boynuzlarına Hayran Geyik. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Tablo 4.39: Ördek Çorbası. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Tablo 4.40: Atatürk. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Tablo 4.41: Güvercin İle Karınca. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Tablo 4.42: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Tablo 4.43: Boynuzlarına Hayran Geyik. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Tablo 4.44: Ördek Çorbası. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Tablo 4.45: Atatürk. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Tablo 4.46: Güvercin İle Karınca. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Tablo 4.47: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Okuma Kurallarının Uygulanma Durumları

Tablo 4.48: Boynuzlarına Hayran Geyik. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.49: Ördek Çorbası. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.50: Atatürk. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.51: Güvercin İle Karınca. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.52: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Akıcı Okuma Durumları

Tablo 4.53: Boynuzlarına Hayran Geyik. Akıcı Okuma Durumları

Tablo 4.54: Ördek Çorbası. Akıcı Okuma Durumları

Tablo 4.55: Atatürk. Akıcı Okuma Durumları

Tablo 4.56: Güvercin İle Karınca. Akıcı Okuma Durumları

Tablo 4.57: Öğrencilerin Genel Okuma Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.58:Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.59: Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.60: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.61:Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.62:Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.63: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.64: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.65: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Tablo 4.66: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Durumları

Tablo 4.67: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Durumları

Tablo 4.68: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Durumları

Tablo 4.69: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.70: Öğrencilerin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Becerilerinin Gelişimi

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Dinleme Öğretimi.

Şekil 2.1: Dinleme Türleri

Şekil 3.1: Araştırmanın Deseni ve Akış Şeması

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1: Türkçe Öğretim Programı'ndaki DinlemeTürleri

Çizelge 3.1: Ölçme Araçlarına ve Kullanım Amaçlarına Genel Bakış

Çizelge 3.2: Hazırlıksız Konuşma

Çizelge 3.3: Dinledikleri Hakkında Konuşma

Çizelge 3.4: Betimleyici Konuşma

Çizelge 3.5: Okuma ve Anlatma

Çizelge 4.1: Konuşma Çalışmasında Yapılan Etkinlikler ve Uygulama Basamakları

Çizelge 4.2: Yazma Çalışmasında Yapılan Etkinlikler, Amacı ve Uygulama Basamakları

Çizelge 5.1: Dinleme Etkinlikleri Ve Testlerin Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Çizelge 5.2: Konuşma Etkinlikleri Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Çizelge 5.3: Okuma Etkinlikleri Ve Testlerin Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Çizelge 5.4: Yazma Etkinlikleri Oturum Sayısı Ve Tarihleri

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dile ve dil öğretimine ağırlık vermeyen bir ülke geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlar. Bu nedenle dil öğretimi çok önemli olmakta, küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek yaklaşım ve modeller üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014:1).

Dil öğretimi konusunda ülkemizde son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, yeni Türkçe Öğretim Programında dille birlikte zihinsel becerileri geliştirme temel amaç olarak alınmıştır. Türkçe Öğretim Programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, ilişki kurma, sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi planlanmaktadır. Türkçe öğretiminde amaç; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek, Türkçenin giderek gelişmesini, yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır. (Güneş, 2014:2). Güneyli (2007:2)'de Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin etkin bir anlayışla kazandırılmasıyla öğrencilerin bilgi çağına uygun özellikler taşımalarının sağlanabileceğini belirtmektedir.

Türkçe, günlük hayatın her anında kullanılan bir araç niteliğindedir. Türkçe; evde, işyerinde, markette, pazarda, otobüste, dolmuşta, kısacası iletişimin olduğu her yerde bir araç olarak kullanılmaktadır. Türkçenin bir araç olarak kullanılma durumu, diğer derslerle birlikte Türkçe dersi için de geçerlidir. Yalnız, Türkçe dersi diğer derslerden farklı bir konuma sahiptir. Çünkü Türkçe, Türkçe derslerinde aynı zamanda *amaç* niteliği taşır. Şöyle ki; Türkçe derslerindeki en genel amaç, Türkçenin öğrenciler tarafından temel dil becerileri ekseninde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır (Doğan, 2012: 2).

Dört temel dil becerisinin gelişimini sağlayabilmek, Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde öncelikli amaçlardandır. Akademik ve gündelik yaşamda anlama ve anlatma becerileri önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerin gelişimine ilişkin sorumluluk öğretmenlere aittir (Mert, 2014: 25).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil becerileri aşama aşama gelişmektedir. Dil becerileri, basit bir cümleyi okuma ve yazmadan başlamakta, üst düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya kadar gitmektedir. Bu kadar geniş bir alanı belirlemek için çeşitli düzeyler oluşturulmuştur. Bunlara "dil beceri düzeyleri" denilmektedir. Her düzeyin becerileri farklıdır. Bu düzeyleri düz bir çizgi üzerine yerleştirdiğimizde temel dil becerileri, akıcı dil becerileri ve üst düzey dil becerileri olarak sıralanmaktadır.

Temel Dil Becerileri: Temel dil becerileri, dil öğrenme sürecinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu düzeydeki öğrenciler genellikle basit düzeydeki metinleri okuyup-yazabilirler. Bu aşamada öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çeşitli çalışmalarla, ilginç, kaliteli, yeterli eğitim materyalleriyle desteklenmeli, ilerlemeleri sağlanmalıdır. Bu öğrenciler giderek akıcı konuşma, okuma, yazma düzeyine getirilmelidir.

Akıcı Dil Becerileri: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireysel, sosyal ve kültürel alanlarda aktif olarak kullanıldığı düzeyi anlatır. Bu düzeyde ağırlık, öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasıdır.

Üst Düzey Dil Becerileri: Bu düzeyde dil becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesi, yaratıcılığını geliştirmesi, çeşitli değerlere sahip olması, karmaşık sorunları araştırması, bilimsel bakış, objektif davranma, daha kapsamlı dünya görüşü, gibi özellikleri içermektedir (Güneş, 2014:59).

Dört temel dil becerisini kazanmış olan bireyler çevrelerinde olup bitenleri anlayacak ve dönütler verecekleri için çevreleriyle etkili iletişim kurabilecek ve toplumla sağlıklı ilişkiler geliştirebilecektirler.

Bu bölümünde; kavramsal bir çerçeve oluşturularak, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırmada geçen tanımların hangi anlamlarda kullanıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Tarihsel, toplumsal ve kültürel değer ve birikimlerin gelecek kuşaklara aktarma ihtiyacı eğitimi doğurmuştur. Bu değer ve birikimlerin aktarılması dil ile mümkün olmaktadır. Dil aynı zamanda kültürün de en önemli öğelerinden biridir. Başka bir deyişle dil, bir kültür taşıyıcısıdır. Dil, insanoğlunun uzun yıllar edinmiş olduğu bilgi, birikim ve tecrübelerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında da en önemli unsurlarındandır. Bu bilgi, tecrübe ve birikimlerin aktarılmasında sırasıyla önceleri sözlü dil; sonra ise daha kalıcı ve eksiksiz aktarma biçimi olan yazılı dil kullanılmıştır (Coşkun, 2010: 1).

Bir milletin kültür değerleri arasında en başta dil gelir. Dil, geçmişten geleceğe aktarılan zorunlu ve doğal bir mirastır. Bu miras sayesinde dün bugüne, bugün yarına dönüşmektedir. Dil, milletin ortak nefes alıp verdiği geniş bir sistemdir. Bu sistem, kişinin hayatının her anını kuşatır (Karakuş, 2012:6). Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan 1977: 13).

Dil çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları, değer yargılarını ifade etmede ve öğretmede; görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili kültür birikimini nakletmede; soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada vb. kullandığımız çok önemli ve vazgeçemeyeceğimiz bir iletişim aracıdır (Calp, 2007: 71). Dil var olan şeyleri bölümler, ayırır, sınıflar; iç kuruluşlarında, birbirlerine olan bağlılıkta değişik açılardan dile getirir (Uygur, 1994:134).

Demirel (2004a:2) ise yapılan dil tanımlarının ortak yönlerini şöyle özetlemiştir:

- Dil, bir sistemdir.
- Dil, seslerden oluşur.
- Dil, bir iletişim aracıdır.
- Dil bir düşünme aracıdır.
- Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

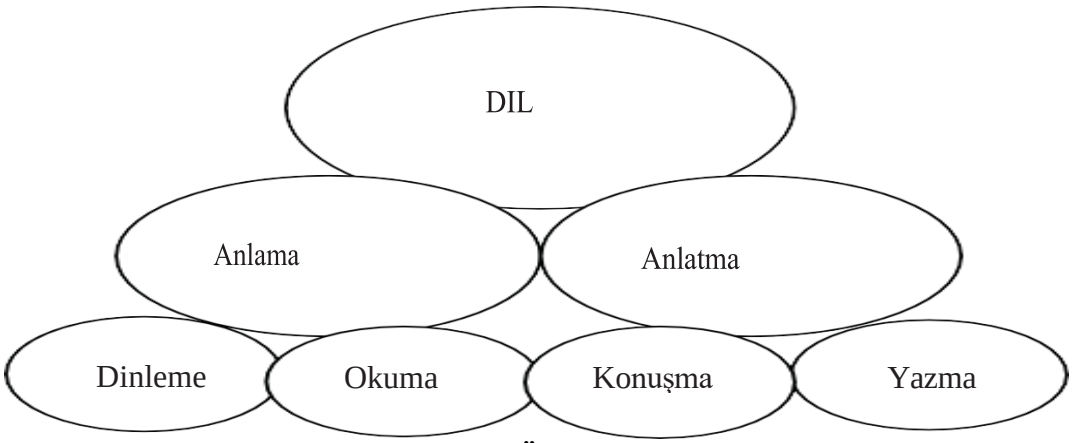
Bir milleti meydana getiren temel unsurlar arasında yer alan dil, milleti oluşturan bireylerin anlaşmalarını sağlayan araç niteliğindedir. İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu aracın etkili ve verimli kullanılması şarttır. Kişinin iletişim yeteneğini çok büyük ölçüde, iletişim aracı olan dilini kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980:17).

En genel anlamıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır. Bu süreçte dil ve düşünme arasında da yoğun etkileşim olmakta, dil becerileriyle birlikte zihin becerileri de geliştirilmektedir. Bu durum giderek duygusal ve sosyal becerileri de etkilemektedir. Dil öğrenmeyi öğrenme de dili etkilemektedir. Bu nedenle dil, öğrenme ve gelişmenin kalbi olmaktadır (Güneş, 2014:21-22).

Kültürün gelecek nesillere daha açık ve daha etkili aktarılabilmesi için dilin kusursuz ve doğru kullanılması gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da ancak iyi bir dil eğitimi sayesinde mümkün olabilir. Bir dili doğru ve iyi kullanmak, onun bütün inceliklerini, kullanım alanlarını ve özelliklerini bilmekle mümkündür. Ana dili eğitimi her ne kadar kendi doğal ortamı içinde gelişse de, dil eğitimi ve öğretimi örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerçekleşmektedir (Bağcı, 2007: 30).

İlkokullarda ve özel eğitim sınıflarında uygulanan müfredat programı incelendiğinde Türkçe dersi; konuşma, yazma, okuma ve dinleme davranışları olarak gruplanmıştır. Konuşma ve yazma bir “anlatma”, dinleme ve okuma bir “anlama” davranışıdır (Sever, 1995; Güzel, 1998). Türkçe öğretiminde temel amaç; öğrencilere dinlediğini ya da okuduğunu anlama ve anladığını sözle ya da yazıyla ifade etme becerilerinin kazandırılmasıdır (MEB, 1989; Demirel, 1995).

Okuma ve yazma becerileri genellikle etkileşim gerektirmez. Birey bu dil becerilerini çoğunlukla tek başına kullanır. Ancak dinleme ve konuşma becerileri için bir etkileşimde bulunma durumu söz konusudur. Konuşma olduğunda dinlemenin, dinleme olduğunda ise bir konuşmanın varlığı düşünülmelidir. Anlamaya yönelik dil becerilerinden olan okuma becerisinde, metne gözle bakmak gibi konsantrasyonu tamamlayıcı zorunluluklar vardır. Ancak dinlemede göz ve konsantrasyonu sağlamada görev üstlenen diğer unsurları bir noktada toplamak daha güçtür. Dolayısıyla dinlemede dikkati toplama süresi okumaya göre daha zordur. Aşağıdaki şekilde, temel dil becerilerinin birbiri ile ilişkisini somut bir şekilde görmek mümkündür (Doğan, 2011:2-3).



Şekil 1.1: Dinleme Öğretimi (Doğan, 2012)

Dinleme, konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir (Özbay, 2005:11). Dinleme, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Ergin ve Birol 2000:115).

Konuşma, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006: 6) öğrencilerin Türkçe'nin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları güçlükleri konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemli olduğu; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve

gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olduğu ve geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, %11'ini itme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005: 3).

Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000: 146). Keskinkılıç'a (2004) göre, yazma duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Yazma insanlar için bir ihtiyaç olduğu gibi algısal ve psiko-motor yönleri ile kazanılması yüksek düzeyde beceri gerektiren bir etkinliktir.

Türkçeyi sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin, bütün derslerde başarı gösterme olasılığı yüksektir. Aslında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerdeki genel başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin birçoğu, ilk okuma ve yazma öğretimi sırasında, iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olmasına bağlanabilir (Öz, 2005: 1-2).

Kaynaştırma; sınıf öğretmenine ve engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile engelli çocukların, engelsiz çocuklarla bir arada normal okul ve sınıflarda eğitim almalarıdır (Tüfekçioğlu, 1997: 58). Kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerini sürdüren öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır. Değerlendirmede, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 73).

Zihinsel Engel, gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanında uyumsal davranışlardan (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik

beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (Eripek, 1996). Zihinsel yetersizliği olan birey ise; zihinsel yeterlikler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri veya sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir. (MEB, 2006).

Ataman (2003)'e göre özel eğitim; çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimdir (Akt. Güler, 2008: 6).

Özel Eğitim Sınıfı; Normal ilköğretim okullarının bünyelerinde zihinsel engelli öğrenciler için açılmış olan sınıftır. Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler bir araya getirilerek bir veya iki öğretmen tarafından öğretim uygulandığından bu sınıflar birleştirilmiş sınıf özelliği taşırlar (MEB, 2000). Bu sınıfların açılması, öğrenci seçimi, yerleştirilmesi ve öğretim etkinliklerinin izlenmesi çalışmalarını rehberlik araştırma merkezleri yürütmektedir (MEB, 2000). Özel eğitim sınıflarında, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Programı (MEB, 2001) uygulanmaktadır. Özel eğitim sınıflarında bulunan öğrenciler için "Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Programı"nın ön gördüğü kavram ve beceriler normal ilköğretim programları için hazırlanmış olan ders kitapları ve öğretim materyalleriyle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Güzel, 1998).

Yapılan araştırmalar, özel eğitim sınıfına devam eden ya da bitirmekte olan zihinsel engelli öğrencilerin müfredatta yer alan okuma becerilerini gerçekleştiremeden ilköğretimden mezun olduklarını veya öğrenimlerini sürdürdüklerini göstermektedir (Eripek, 1987; Gürsel, 1987).

Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay (2007) tarafından araştırma yedi ilde zihinsel engelli öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamlarında 348 zihinsel engelli öğrenciden % 43.7'sinin okuma bilmediği, % 21'inin heceleyerek okuduğu, ancak % 35.3'ünün

akıcı okuyabildiği saptanmıştır. Bu sonuçlar zihinsel engelli öğrencilerin etkili okuma yazma öğretimine ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Aşıcı'nın (1996) ana dili öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucu dinleme ve konuşma eğitiminin öneminin anlaşılmadığı ve konuya gereken önemin verilmediğini göstermiştir.

Center, Freeman, Robertson ve Outhred, 1999; Yaman, 1999; Kaygas, 2002; Karabay, 2005; Onan, 2005; Mazı, 2008; Karaarslan, 2010 tarafından dil öğrenme alanlarının karşılıklı olarak birbirini etkilediğine yönelik çalışmalar yapmakla birlikte, alan yazın incelemesinde anlama ve anlatma alanlarının ayrı ayrı incelendiği, dil becerilerinin tamamının incelenmesindeki güçlükten dolayı, dil becerilerinin anlama ve anlatma alanlarına göre araştırılması uygun görülmektedir. Görüldüğü üzere dil becerilerini topluca dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının tamamını içeren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada da bahsi geçen görüşleri açıklığa kavuşturmak adına, özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi eylem araştırmasıyla incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin temel dil becerilerinin mevcut düzeyini tespit etmek ve uygulanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri ile dil becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dinleme becerileri nasıldır?
2. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin dinleme problemi olan öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi nedir?
3. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin konuşma becerileri nasıldır?
4. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin konuşma problemi olan öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi nedir?
5. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin okuma becerileri nasıldır?

6. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin okuma problemi olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi nedir?
7. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin yazma becerileri nasıldır?
8. Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin yazma problemi olan öğrencilerin yazma becerilerine etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin mevcut dil becerilerini tespit etmek ve uygulanan konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri ile dil becerilerinin geliştirilmesinde etkileri araştırılmıştır. Akademik becerilerin kazanılması, normal gelişim gösteren öğrenciler için olduğu kadar özel gereksinimli öğrenciler için de önemlidir. Akademik becerilerin kazandırılması özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleşmesinde ve bağımsız yaşam sürdürmelerinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar örgün eğitime devam eden ya da mezun olmuş öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma, okuma ve okuduğunu anlama becerileri konusunda yetersizlik yaşadıklarını göstermektedir.

Sidekli (2010:10-11)'e göre, toplumda insanlar arası iletişimi sağlayan ve tüm öğrenme faaliyetlerinde önemli role sahip olan dildir. Dil, etkili bir dil öğretimi ve etkili yöntemlerle gelişir. Bu nedenle insanların öğrenme ve öğrendiklerini yaşama aktarabilmeleri ancak doğru seçilmiş yöntem ve tekniklerin kullanımıyla mümkün olabilir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu, anlama gibi becerilerin gelişmesi bireylerin düşünme gücünü arttırmakta, kendilerini ifade etme ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır.

Öğrenci çeşitli alanlara ait bilgilerin çoğunu, okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da konuşma ya da yazma yoluyla aktarır. Bu dört etkinlik (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğrenmeler için gereklidir. Bu nedenle ana dili öğrenimi bütün derslerin temelini oluşturur.

Yapılan alan taraması incelemelerinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmış olmakla birlikte; konuşma, dinleme alanları ile ilgili

çalışmaların sınırlı olduğu ve özel gereksinimli öğrenciler için konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinliklerini toplu içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla, uygulanan konuşma, dinleme, okuma ve yazma tekniklerinin özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde alana ışık tutması, benzer araştırmaları doğrulaması, güncelleştirmesi ve mevcut araştırma bulgularını genişletmesi beklenmekte, bu konu hakkında araştırma yapmak isteyenlere temel oluşturacağı ve alanda hizmet eden öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıltılar

1. Araştırma grubuna seçilmiş olan öğrencilerin, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini belirlemede kullanılan "Dinleme Becerisi Ölçeği", "Konuşma Becerisi Ölçeği" , "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Yazma Becerisi Ölçeği"ndeki bilgilerin doğru olduğu ve araştırma grubuna seçilecek olan öğrencileri belirlemede yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma grubuna seçilmiş olan öğrencilerin akademik ve sosyal özellikleri ile ilgili kişisel dosyalarındaki bilgilerin, bu öğrencileri tanımlayıcı bilgi olarak kabul edilebileceği varsayılmıştır.
3. Araştırma grubuna seçilmiş olan Atatürk Orta Okulu bünyesinde bulunan Özel Eğitim Sınıfı 5. ve 6. sınıfındaki öğrencilerin akademik düzeylerinin benzer olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

a. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle,
b. Edirne ili Uzunköprü ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulu'na devam eden 1 tane beşinci sınıf, 1 tane de altıncı sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Dinleme Ve Dinleme Öğretimi

Dinleme, işitmeden farklı olarak ses kaynağına dikkati yoğunlaştırmayı ve işitilen sesleri anlamlandırmayı gerektiren hem fiziksel hem zihinsel bir süreçtir. İlköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan birisi dinleme eğitimidir. Oysa dinleme en çok kullanılan ve okuma sürecinde en önemli unsurlardandır.

Anlama becerilerinden olan dinlemenin pek çok tanımı yapılmıştır. İlköğretim (1-5) Türkçe Öğretim Programı'na göre dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak bireyin zihninde yapılandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamasında sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşamada ise; uyaranlara dikkat yoğunlaştırılmakta, ilgi duyulanlar ve birey için gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler sınıflama, ilişki kurma, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçirilerek bireyin ön bilgilerine göre anlamlandırılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileri ile birleştirilerek bütünleştirilmektedir. Böylece işitilenler zihinde yapılandırılmakta ve dinleme süreci de tamamlanmış olmaktadır (MEB, 2009: 13).

Dinleme, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak tanımlamaktadırlar (Ergin ve Birol 2000: 115).

Dinleme, ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Dinleme sadece sesleri doğru işitme işlemi değil, işitmenin ötesinde işlemleri, yani işitilenleri anlamak için gerekli zihinsel işlemleri de kapsamaktadır. (Güneş, 2014:79).

Rost'a (1994) göre dinleme, her gün etrafımızda olup bitenleri anlamlandırmak için kullandığımız dil becerisidir. Konuşmayla birlikte birbirini bütünleyen bu iki beceri bireyin sadece öğrenim hayatının değil günlük hayatının da anlama ve anlaşma hususundaki en önemli unsurlarıdır (Akt. Ceran, 2015: 3).

Yapılan bütün bu tanımlar özetlenecek olursa etkili bir dinlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikle birey dinleme amacını belirlemelidir. Bunun ardından dinlenilen kaynağa dikkat yoğunlaştırılmalı ve dinleme esnasında çeşitli stratejiler kullanarak, dinlenilenler anlamlandırılmalıdır. Son olarak da birey dinlediklerini değerlendirmelidir. Kişi dinlediklerinin doğru olup olmadığını kontrol etmeli ve mesajı kendi duygu, düşünce ve sahip olduğu değerleriyle kıyaslayarak bir yargıya ulaşmalıdır.

Başarılı bir iletişim için önemli olan unsurlardan olan "dinleme becerisi", bireyin tüm hayatı boyunca rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini eğitmesine yardımcı olur. Bazı kişiler doğuştan iyi bir dinleyici olabilirler. Ancak, bu kişilerin sayısının az olduğu dikkate alındığında, etkili bir dinleyici olabilmek için bireylerin bilinçli bir çaba harcayarak dinleme yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir (Cüceloğlu, 1997: 167).

Dinleme becerisinin hem aile hem iş hem de toplum hayatındaki pek çok işlevinin olması, ikili ilişkilerde ve iş hayatında başarının sürekliliğini sağlaması bakımında bu becerinin düzenli bir eğitimle kazandırılması önemli görülmektedir (Doğan, 2011: 12). Dinleme, bireyin hem okul yaşamında hem de okul yaşamından sonra öğrendiği iletişim becerisini doğru bir biçimde kullanmasını ve dinlediklerini doğru yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir (Çiftçi, 2007: 231). Bu durum, dinleme becerisinin eğitim kurumlarında daha geliştirilebilir nitelikte olmasını gerekli kılmaktadır.

İlköğretim okullarında dinleme ağırlıklı olarak sadece öğretmen veya başka bir yetişkinin konuşmasına dayandığı için çocuklar pasif bir konumda kalmakta ve öğretmenden yeterince yararlanamamaktadırlar. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları da unutmamak gerekir. Bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları kulak rahatsızlığı veya dinleme sürecinde uygun modellerle

karşılaşma fırsatı bulamadıklarından dolayı dinleme becerilerini yeterince geliştirememiş olabilirler. Dikkat eksikliği, hiperaktiflik, beyinle ilgili özel sorunlar da dinleme yetersizliklerine yol açabilir. Sınıf ortamında dinlemenin daha sağlıklı olabilmesi için öğretmenler;

- Derste göz göze gelmekten kaçınan
- Aşırı hareketli olan ve
- Ders anlatılırken dikkati dağıtacak şekilde konuşan öğrencilerle daha yakından ilgilenmelidir (Akyol, 2012: 2).

Demirel ve Şahinel (2006: 75) etkili ve başarılı birer dinleyici yetiştirmek için öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken bazı ilkeleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Öğretmenin öğrencinin seviyesine göre yüksek sesle öyküler okuması, okunan öyküler hakkında konuşulması ve dramatizasyon etkinlikleri ile öğrencilerin erken yaşlarda dinleme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
2. Dinleme eğitimi için eğitim programının ve okulun her türlü imkânlarından yararlanılmalıdır. Özellikle film ve piyes seyretme, müzik, şiir ve konferans dinleme, dinleme alışkanlığı kazandırma bakımından oldukça önemlidir.
3. Dinleme eğitiminin başarılı olabilmesi için öğretmenin de etkili bir dinleyici olması gerekmektedir.
4. Dinleme eğitiminde TV, DVD ve VCD gibi çağdaş öğretim araçlarından yararlanılmalıdır.
5. Dinleme eğitimindeki başarı, kullanılan öğretim yöntemlerinin içeriğine bağlıdır.

Moore (2001) dinlemenin aktif bir süreç olduğunu belirterek; bu becerinin üç önemli aşamadan oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu aşamalar; dikkat aşaması, anlama aşaması ve değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamalardan en önemlisi dikkat sürecidir. Dikkati yoğunlaştırmak için dinleyici mutlaka zihnini konuşmacının söyledikleri üzerine yoğunlaşmalı ve zihnini dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak tutmalıdır. Konuşulana yoğunlaşma mesajın dinleyici açısından önemine bağlıdır. Ayrıca konuşmanın doğruluğu, sürekliliği, yoğunluğu ve ortamı da dikkat sürecini etkileyen

önemli faktörlerdendir. Bazen dinleyici konuşmacının söylediklerinden hoşlanmayabilir veya konuşulanları önemli görmeyebilir. Fakat konuşmayı dinlemeden bu tür yargılara ulaşmak doğru değildir. Dinlemeyi etkileyen sözel ve sözel olmayan dört ayrı unsur mevcuttur. Bunlardan yüz ifadeleri konuşmanın dinleyici tarafından gerçekten dinlenip dinlenmediğine yönelik cevaplar verebilir, göz kontağı konuşmacıyla göz teması kurmamızı, oturma şekli dinleyicinin konuşulanı rahat dinlemesini ve konuşma kaynağına olan uzaklık ise; dinleyici ile konuşanın etkili iletişimini artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. (Akyol, 2012: 3-4).

Etkili bir dinleyici:

- Dinleme amacını ve yöntemini belirler,
- Konuşmadan hareketle ön bilgilerini harekete geçirir,
- Dinlediklerini ön bilgileri doğrultusunda inceler,
- Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında bağlantı kurar,
- Ana ve yardımcı düşünceleri belirler,
- Konuşmacının amacını belirler,
- Propaganda, abartı ve ön yargıları ayırt eder,
- Bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirler,
- Dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir,
- Konuşmayı, konuşmanın içeriğini yorumlar vb.

Öğretmenler öğrencilerin bu teknikleri kullanarak dinleme becerilerini geliştirmelerine yardım etmeleri beklenmektedir (Güneş, 2014:81).

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda da "Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme" başlığı altında şu kazanımlarına yer verilmiştir:

- Metni takip ederek dinler.
- Katılımlı dinler.
- Not alarak dinler.
- Seçici dinler.
- Sorgulayarak dinler.
- Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.

- Bilgi edinmek amacıyla belgesel, haber, sunu vb. dinler.
- Eğlenmek amacıyla hikaye, masal, tiyatro, şarkı vb. dinler.
- Şiir ve müzik etkinliklerine katılır.

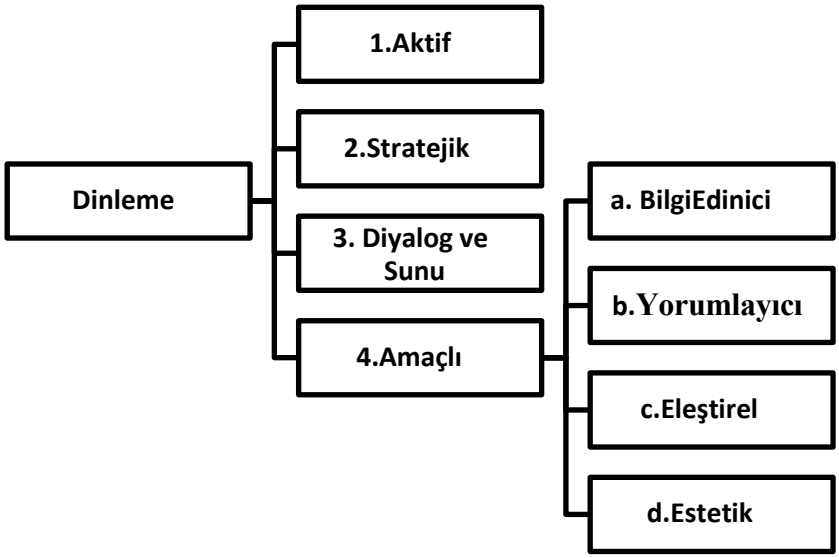
Çizelge 2.1: Türkçe Öğretim Programı'ndaki DinlemeTürleri

Dinleme Türü	**Dinleme Amacı**
Katılımlı Dinleme	Dinleme esnasında zihinde oluşan soruların konuşmacıya iletilerek dinletilenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak
Katılımsız Dinleme	Öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşünmelerini sağlamak ve zihinsel faaliyetlerini etkin kılmak
Not Alarak Dinleme	Dinlenilenlerin daha kolay anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamak
Empatik Dinleme	Dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak onun neler hissettiğini, sözlerinin hangi deneyimleri yansıttığını anlamak
Yaratıcı Dinleme	Öğrencilerin dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan yeni fikirler üretmesi
Seçici Dinleme	Dinlenilenlerin içinden ilgi ve ihtiyaca yönelik olanların seçilmesi
Eleştirel Dinleme	Öğrencilerin dinledikleri konu hakkında düşünüp, konu hakkında tarafsız bir şekilde değerlendirme yapması

Akyol (2012:8)'e göre dinleme dört türde incelenebilir. (a) Aktif dinleme, sınıf ortamında gerçekleştirilen dinlemedir. Aktif dinleme sadece bilgileri, düşünceleri akılda tutma değil; aynı zamanda dinlenilen konu ile ilgili düşünce üretme ve bu düşünceleri sözel ve sözel olmayan yollarla söyleme anlamı taşır. (b) Stratejik dinleme, amaç anlamanın derecesini yükselmektir. Stratejik dinleyiciler tahmin becerisi gelişmiş ve metindeki ipuçlarını etkin bir şekilde kullanırlar. (c) Diyalog ve sunuya dayalı dinleme, günlük insan ilişkilerinde oraya çıkan bir dinleme şekli *(göz kontağı kurma, dinlediğini hissettirme, konuşmacının sözünü kesmeme vb.)* olarak ele alınabilir. Diyaloğa dayalı dinlemenin etkili şekilde gerçekleşmesi için sınıf içi tartışmalara yer verilebilir ya da okunan kitaplar üzerine konuşulabilir. Sunuya dayalı

dinlemenin etkili olabilmesi içinse; sınıfta sesli okuma çalışmaları yapılabilir. (ç) Amaçlı dinleme, başarılı bir dinleyici özelliğidir. Amaçlı dinleyici amacına ulaşmak için dinlediklerine belli noktaları önemserken bazı noktaları ise ihmal edebilir. Bu tür dinlemelere bilgi verici metinler örnek verilebilir.

Şekil 2.1: Dinleme Türleri



Özbay (2010)'da estetik, ayrıştırıcı, iletişimsel, bilgi için ve eleştirel olmak üzere beş dinleme alanından bahsetmiştir. Kingen (2000)'de ise beş ayrı dinleme alanına dikkat çekmiştir. Bunlar; ayırt edici, empatik, etkili, eleştirel ve estetik dinlemedir. Alan yazındaki sınıflandırmalardan yola çıkarak aşağıda beş dinleme alanına yer verilmiştir.

2.1.1. Ayırt Edici Dinleme

Bu dinleme türünde esas amaç; ses-anlama ilişkisini kavramak ve beden dilini anlamaktır. Bu türün diğer dinleme türlerine etkisi ve dil becerilerini etkilemesi sebebiyle öğretmenlerin, ayırt edici dinleme etkinliklerine derslerde yer vermesi öğrenciler açısından yararlı olabilir. Bu dinleme türünde öğretmene düşen en büyük görev model olmaktır. Öğretmen, ifadelerinde sözcüklerini büyük bir titizlikle seçmelidir. Konuşmacının ses tonundaki -sesin yükselmesi ve alçalması- değişimlerin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmak esas kuraldır. İyi bir ayırt edici dinleyici,

konuşanın her ses değişiminden anlamlar çıkarabilen ve bu değişimleri doğru şekilde anlayabilendir. Ayırt edici dinleme türü için çeşitli stratejiler mevcuttur. Bu stratejilerden ilki öğrencilere bir metni sesli olarak okutmadır. Bu yöntemde metin önce düz bir şekilde okunur, daha sonra metin konu ve içeriğine göre duygulu bir şekilde tekrar okunarak aradaki fark öğrencilere gösterilebilir. Diğer bir yöntem ise; aynı kelimenin tonlama yoluyla farklı anlamlara gelebileceğinin öğrencilere gösterilmesidir (Özbay, 2010). Ayırt edici dinleme türü sözel olmayan iletişim yollarıyla verilen mesajları etkili şekilde dinleme ve sesleri ayırt etme ile ilgilidir. İlk sınıflardaki (1-2. sınıflar) ve (3. sınıf ve üstü) çocuklar için farklı etkinlikler yapılmalıdır. İlk sınıflarda sesler ses cihazları yardımıyla ve öğretmenin sesleri üretmesiyle çocuklara tanıtılır. Bu süreçte öğrencilere hayvan sesleri de tanıtılabilir (Akyol, 2012:10).

2.1.2. Transfer Edici Dinleme

Öğretimde en çok kullanılan dinleme türüdür. Temel amacı mesajı anlamaktır. Dinleyici burada konuşmacının amacını anlatılan ana fikrini belirleyerek topladığı bilgileri daha sonra uygun bir şekilde kullanmak amacıyla organize etmelidir. Transfer edici dinlemenin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak için Akyol (2012:13)' de bir takım stratejiler kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar;

- **Fikirleri Organize Etme:** Transfer edici dinleme ağırlıklı olarak bilgi verici metinleri dinlemede kullanılabilir. Organizasyonun başarılı olması metin yapılarını iyi bilinmesine bağlıdır.
- **Genellemeler Yapma:** Konuşmacılar bazen birden çok ana fikir ve detay üzerinde durabilirler. Dinlemede öncelikle ana fikir ve konu tespit edilmelidir. Öğretmen öncelikle anlatılanlar hakkında konuyu belirleyici ve ana fikri buldurucu sorular sorarak alıştırmalar yapmalıdır.
- **Not Alma:** Not alma etkili bir dinleme tekniği olarak kullanılabilir. Okuyucu not almaya başlamadan önce amacını belirlemelidir. Konuyu bilmelidir; çünkü farklı not alma teknikleri vardır. Her teknik her metne uymayabilir, önemli olan öğrencinin dinlediklerini kısa kısa yazması değil aynı zamanda yazdıkları üzerinde düşünmesidir**.**

- **Kendi Kendini Kontrol:** Dinleyici amacını bir kenara bırakarak değil sürekli " Neden dinliyorum?" sorusunu zihninde canlı tutarak dinlemelidir.
- **Anlamaya Yardımcı Stratejiler Kullanma:** Zihinsel karmaşıklığın giderilmesi ve anlaşılmayan noktaların açıklığa kavuşturulması açısından gereklidir. Konuşma esnasında dinleyicilerin sorular sormasına fırsat tanınmalı; ancak konu veya ortam gereği anlatım anında sormak mümkün olamıyorsa sorular yazılmalı ve konuşma sonunda sorulmalıdır.

2.1.3.Eleştirel Dinleme

Herhangi bir durum ya da olayın doğruluğu, iyiliği, sunuş şekli gibi hususlarda yargıya varmayı gerektirir. Algılama kavrama gibi bir takım zihinsel tepkileri içerir. Eleştirel dinleme aynı zamanda ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, aralarındaki ilişkiyi saptamak, bu düşünceler içinde belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir. Aynı zamanda dinlediklerimizin doğru olup olmadıklarını, mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektir (Aras, 2004:30).

Akyol (2012:18)'de öğrencilerin kendilerine okunan metinleri, izledikleri reklamları değerlendirirken bir dizi soruyu zihinlerinde cevaplanmaları gerektiğini belirtmektedir:

- *Konuşmacının amacı nedir?*
- *Ne tür ikna yöntemi kullanılıyor*
- *Görseller ikna edicimi?*
- *Propaganda dili kullanılıyor mu?*
- *Şişirme kelimelere yer verilmiş mi?*

2.1.4.Estetik Dinleme

Estetik dinleme haz almak ve eğlenmek amacıyla yapılan dinlemedir. Bu tür dinlemeye şarkı ve türküler, okunan şiirler, anlatılan hikâyeler, izlenilen filmler örnek verilebilir. Bu tür dinlemelerde amaç dinleyenlerde duygu ve heyecan uyandırmaktır (Akyol,2012:10). Bu dinleme türü ile öğrenciye edebiyat sevdirilebilir. Çünkü bu

dinleme türünde amaç, bir hikâye veya Şiir okuyarak öğrencinin bundan zevk almasını sağlamaktır (Özbay, 2010).

2.1.5.Empatik Dinleme

Tavsiyede bulunmadan kendini, konuşmacının yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak yapılan dinlemedir. Empatik dinleme konuşmacının söylediklerine dikkat etmeyi, söylenenleri anlamak için çaba göstermeyi, uygun sorular sormayı ve söylenenleri kesmemeyi içerir (Bulut,2013:41).

2.2. Konuşma Ve Konuşma Öğretimi

Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997:20) ve bu önem günümüzde kitle iletişim araçlarının da yaygınlaşması ile daha da artmaktadır. İnsanlar, doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle dünyaya gözlerini açarlar. Konuşma yeteneği doğuştan gelir fakat kişinin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005: 121).

Konuşma öğretiminin amacı ise; yaklaşımlara göre değişmektedir. Davranışçı dil yaklaşımı daha çok fiziksel süreçlere ağırlık vermiş ve güzel konuşma üzerinde durmuştur. Bu amaçla uzun yıllar öğrencilere ses, ses tonu, vurgu, telaffuz gibi çalışmalar yaptırılmıştır. Vurgu ve telaffuzu iyi yapan öğrencilerin güzel konuşacakları düşünülmüştür. Bu çalışmalarda konuşmanın zihinsel süreçleriyle ve kendini ifade etme yönüyle fazla ilgilenilmemiştir. Günümüzde konuşma öğretiminde yapılandırıcı dil yaklaşımıyla birlikte zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verilmektedir. Konuşma öğretiminde dil ve iletişim becerileri yanında düşünme, sorgulama, anlama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirmek günümüz hedefleri arasındadır. (Güneş, 2014:112).

Konuşmanın pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan birkaçı söyle sıralanabilir:

Konuşmak; dinleyicilere karşı bir kimsenin belli bir konu üzerinde söylediği sözlere denir" (Karaalioğlu, 1987: 313).Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir (Çongur, 1995:42). Konuşma; duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır (Taşer 2000:27).

Konuşma, insanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yoludur. Bu yolla görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına aktarılarak paylaşılmaktadır. Bu süreçte dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organları yer almakta ve bir dizi karmaşık işlem yapılmaktadır. Bunlardan birinin eksikliği ya da yetersizliği çeşitli konuşma kusurlarına yol açmaktadır (Güneş, 2014:106).

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araç olan konuşma ilköğretim düzeyinde bir çocuğun kendini ifade etmesinin de en etkili yoludur. Türkçe Dersi Öğretim Programında da (2006: 6) konuşma becerisinin öğrencilerin Türkçe'nin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları güçlükleri konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemli olduğu; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olduğu ve geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tanımlarda da görüldüğü gibi konuşma çok geniş ve kapsamlı bir kavramdır. Anlama, anlatma, anlaşma, ses, telaffuz, iletişim gibi iç içe geçmiş birçok kavram konuşma tanımının içindedir. İnsan doğuştan getirdiği konuşma yeteneğini yaşadığı topluma entegre eder ve bir ömür kullanır.

Günümüzde her toplum bireyi için önemi kavranmış olan iletişimi güçlendirmek amacıyla çeşitli çabalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü

yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır (Kurudayıoğlu,2003:289).

Hem çocuklar hem yetişkinler "konuşma" becerisini "yazma" becerisinden daha sık ve daha fazla kullanır. Günümüzde dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili varken bunların yaklaşık sadece 200'ünde yazı dili bulunmaktadır (Tompkins, 1998:304, akt. Doğan, 2009:188). Yazı diline göre günlük hayatımızda çok daha fazla yer tutan konuşma becerisinden; bilgi vermek, söz alışverişinde bulunmak, duygu ve düşünceleri paylaşmak için her düzeyde ve ortamda yararlanılmaktadır (Sağır, 2004:12). Bu durum konuşma becerisinin yazma becerisinden daha sık kullanıldığının göstergesidir.

Türkçe Öğretimi Programında (MEB, 2006: 19-23) ise konuşma becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar "Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" başlıklarıyla yer almaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda Türkçe programında konuşma becerisine %20 oranında yer verilmiştir. Diğer dil becerilerinden olan yazma becerisine %20, dinleme becerisine %15 ve okuma becerisine ise %30 oranında yer verilmiştir. Yukarıda verilen oranlara bakıldığında ise; Türkçe Öğretim Programında konuşma becerisine yeterince önem verilmediği görülmektedir.

Konuşmanın dört önemli boyutu bulunmaktadır:

1- Konuşmanın fiziksel boyutu: Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

2- Konuşmanın psikolojik boyutu: Anlam bilimine (semantik) göre insanlar kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimleri üzerinde düşünüp konuşmaktadır. Bu bakımdan konuşulunca dış dünyanın kendisi üzerine değil doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerine konuşulmuş olmaktadır.

3- Konuşmanın fizyolojik boyutu: Konuşma, insanda var olan sinir sistemi, beyin, akciğerler, ses telleri, damak, dil, dişler, küçük dil, büyük dil ve dudak gibi organların dengeli bir uyum içinde işleyişi ile ilgili bir süreçtir.

4- Konuşmanın toplumsal boyutu: Konuşma, toplumsal hayatın bir ürünüdür. İnsanlar topluluk halinde yaşamaya başladıkları andan itibaren iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak gerçekleştirilmesidir. (Temizyürek vd. 2012: 247- 248).

Sözlü iletişimdeki başarı düzeyinin etkin dinleme ve konuşmaya bağlı olmasına karşılık az gelişmiş konuşma ve dinleme yeteneklerimiz çevremiz ile iletişimimizi olumsuz yönde etkilemektedir. İnsanların büyük bir çoğunluğu düşünmeden ve konuşmaktadır ya da karşısındakinin ne dediğine dikkat etmeden dinlemektedir.

İletişim; söylenen kelimeleri, sesin yüksekliğini, tonunu, vurgusunu; konuşmanın hızı, konuşmacının nefes alıp verme biçimi, duraklaması, yüz ifadesi, göz hareketleri ve duruş biçimi; kişiler arasındaki mesafe, jest ve mimiklerinin, giyim tarzı gibi unsurları içermektedir. Sayılan bu unsurlar konuşmanın fiziksel ve zihinsel yönlerini kapsamaktadır. Etkili bir konuşma eğitiminin sağlanabilmesi için konuşmanın bu yönlerinin dikkate alınması gerekmektedir (Özbay, 2006: 112). Konuşma eğitiminin istenen hedeflere ulaşabilmesi için öğretmenin telaffuzunun ve diksiyonunun düzgün olması gerekir. Öğretmen Türkçeyi doğru ve etkili kullanma bakımından öğrencilere model olmalıdır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerinin konuşmasını dinleyerek konuşmalarındaki hataları düzeltebilirler.

Konuşma eğitiminde önemli bir etken de öğrencilerin okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımdır. "Önemli gün ve haftalarda düzenlenen törenlerde öğrencilere yazı ve şiir okuma, programı sunma gibi görevler verilmelidir. Bu görev dağılımlarında mümkün olduğu kadar bütün öğrencilere fırsat verilmelidir. Böylece hem öğrencilerin topluluk karşısında heyecanlanmadan konuşabilme alışkanlığını kazanmaları hem de bu öğrencileri dinleyen diğer öğrencilerin kendi konuşmalarındaki hataları düzeltmeleri sağlanır" (Uçgun, 2007: 60).

Yeri geldiğinde, okul dışındaki çevre de eğitim ortamı olarak değerlendirilmelidir. Mesela öğrencilerin çeşitli konferans, sempozyum vb. etkinliklerde gördüklerini ve dinlediklerini anlatmaları konuşma becerisini geliştiren faktörler arasında yer alır (Uçgun, 2007: 3). Öğrencinin bulunduğu yer bu imkânlardan yoksun ise öğretmen bunları sınıf ortamına taşıyacak etkinlikler yapabilir.

Teknolojinin derslerde kullanımı da konuşma eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Zira konuşma eğitiminde televizyon, video, teyp, bilgisayar ve radyonun derslerde öğretmenler tarafından kullanımı öğrenciler için önemli bir etkiye sahiptir. Bu araç-gereçler yardımıyla öğrencilere dinlettirilecek güzel konuşma örnekleri sayesinde konuşma becerisini geliştirme konusunda önemli başarılar elde edilebilir (Özbay, 2003: 27).

Konuşmanın ilk öğrenildiği yer aile olduğu için ailelere de konuşma eğitimi ile ilgili önemli görevler düşmektedir. Sesleri ve kelimeleri öğrenmek büyük bir hazineyi keşfetmek demektir. Çocuklar eşyalara isim vermeye başladıktan sonra, onlarla düzgün cümleler kurarak konuşulmalıdır. Hatta sorular sorulmalı, çocuğun ilgisi izlenmeli özellikle ilgisini yönetecek sorular sorulmalıdır. Çocuk basit sorulara cevap vermeye başladıktan sonra açık uçlu sorular sorulmalıdır. Örneğin, "Ne? Nerede? Kiminle? Bundan sonra ne olacak? Sen olsan ne yaparsın?" gibi. Çocuk yavaş yavaş konuşmaya başladığında düşünmeye ve anlamaya başlamış demektir. Bunun için çevrede olup bitenler yorumlanmalıdır. Örneğin, "Bak bu kedi. Arkadaşları ile oynuyor." Böylelikle çocuğun öğrenme süreci genişletilmelidir (Güneş, 2014:111).

Okula başlayan öğrencinin konuşmasında daha önce bulunduğu çevrede edindiği bazı telaffuz hataları bulunabilir. Bu hususta ise (Uçgun, 2007: 60) da ailelerin bilinçlendirilmesinin önemli olduğunu, ailelerin çocuklarının konuşmalarına gereken özeni göstermeleri gerektiğini ifade ederek, çocuğun konuşma sırasında telaffuz hatası yapması ya da yanlış kelime kullanması, ebeveynler tarafından tespit edilmeli ve bunların giderilmesine çalışılmalıdır görüşünü dile getirmiştir. Ayrıca; arkadaş çevresi de çocuğun konuşmasını etkileyen faktörlerden biridir. Aileler, çocuğun arkadaşları konusunda da titiz davranmalıdır. Çocuğun konuşmasını olumlu yönde etkileyecek kişilerle arkadaşlık etmesi oldukça önemlidir.

Konuşmayı geliştirmek amacıyla tiyatro, hikâye anlatma, drama, pantomim vb. çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar yoluyla çocuklar, zihinlerindeki fikirleri ifade etmede kelimeleri daha düzgün (uygun) sıralamayı, kendi seslerine güvenmeyi, mesajı aktarmada görselleri kullanmayı, sözel sunuda kendilerine güven duygusunu, yaratıcı

düşünmeyi, tahmin ve hayaller yoluyla hikâyeleri geliştirip yorumlamayı öğrenebilirler (Akyol, 2012:24).

2.2.1. Konuşmayı Geliştirme Stratejileri

Konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Öğrenciler arasında bilgi, yenilik ve düşüncelerin hızlı aktarılmasını sağlamak için konuşma, tartışma ve paylaşım önemlidir. Konuşma zihinsel etkileşim ve öğrenme açısından Türkçe öğretiminde önem verilen bir alandır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yapılandırıcı yaklaşıma göre öncelikle zihinsel hazırlık yapılmalı, öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilerek konu belirlenmeli, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme gibi etkinliklere de ağırlık verilmelidir (Güneş, 2014:115).

2.2.2. Hikâye Anlatımı

Günümüze kadar hikâye anlatımı bir eğitim aracı olma özelliğini korumuştur. Hikâye anlatma, belirli bir sıralama dahilinde dil ve jestler kullanarak geçmiş, bugün ve geleceğin gerçek veya gerçek dışı biçimde aktarılmasıdır (Gere, Kozolvich ve Kelin, 2002; Chung, 2007). Öğretmenler hikâye anlatırken öğrencilere model olmaktadırlar. Çocuklar öğretmeni dinlerken öğretmenin diyaloglarda sesini nasıl değiştirdiğini, görselleri (kuklalar, resimler vb.) nasıl kullanıldığını izlemektedirler. Hikâye anlatımı çocukları eğlendirirken hayal dünyalarının da zenginleşmesini sağlar. Dili etkili kullanma becerileri gelişirken hikâye unsurlarını içselleştirmeye çalışarak yeni yorumlar eklemelerine fırsat tanımış olur (Akyol,2012:24).

2.2.3.Sınıf İçi Konuşmalar

Sınıf içi konuşmaların temel amacı çocukların dili fonksiyonel bir şekilde kullanmalarını sağlayarak kişilerarası iletişim becerilerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktır. Kısa ve formal olmayan konuşmalar okul hayatının bir parçasıdır. Çocuklar arkadaşlarının davranışlarını kontrol etmek, okul ve sınıf içi ilişkilerini sürdürebilmek bilgi aktarmak, kişisel tecrübe ve fikirlerini ortaya koymak için konuşma yaparlar. Bu konuşmaların amacı sosyalleşme ve sınıf ortamında güvenli bir

atmosfer sağlamaktır. Daha özele inildiğinde sınıf içi konuşmalar çocuklar için uygun kelimeleri seçmelerini, açık ve anlaşılır cümleler kurmalarını ve ortama bağlı olarak formal konuşmadan informal konuşmaya geçmelerini kolaylıkla sağlayabilme becerileri kazandırır (Akyol, 2012:26).

Tompkins' e (1998) göre ilk sınıflarda çocukları;

- Sınıf içi tartışmalara katkılarına
- Hislerini ve düşüncelerini paylaşmalarını
- Saygılı ve kibar oluşlarına
- Sınıf arkadaşlarının açıklamalarını dinleme durumuna
- Grup arkadaşlarına isimleriyle hitap edebilmelerine
- Konuşurken sınıf ya da grup arkadaşlarına bakabilme durumlarına göre değerlendirmek mümkündür (Akt, Akyol, 2012:28)

2.2.4. Pantomim

Hece ölçüsüyle yazılmış ve halk ezgileriyle bestelenmiş manzume (TDK Sözlük 2,1998:1504) hece vezniyle yazılmış halk ezgileriyle bestelenmiş nazım şekli (MEB Sözlük, 4: 2952) türkü olarak tanımlanmaktadır.

Pantomimler vasıtası ile çocuklar kendilerini sözel olmayan yollarla ifade etme becerilerini geliştirler. Sözel olmayan hareketlerin (beden dili vb.) özellikle yüz yüze iletişimde ve yaratıcı dramada önemi büyüktür. Çocuklar bu etkinlik aracılığıyla iletişimde beden dilinin önemini kavrarlar (Akyol,2012:29).

2.2.5. Drama

Drama, bir gurubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır

(Adıgüzel,2014:40). Drama hem sözel hem de sözel olmayan dilin kullanımına fırsat verdiği için etkili bir iletişim yöntemidir. Drama yaratıcı ve mantıksal etkinlikleri içerdiğinden beynin sağ ve sol yarımkürelerinin birlikte çalışmasını sağlamaktadır. Ayrıca drama çocukların konuşma dillerinin gelişiminde ve okuryazarlık düzeylerinin yükselmesinde etkili olması bakımından da yararlıdır (Akyol, 2012:29).

2.2.6. Sözel Raporlar

Sözlü raporlar çocukların fikirlerini başkalarına sunmada etkili bir yoldur. Ancak bu konuda çocukların öğretime ihtiyaçları vardır. Öncelikle etkinlikte ses, vücut ve sahne etkili bir şekilde kullanılmalıdır. İyi konuşmacılar seslerinin volüm düzeyini iniş çıkışını konuşmanın özelliğine göre ayarlayabilirler. Tompkins (1998) hazırlık ve sunu becerilerinin kazandırılmasında dört aşamalı bir çalışma önermektedir. Bunlar konuyu seçmek, bilgi toplamak ve organize etmek, konuyla ilgili görseller oluşturmak ve sunuyu gerçekleştirmektir.

Konuyu seçme aşamasında sınıf ya da öğrenci konuyu seçer ve konuyla ilgili neyi bilip bilmediklerine karar verirler. Konuyu daha anlaşılır hale getirmek için görsellere de başvurulabilir. Bilgi toplama ve organize etme aşamasında; bilgiler çeşitli kaynaklardan (ansiklopedi, internet, ders kitapları, internet, video, dergiler, gazeteler vb.) toplanarak organize edilir. Sunucu dinleyiciye neyi aktarıp neyi aktarmayacağına karar verir. Görseller oluşturma aşamasında, sunucular konuya ilgiyi artırmak, konuyu somutlaştırmak ve sunumu kolaylaştırmak için görsellerden yararlanırlar. Sunuyu yapma kısmında ise; hazırlıklar yapıldıktan sonra sunuya geçilir. Burada çocukların sunudan önce prova yapmaları önemlidir. Konu sunum sırasında doğrudan okunmamalı ve sunuyu dikkat çekici hale getirmek için ise sunuya bir fıkra, ilginç anekdot ya da benzetmeyle başlanabilir (Akt., Akyol, 2012:30-31).

Sonuç olarak etkili konuşma için farklı etkinliklerin yapılması önem arz etmektedir. Eğer ilkokul düzeyinde çocuklara bir takım etkinliklerin etkili bir şekilde eğitimi yapılırsa ilerleyen eğitim kademelerinde ya da sosyal yaşamlarında konuşma ile ilgili sorun yaşamaları da en az seviyeye düşürülmüş olacaktır.

2.3. Okuma Ve Okuma Öğretimi

Eğitim programlarında ve öğretim sürecinde, okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak yerini almaktadır. Bundan dolayı bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda öğretmenlerin bilgili ve becerili olmaları gerekmektedir. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma sihirli bir süreçtir ve birçok faktör tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, farklı anlayışlar kazanarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar bireysel ve çevresel farklılıklar nedeni ile okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Acaba bu farklılıkları ne kadar azaltabiliriz? Azaltabilir miyiz? İşe doğru yöntemlerle ve uygun zeminde başlanırsa bu sorulara olumlu cevap verilebilir. (Akyol, 2012:33).

Okuma, yazılı ve görsel materyallerden bilgi edinmede bireylerin kullandığı önemli bir beceridir. Bu beceri göz ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasını gerektirir (Demirel, 2002).

Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişim gerektiren dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma, yapılandırıcı yaklaşıma göre ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç anlama, zihinde yapılandırma, görme ve seslendirme gibi beyin göz, sesimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Önce çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin anlamı bulunmaktadır. Cümle ve paragraflardan önemli görülenler, ilgi duyulanlar seçilmekte bunlar, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. Bu şekilde oluşturulan bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır (Güneş, 2014:128).

Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlaya dayanan zihinsel bir etkinlik ya da gözün satırlar üzerinde sıçraması, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin yazılı sembolleri anlaması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirebilme biçiminde tanımlanmaktadır (Tazebay, 1997,

Köksal, 2001, Öz, 2001). Buradan anlaşılıyor ki okuma için satırlar üzerinde gözün sıçrama hareketlerine ihtiyaç vardır. Gözün bu sıçramalar sonucu hız kazanması karşılaşılan kelime şekillerinin daha önceden tanınmış olmasına bağlıdır.

Bir yazıyı okurken göz, satır üzerinde kayarak ilerlemez. Birbiri arkasına sıçramalar yaparak satırın bir parçasını görür. Her sıçramanın arkasından bir duraklama yapar, sonra yeni bir durum alarak satırın diğer parçasına geçer. Asıl okuma, bu sıçramalardan sonra gözün belirli bir noktaya odaklandığı duraklama sırasında olur. İyi bir okuyucu için sıçramalar, zayıf okuyuculara nazaran daha geniş bir mesafeye sahiptir. Bu yüzden, iyi okuyucularda duraklamalar daha az olmaktadır. Göz, okurken kelimelere ne kadar aşina ise, bir sıçramada kavradığı alan da o kadar geniş olur. Göz, kelime klişelerine ve bunların muhtevalarına alışık olmadığı zaman, satır üzerinde ritmini bozan birtakım gerileme hareketleri yapar. Gerileme hareketleri çabuk okumayı ve okunanı çabuk anlamayı güçleştirir. Sesli okumada satırın gözle kavranan parçası, seslendirilen kısımdan daha uzundur. Bu göz mesafesi, zayıf okuyucularda kısa, iyi okuyucularda daha uzundur. Hatta başlangıçta böyle bir mesafe yoktur. Bütün bunlar, gözün okuma sırasında harfleri teker teker değil, kelimeleri genel şekilleriyle, hatta satırın büyük bir kısmını bir anda kavradığını ortaya koymaktadır. (Yalçın, 2002: 47)

Ülkemizde okuma eğitimi üzerine yazılan ve söylenenleri bir araya getirdiğimizde, bilgilerin genellikle birbirini tekrar ettiği görülmektedir. Konu ile ilgili olarak edinilen sayısal verilere göre Türkiye okuma alışkanlığı bakımından çoğu Afrika ülkesinden geri kalmış durumdadır. Japonya' da toplumun % 14'ü, Amerika'da %12'si, İngiltere ve Fransa'da toplumun %21'i düzenli kitap okurken bu oran Türkiye'de % 0,001 yani on binde bir. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'nda kitap okuma oranında Türkiye, Malezya, Libya ve Ermenistan gibi ülkelerin bulunduğu 173 ülke arasında 86. sıradadır (http://blog.milliyet.com.tr/turkiye-nin-kitap-okuma-aliskanligi).

Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA). Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptırdı. Bu araştırma kapsamında Türkiye'de 62 ilde 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri tespit edildi.

Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıktı. Bu sonuca göre, okuma eğitimi üzerinde daha dikkatle durmak ve bu konuda gerekli tedbirleri zaman geçirmeden almak gerekmektedir.

Okumayı öğrenme ilkokul birinci sınıfta kısa bir zamanda gerçekleşmesine rağmen okuma becerilerini geliştirme uzun yıllar sürmektedir. Okul öncesi dönemle başlayan ilk okuma yazmayla süren ve ileri sınıflarda üst düzey okumaya kadar giden bir süreçtir. Okuma sürecini yapılandırıcı yaklaşım gelişimsel ve etkileşimsel olarak iki gruba ayırmıştır. Gelişimsel anlayış, okuma öğrenme sürecini okul öncesinden üst düzeye kadar çeşitli süreçlere ayırmaktadır. Etkileşimsel anlayış ise; okumanın okuyucu-metin-ortam gibi etkileşimlerle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Kısaca okuma becerileri uzun bir süreç içerisinde çeşitli etkileşimlerle geliştirilmektedir (Güneş, 2014:140).

Okuma öğretiminin temel hedefi çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada aktif bir şekilde kullanma yeteneklerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli amacı "okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır (Güneş, 1997:55).

2.3.1. Okuma Öğretiminin Amaçları

Okumanın amacı; anlamı kavramak olduğuna göre, kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerekir. Anlam, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş, 2005:2). Günümüzde okuma öğretiminin amacı dil ve iletişim becerileri yanında, düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi sosyal becerileri ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Okuma öğretiminin amaçları genel olarak şöyle sıralanmaktadır:

Dil becerileri: Okuma öğretiminin en önemli amacı yazılı dil becerilerini geliştirmek ve sözlü dil becerileriyle bütünleştirmektir.

İletişim becerileri: Birey çevresindeki yazıları anlamak için okumak zorundadır. Okuma yazılı iletişim becerilerinin temel öğesidir. Bireyin bilgileri etkili bir şekilde alması, okuma becerilerini geliştirmesine bağlıdır.

Öğrenme ve anlama becerileri: Birey çevresini saran dünyayı, olayları, olguları, geçmişini vb. okuyarak anlar. Okuma bireyin öğrenme ve anlama becerilerini geliştirir.

Zihinsel beceriler: Birey okuma yoluyla düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme, eleştirme, analiz, sentez, değerlendirme vb. zihinsel becerilerini geliştirmektedir.

Sosyal beceriler: Birey okuyarak sosyal olayları öğrenmekte, ait olduğu kültürel değerleri tanımakta ve uymaktadır.

Zihinsel bağımsızlık becerileri: Birey okuma yoluyla karar verme ve seçme, amaçlarını gerçekleştirme, ihtiyaçlarını ve haklarını savunma becerilerini gerçekleştirmektedir (Güneş, 2014:141).

2.3.2. Okuma Türleri

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), metnin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan okuma, ekrandan okuma vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.) ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.) göre farklı gruplara ayrılmaktadır. Okuma öğretim sürecinde en çok sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014:149). Akıcı okuma becerilerini geliştirmek için bağımsız, paylaşarak, rehberle ve güdümlü okuma türleri de önemli okuma türleri arasındadır. Aşağıda bazı okuma türleri verilmiştir.

2.3.2.1. Sesli okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp, zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kelimelerinin konuşma organı yardımı ile söylenmesidir. Bu okumanın tam anlamıyla başarılı olabilmesi için okuyucunun yazıdaki anlamını kavramasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Çelenk,2003). Sesli okuma

dinleyenlere, etkili dinleyebilmesi ve zevk vermesi bakımından önemli olmaktadır. Aynı zamanda dinleme alışkanlığının kazandırılmasında da etkili olmaktadır. “Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan kelime ve kelime gruplarının konuşma organları ile söylenmesidir” (Ünalan, 2001: 86). Göz, yazının görüntülerini almakta, bunlar ses organlarıyla seslendirilmekte seslendirilen kelimeler duyulmakta ve zihne gönderilmektedir. Sesli okuma öğrencilerin okumayı öğrenmesine, dinleme alışkanlığı kazanılmasına ve okuma düzeylerinin tanınmasına hizmet etmektedir. Bu amaçla sesli okuma ilk okuma-yazma öğretiminin başında önemli bir çalışma olarak dikkat çekmektedir.

2.3.2.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma, ses organlarının her hangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır (Kavcar ve diğer, 2003:44). Sessiz okumada göz yazıyı görür görmez tanımakta ve belleğe göndermektedir. Bu okuma türünde ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılmaktadır. Sessiz okuma ile okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir. Sessiz okuma becerisi, sesli okumanın gerçekleşmesinden sonra kazanılması gereken beceridir Ancak bu okuma türü yetişkinlere önerilmektedir. Zaten yetişkinler tarafından çok kullanılan bir okuma türüdür (Güneş, 2014:152). Bir başka anlatımla, sessiz okuma, herhangi bir ses organını hareket ettirmeden yalnız gözle yapılan okumadır. Sessiz okuma, bireylerin yaşamlarında sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Sessiz okuma, sesli okumaya göre okunan sözcük ya da cümleyi daha çabuk anlama olanağı sağlar (Keskinkılıç, 2004).

2.3.2.3. Paylaşarak okuma

Bir metnin çeşitli bölümlerinin öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılarak sesli olarak okunması işlemine paylaşarak okuma adı verilmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır. Öğrencileri okuma hususunda cesaretlendirmekte, okumaya güdülemekte ve okuma zevki vermektedir. Paylaşarak okuma sırasında öğretmen ve öğrenciler arasında yoğun bir etkileşim söz

konusudur. Bu durum öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırmakta ve sürece aktif katılmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2014:153).

2.4. Yazma ve Yazma Eğitimi

Yazma, yirmi birinci yüzyıla girerken de kişisel ve toplumsal açılardan önemini korumaya devam etmektedir. Diğer okuma alanlarında olduğu gibi yazma alanında da öğretim sürecini iki ayrı aşamada düşünmek gerekir: Kazanım ve geliştirme. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilecek düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünürsek, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağının öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Diğer taraftan kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağının öğrenilmesi gelişim aşamasıyla ilgilidir (Akyol, 2012:107).

Yazma, binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisinin kazandırılması olarak ifade edilebilir. İlk okuma yazma becerisi ile öğrenci yeniden doğmakta ve kendini keşfetmektedir (Güleryüz, 2000, Akt. Vidin, 2013: 22). Yazma, üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme üretebilmedir (Güneş, 2007:161).

Keskinkılıç (2004)'e göre, yazma duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Yazma insanlar için bir ihtiyaç olduğu gibi algısal ve psiko-motor yönleri ile kazanılması yüksek düzeyde beceri gerektiren bir etkinliktir. Yazma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (MEB, 2006).

İlköğretim programının 2005 yılında yenilenmesiyle ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bütün yazı çalışmalarını bitişik eğik yazı ile yazmaları gerektiği kararı alınmıştır. Eskiden uygulanan yazı programında bitişik eğik yazıya ikinci sınıfın ikinci yarısında geçilmekte, birinci sınıfta ise; ilk okuma yazma eğitimi dik temel harflerle yapılmaktaydı. Bu değişiklik yenilenen programın en önemli değişikliklerinden biridir. Yapılacak hazırlık çalışmaları, öğrencileri bitişik eğik yazı harflerine

hazırlamalıdır. Bu nedenle çizgi çalışmalarına eğik ve yuvarlak çizgilerden başlanmalıdır (Bayraktar, 2006:5).

Yazı öğretimi için yapılacak öncelikli iş öğrencinin zihinsel hazırlığını sağlamaktır. Zihinsel hazırlık çalışmalarında yapılacak ilk iş öğrencide güçlü bir yazma arzusu ve isteği uyandırmak olacaktır. Öğretmenlerin bilmesi gereken bir nokta şudur ki yazma eğiliminde öğrenciler kendi becerileri ile yüz yüze geldiklerinde kendilerini yetersiz olarak algılayabilirler. O anda öğretmenden kendilerini güdüleyici destek bekleyebilirler. Öğretmenin gerçekleştireceği öğrenme öğretme etkinliği ne kadar güçlü olursa olsun öğrenen birey öğrenme istek ve arzusuyla dolu olmadıkça etkinliğin gerçekleşme düzeyi düşük olacaktır (Duran, 2009:32).

İlkokullarımızın bütün sınıflarında okuma-yazma öğretiminin hedefi, öğrencileri fonksiyonel bir okuma-yazma seviyesine ulaştırmaktır. Fonksiyonel okuma-yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen yerlerde kullanılabilecek bir düzeye getirilmesidir. Daha ilk aylarda öğrenciye fonksiyonel bir okuma-yazma becerisi kazandırılarak temel alışkanlıkların verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, ilk okuma-yazma öğretiminde, ilerdeki gelişmeleri kolaylaştıracak ve çocuk psikolojisine uygun düşecek makul bir hızla okuma-yazma mekanizmasını kavratmak esas olmalıdır (Öz, 1999:3).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biridir. Bu amaç çerçevesinde Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini uygulayarak kavramaları için uygun ortamlar oluşturulması, becerilerini geliştirmek ve alışkanlıklarını pekiştirmek için alıştırmalar yaptırılmalıdır (Sever vd. 2011: 25).

Öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olabilmesi için bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması; Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması; yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması; olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması; analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesi; farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi, sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182).

Yazma yeteneği; yazı yazmakla kazanılır. Yazma eğitimi yönteminin, temel hedefi yazdırmaktır. Güzel yazmak sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler; konu üzerinde, sözcük dağarcığıyla, özgürce bildirmeye yöneltilmelidir. Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü yazma becerisinin gelişmesi için çeşitli alıştırmalar gerekmektedir. Zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir (Demirel, 2004b: 102).

2.4.1.Yazma Sürecinin Aşamaları

Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşamanın olduğunu ve bunun "sürece dayalı yazma yaklaşımı" olduğunu belirtmektedir. Bu aşamalar;

- Yazım öncesi hazırlık
- Taslak oluşturma gözden geçirip düzenleyerek yazma
- Gözden geçirip düzenleyerek yazma
- Redaksiyon
- Yayımlama ve paylaşma

Yazım öncesi hazırlık

- Konu seçilir.
- Öğretmen ne yazılacağı ile ilgili öğrencilerle beyin fırtınası yaparak fikirler toplanır ve düzenlenir.
- Yazının yazılacağı hedef kitle belirlenir.
- Yazma etkinliğinin amacı tanımlanır.
- Amaç ve yazının kime yönelik olarak yazıldığı düşünülerek yazma için uygun yazılı anlatım türü seçilir**.**

Taslak oluşturma

- Konunun genel hatlarını içeren bir taslak yazılır.
- Taslak oluşturma aşaması birkaç yazma ve yeniden yazma çalışmalarını içerir.

- Okuyanların dikkatini toplamaya yönelik nelerin kullanılacağı belirlenir.
- Öğretmen yazıdaki teknik özelliklerden çok öğrencilere konunun içeriğinin daha önemli olduğu mesajını vermelidir.

Gözden geçirme

- Oluşturdukları taslağı yeniden okurlar.
- Yazdıklarını sınıf arkadaşları ya da gruplarıyla paylaşırlar.
- Öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla görüş alış-verişinde bulunurlar.
- İlk ve son taslak arasında sadece küçük değişiklikler yapmak yerine kompozisyonunu sağlam bir forma dönüştürmeye çalışırlar.

Düzenleme(Redaksiyon)

- Bağımsız olarak kompozisyonun içeriği ile birlikte yazım, dilbilgisi ve imla uygunluğunu kontrol etmek ve dilini düzeltmek için okur.
- Sınıf arkadaşlarının kompozisyonlarını düzeltmesine yardım eder.
- Yardım almadan biçimsel yanlışlıkları tanıması ve onları düzeltme becerisi gelişir.

Yayınlama

- Yazısını uygun biçimde yayınlar.
- Arkadaşları ve öğretmeniyle bitirdiği yazısını paylaşır (Akt, Akyol, 2012: 109-115).

2.4.2.Yazma Eğitiminin İlkeleri

Özer (1987) de yazı öğretiminin başarıyla sonuçlanabilmesi için bir takım ilkeler belirtmiştir. Bunlar:

- Çocuğun yazı gelişimi her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Okula yeni başlayan çocuk kalemi tutmada, onu rahatlıkla kullanmada güçlük çeker. Parmak uçları henüz sertleşmediği için çabuk yorulur.

Eline yeterince hâkim olamayışı, düzgün çizgi çizmesine, harfleri doğru yapmasına engel olur. Ancak bu durum zamanla ortadan kalkar.

- Öğretmen, doğru ve güzel yazı yazmada öğrencilere örnek olmalıdır.
- Yazı çalışmalarında araç olarak kullanılacak metinler öğretimi amaçlanan harfleri, sözcükleri ve cümleleri içermelidir.
- Yazı çalışmalarında yararlanacağımız araçlar çocuğun kullanması için uygun ve kolay olmalıdır. Kullanılacak kalemlerin çok ince, çok kalın ya da çok kısa saplı olması rahat çalışmayı engeller.
- Yumuşak uçlu, silindir kalemler tercih edilmelidir. Kullanılan kâğıt beyaz, mat, olabildiğince iyi kalitede olmalıdır (Akt. Bayraktar, 2006: 16).

2.5. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili araştırmalar olmakla birlikte tüm dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içeren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmaların birçoğu okuma ve yazma becerisi ile ilgiliyken dinleme ve konuşma becerilerini içeren araştırmaların sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Engelli bireylere yönelik dil becerilerini içeren araştırmalar incelenirken; bu tarz çalışmalarında sayıca az ve yapılan araştırmaların çoğunun okuma ve yazma becerilerini içerdiği, dinleme ve konuşma becerilerini içeren çalışmalara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Kaplan, (2004) araştırmasında, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerine düzenli olarak okunan metinlere öğrencilerin aktif katılımının dinlediklerini anlama becerilerine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek ve öğrencilerin 5. sınıf yılsonu Türkçe notlarıyla dinleme becerileri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma Ankara ilinde bir ilköğretim okuluna devam eden 37 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada tek gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları seçkisiz (tesadüfi) seçilmiştir. Araştırma yapılırken katılımcılar ile ilk sınav ve son sınav sırası izlenmiştir. Araştırma 12 hafta süre ile 12 farklı dinleme etkinliği ile sürdürülmüş ve dinlenen etkinlikler ile öğrencilere sorular sorulmuştur. Etkinlik

sonunda ilk hikâye ile benzer özellikte ve eş değer sorular ile hazırlanmış olan hikâye öğrencilere okunmuş ve hikâye ile ilgili sorular öğrenciler tarafından yanıtlanarak değerlendirme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda uygulanan etkinliklerin dinleme becerisine olumlu katkı sağladığı, düzenli olarak okunan metinlerin öğrencilerin ilk defa okunan bir metni anlama seviyelerini yükseltmiştir, erkek öğrencilerin dinleme becerileri kız öğrencilere oranla daha fazla gelişmiştir, ilköğretim beşinci sınıf ders notları ile Türkçe dinleme becerisi arasında paralellik söz konusudur gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Çatak, (2006) araştırmasında, PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma kaynaştırma eğitimine devam eden üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından bilgisayar yazılımlarından PowerPoint sunu programında okuma materyali hazırlanmış ve hazırlanan materyal ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişme süreçleri incelenmiştir. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modeli ile yürütülmüştür.

Araştırma başlama düzeyi verisi toplama ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmakta olup elde edilen veriler grafikler ile yorumlanmıştır. Başlama düzeyinde ve uygulama sürecinde veri toplamak amacıyla; kelimeyi anlama veri kayıt formu, okuduğu kelimeyi anlama düzeyi belirleme materyali, kelime kartları, cümle okuma kartları, cümleyi anlama veri kayıt formu, bağımsız okuma metinleri ve metni anlama veri kayıt formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma okuduğunu anlama becerisi, kelimeyi anlama, cümleyi anlama ve metni anlama alt baslıkları altında kategorilere ayrılmış, materyal uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre hazırlanan PowerPoint programının görseller bakımından zengin oluşu öğrencilerin kelime, cümleleri kolaylıkla anlamlandırmasını sağlamış ve okuduğunu anlama becerilerine de katkı sağlamıştır.

Yılmaz, (2007) araştırmasında, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ve alan yazında önerilen etkinlikleri 6. Sınıf öğrencilerine uygulayarak dinleme becerilerini geliştirmek ayrıca; önerilen etkinliklerin dinleme becerilerini geliştirmede yeterli olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma çalışmaya katılan öğrencilerin dinleme etkinliklerindeki düzeyini belirlemek ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna oranla uygulanan etkinliklerle beceri gelişimindeki başarı düzeyini belirlemeye yönelik bir deneysel çalışmadır. Araştırmada ön test, son test ve kontrol grubu uygulanmıştır. Deney grubu katılımcılarına dinleme- yeniden yapılandırma, dinleme -izleme, dinleme- boşluk doldurma, dinleme-müzik, dinleme- not tutma, dinleme- haber etkinlikleri uygulanırken; kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle dinleme çalışmaları yapılmıştır. Uygulanan etkinliklerin dinleme becerisindeki etkililiklerini belirlemek amacıyla hem deney hem de kontrol grubuna testler uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun dinleme becerilerinin kontrol grubuna oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi (2007) araştırmasında, Muğla merkez ilköğretim okullarındaki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, olay ve düşünce yazılarına göre dinlediğini anlama becerilerini incelemiştir. Çalışmada amaç, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin düşünce ve olay yazılarına göre dinlediğini anlama becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla, Muğla merkez ilköğretim okullarında öğrenimlerini sürdüren 405 öğrenci üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, olay yazılarını dinleme ve anlama düzeylerinin, düşünce yazılarını dinleme ve anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Girmen, (2007) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumlarını incelemiştir. Metafor, bir sözcüğün gerçek anlamının dışında kullanılmasıdır. Başka bir deyişle, bir kavramı kendi anlamının dışında, türlü yönlerden benzediği başka bir kavramın anlamı ile betimlemedir (Girmen, 2007). Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilinde 5. sınıfa devam eden 15 kız ve 13 erkek öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi, yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin konuşma

becerilerini analiz edebilmek için yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılırken; yazma becerilerini analiz edebilmek için ise; doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada konuşma becerileri ile ilgili veri kaybını önlemek için video kullanılmıştır. Öğrencilerin, yazılı anlatımlarında metaforlara ne kadar ve nasıl yer verdiklerini ortaya koymak amacıyla da Türkçe dersi öğrenci kompozisyonları, öğrenci çalışma kitabı ve Türkçe defterleri incelenmiştir. Araştırmacı 50 ders saati boyunca Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler derslerinde gözlem yapmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için ise; video ve dokümanlar 2 farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Gözlem ve doküman incelemesi sonucunda öğrencilerin metaforları en çok Türkçe dersinde konuşma alanında kullandıkları, konuşma ve yazama yetileri gelişmiş öğrencilerin metaforları daha çok kullandıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha çok metafor kullandıkları tespit edilmiştir.

Tekinarslan ve Çatak (2008), araştırmasında PowerPoint programında hazırlanan okuma materyaliyle hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metini anlama düzeylerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları bir ilköğretim okuluna devam eden hafif düzeyde üç zihinsel engelli kız öğrencidir.

Araştırma başlama verisi ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Başlama düzeyinde ve uygulama sürecinde veri toplamak amacıyla; okuduğu kelimeyi anlama, cümleyi anlama ve metini anlama becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan slaytlar kullanılmış, elde edilen veriler formlara kayıt edilerek veriler analiz edilmiştir. Bulgulara göre PowerPoint programıyla geliştirilen ve görselliğin ön planda olduğu materyallerin öğrencilerin kelimeyi, cümleyi ve metni somutlaştırmasına ve anlamlandırmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ise; Powerpoint programı ile hazırlanan okuma etkinliklerinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Armutçu, (2008) araştırmasında, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere word belgesi üzerine yazı yazma becerisinin eşzamanlı ipucu işlem süreciyle öğretiminin etkili olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin kazandıkları beceriyi öğretimden sonra sürdürüp sürdüremediğini, farklı ortam, kişi, materyal ve metne genelleyip genelleyemediğini ortaya koymaktır.

Araştırmanın katılımcılarını, özel eğitim ve rehabilitasyon kursuna devam eden, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş beş öğrenci oluşturmaktadır. Bu beş öğrenciden üçü asıl, biri de yedek denek olarak seçilmiştir. Ön uygulama için de aynı merkeze kayıtlı bir öğrenciyle çalışılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde öz bakım, psiko-motor ve günlük yaşam becerileri alanlarında gereksinimlerinin benzer olması koşulu aranmıştır.

Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplama sürecinde, aile görüşme formları, beceri kontrol listesi, öğretmen ve ölçüt bağımlı ölçü araçları ve eşzamanlı ipucu işlem süreciyle öğretim yapılırken öğretimde ilerlemelerin kaydedileceği kayıt çizelgeleri, uygulama güvenirliği formu, aile ve öğrenciye uygulanan pekiştireç formları, sınıf öğretmeni için hazırlanan sosyal geçerlilik formları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler için grafiksel analizden yararlanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin Word belgesi üzerine yazı yazabilmeleri için araştırmacı bilgisayar kullanımı ve Word belgesine yazı yazma becerisi kazanmaları için model olunmuştur. Çalışma günde 25 dakikalık oturumlar halinde 14 oturum sürmüştür. Eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin öğrencilerin kazandıkları Word belgesi üzerine yazı yazma becerisini farklı ortam, araç-gereç, kişi ve metne genellemeleri açısından etkili olduğunu belirlemek için öğretim bittikten 7, 14, 21 gün sonra da izleme oturumları uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, eşzamanlı ipucu işlem süreci ile yapılan öğretimin, öğrencilerin Word belgesi üzerine yazı yazma becerisini kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cavkaytar, (2009) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede dengeli okuma yazma yaklaşımının etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilinde beşinci sınıfa devam eden üç kız üç erkek olmak üzere toplamda altı öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma, dengeli okuma yazma yaklaşımının uygulanma sürecini ortaya koymayı amaçladığı için eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada etkileşimli öğretim ve yazma süreci modellerinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme, video kayıtları, yansıtıcı günlük, dengeli okuma yazma yaklaşımı ders değerlendirme aracı, kompozisyon testi ve sınıf öğretmeni günlüğü olmak üzere farklı nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. . Nicel verilerin analizinde "SPSS for Windows" paket programından yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizi ise betimsel analizlerle gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde kodlama aşamasında Nvivo 8 programından da yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel analizleri sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular, öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerinin etkileşimli bir ortamda, dengeli okuma yazma bileşenlerinden yararlanarak uygulanan öğretimin öğrencilerin tahmin etme, netleştirme, soru üretme/yanıtlama ve özetleme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmanın yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde nicel verilerden elde edilen bulgular öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişim gösterdiklerini ancak, nitel verilerden elde edilen sonuca göre; katılımcıların yazılı anlatım becerileri dış yapıda gelişim olmasına rağmen içi yapı ve dil-anlatım becerilerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dengeli okuma yazma sürecinde değerlendirme boyutunda ürün ve süreç değerlendirmeye dönük farklı değerlendirme araç ve biçimlerinden yararlanılmasının uygulamanın etkililiğini artırdığı, öz değerlendirme araçlarının değerlendirmede kullanımının öğrencilerin kendi çalışmalarını gözden geçirmelerini, akran değerlendirme yoluyla öğrencilerin yapıcı eleştiri becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Dengeli okuma yazma yaklaşımının öğrencilerin derse katılımını artırdığı ve etkileşimli öğrenme ortamına katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Orhun, (2009) araştırmasında, 3. Sınıf öğrencilerinin tekerleme kullanmalarının konuşma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Kütahya ilinde 3. Sınıfta öğrenim gören rastgele (random) örnekleme ile seçilen 36 kontrol, 35 deney olmak üzere 71 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma deneysel modelden oluşmakta olup ön test son test kullanılmıştır. Katılımcılardan belirledikleri üçer konudan birini seçerek konuşma hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin konuşma kayıtları incelenerek "Konuşma Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirme ardından, sekiz hafta (24 ders saati) Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan tekerleme içerikli öğretim deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubu ile de geleneksel öğretime devam edilmiştir.

Isıkdoğan (2009), araştırmasında ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden hafif derecede zihin engelli tanısı olan, okuduğunu anlama becerilerinde güçlüğü olan 7 öğrencinin deney grubuna ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ve deney grubunun benzer özelliklerini gösteren 7 öğrencinin ise; kontrol grubuna seçilmesiyle yürütülmüştür. Araştırmada ön test, son test, kontrol grubu deneysel model kullanılmıştır. Ön testin verilmesinden sonra, deney grubuna araştırmacı tarafından 16 oturumluk okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde hikaye haritası tekniğini kullanarak bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda her iki grupta son teste tabii tutulmuştur. Elde edilen veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda 16 öğretim oturumunun sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir değişme olmamıştır.

Çalışma sonunda öğrencilerden aynı konularda hazırlıklı konuşma yapmaları tekrar istenerek "Konuşma Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirilmiştir. Konuşma Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler, SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinin deney grubu lehine anlamlı ölçüde geliştiği tespit edilmiştir. Tekerleme içerikli konuşma öğretiminin konuşma becerisine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak, (2010) araştırmasında, ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama sürecinde kullandıkları zihinsel beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından "Dinlediğini Anlama Testi" geliştirilmiştir. Test kapsamını, Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. sınıf dinlediğini anlama kazanımları arasından, test ile ölçülmeye uygun olduğu belirlenen 27 kazanım oluşturmaktadır. Testin oluşum sürecinde, ölçülmek istenilen her kazanıma uygun metin, görsel ve soru hazırlanmıştır. On beş ayrı bölüm halinde hazırlanan testteki her bölüm; öğrencilerin dinleme amacından haberdar edildiği yönerge, dinleme metni ve ilgili soru veya sorulardan oluşmaktadır. Test ilköğretim 5. sınıfta 250 öğrenciye uygulanmış ve güvenirlik katsayısı. 704 olarak hesaplanmıştır. Test 29 maddeden oluşmakta olup ölçtüğü kazanımın ilgili zihinsel becerilere göre sınıflandırılmıştır. Beceriler zihinde canlandırma, ayırt etme, anlamsal ilişkiler kurma, çıkarsamada bunma, tahmin etme, sorgulama, anlamı yapılandırmada görsellerden yararlanma, problem çözme, ilişkilendirme, analiz etme ve karşılaştırmadır.

Araştırmanın katılımcıları Eskişehir ilinde 750 ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dinlediğini anlama sürecinde zihinsel beceri düzey ortalaması. 651'dir. Öğrencilerin dinlediklerini analiz etme, görsellerden yararlanma, dinlediklerini anlama becerileri yüksek düzeyde olduğu tespit edilirken; yönergeleri uygulama, tahmin etme, çıkarımda bulunma, sorgulama ve karşılaştırma yapma becerilerinin düşük olduğu görülmüştür.

Orhan, (2010) çalışmasında, altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları Erzurum ilinde sekizinci sınıfa devam eden 75 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin sosyo-ekonomik ve başarı durumları dikkate alınmıştır. Araştırma ön test-son test gruplu deneme modeline uygunluk göstermektedir. Araştırmada konuşma becerisi gözlem formu oluşturularak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ön test sonrasında deney ve kontrol gruplarının benzer olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine yedi hafta boyunca altı şapkalı düşünme tekniği ile konuşma eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise; klasik yöntemlerle ders işlenmiştir. Yedi haftalık süreç sonunda öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre son test puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna göre altı şapkalı düşünme tekniğinin klasik yöntemlere oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam, (2010) çalışmasında, 7. sınıfa devam eden öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerini betimlemeye yönelik betimsel bir araştırma yürütmüştür. Çalışma Antalya ilinde 7. sınıfa devam eden 98 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar seçkisiz oluşturulmuştur. Araştırma tarama modeli olarak planlanıp yürütülmüştür. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir.

Hazırlıksız konuşma için bir konu havuzu oluşturulmuş ve alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Öğrenciler alan uzmanlarının belirlediği 15 konu içinden kura ile belirledikleri konular hakkında hazırlıksız konuşma yapmıştırlar. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki konuşma becerisi ile ilgili kazanımlardan hazırlıksız konuşma ile ilgili olanlar tespit edilmiş ve bir konuşma becerisi ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçekten yola çıkarak veriler nicel ve nitel olarak yorumlanmıştır.

Çalışma sonucuna göre öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerilerinin yetersiz ya da kısmen yeterli olduğu, öğrencilerin konuşmalarında Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramadıkları, cümle tekrarına düştükleri, olay ağırlıklı konuşup ana düşünceye yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Karaaslan, (2010) çalışmasında, konuşma ve yazma sürecinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde 6,7 ve 8. sınıflarda eğitim- öğretim gören 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeline göre tasarlanmıştır.

Öğrencilere 2 aylık süreçte beyin fırtınası ile konuşma-yazma tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın konumsa alanına yönelik verileri 15 farklı konunun tartışıldığı beyin fırtınası oturumlarının kamera ile kayıt altına alınmasıyla toplanmıştır. Kayıtlar sonunda elde edilen diyaloglar yazıya aktarılarak analiz edilmiştir. Yazma becerisine ait veriler elde edilirken ise; 12 farklı çalışma yaprağı hazırlanmıştır. Yazma becerisine yönelik veriler elde edilirken içerik analizi ve söylem analizinden yararlanılmıştır.

Çalışma sonunda beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Beyin fırtınası ile işlenen derslerde öğrencilerin konuşma-yazma becerilerinin bilişsel ve duyuşsal anlamda geliştirilebildiği ve yaratıcı düşünmeye katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sidekli (2010) araştırmasında, zihinsel ve fiziksel herhangi bir engeli olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan beşinci sınıfa devam eden 3 kız ve 5 erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma modellerinden olan eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "Ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere deneklere toplam 4 test uygulanmıştır. Her testte bilgilendirici ve hikâye edici metinler bir arada kullanılmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilere yapılandırıcı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Birinci test sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma, oturma, temel okuma, genel okuma, okuduğunu anlama durumları ve hataları belirlenmiştir. Bu testte öğrencilerin hatasız okuma seviyelerinin % 89'un altında, okuduğunu anlama düzeylerinin ise % 70'in altında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ikinci ve üçüncü testler uygulanmıştır

ve elde edilen verilere göre öğrencilerin sesli okumadaki oturma, temel okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama durumlarında gelişme olduğu ve bazı hataların giderildiği gözlenmiştir.

Dördüncü test, yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin öğrencilerin sesli okuma, okuduğunu anlama düzeylerine ve hatalarına etkisini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Dördüncü test sonuçları ile birinci test sonuçları mukayese edilmiştir.. Öğrencilerin birinci test ile dördüncü test arasındaki süreçte hatasız okuma düzey ve yüzdelerinde artış olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, anlama güçlüğü olan öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerinin sesli okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun, (2010) araştırmasında, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeylerini tespit etmiş ve birtakım yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle öğrencilerin mevcut becerileri geliştirilmiştir. Ayrıca okuma yazma becerilerindeki gelişmenin birbirini etkileme durumları da incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma tekniklerinden eylem araştırması modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada yazma grubu beş öğrenci ve okuma grubu beş öğrenci olmak üzere toplamda on öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada; öğrenci görüşme formları, eylem araştırmasının katılımcısı olan ders öğretmeni ile görüşme formu, öğrenci ürünleri, tanıma testi, araştırmacı günlükleri, düzey belirleme testi ve öğrencilerin sınıftaki söylemlerini ve durumlarını belirleyebilmek amacıyla kamera kayıtları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında ise; kullanılan yüzde ve puan tekniklerine başvurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilere uygulanan yapılandırıcı okuma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Eroğlu, (2010) çalışmasında, zihin engelli öğrencilerin okuma yazma sürecinde hangi yöntemlerin kullanıldığını ve bu yöntemlerin hangilerinin daha işlevsel olduğunu araştırmıştır. Araştırmada tarama türlerinin bir türü olan literatür taraması kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerle ilgili yapılmış tüm çalışmalar, örneklemini ise zihinsel engelli çocuklara 1989-2009 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yapılmış ulaşılabilen, okuma yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar, tezler, makaleler ve kitaplar oluşturmaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmaların daha çok yaklaşımlar, Türkiye'de yapılan araştırmaların ise yöntemler üzerinde yoğunlaştığı yapılan alan taraması sonucunda; tespit edilmiştir. Gösteri, hikâye haritası, pratik yapmanın okuma hızını artırdığı; çözümleme yönteminin metni anlamada etkili olduğu, cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminin hızlı okumayı desteklediği, özel eğitim danışmanlığı yapılan öğrencilerin daha başarılı olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğu, öğretmenlerin zihin engelli öğrencilere okuma yazma sürecinde ses temelli cümle yöntemine daha olumlu baktıkları, ses temelli cümle yönteminin okuma, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerileri açısından çözümleme yönteminden daha etkili olduğu, okuma yazma sürecinin zihin engelli çocuklar için çok önemli bir süreç olduğu ve üzerinde sıkıca durulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, (2012) araştırmasında, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların öğrencilerin dinlediğini hatırlama düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma 7. Sınıfa devam eden 65 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere dinlediğini anlama testi uygulanmış ve öğrenciler arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada 33 öğrenci deney ve 32 öğrenci ise kontrol grubu olarak seçilmiş olup seçim rastgele (random) belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilere dinleme testi soruları metin dinletilmeden önce dağıtılmış ve öğrencilerin soruları incelemeleri sağlanmıştır. Ardından metin

dinletilmiş ve dinleme anında soruların cevaplanması sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise önce metin dinletilmiş ve dinleme bittikten sonra dinleme testi soruları dağıtılmış ve soruların cevaplanması sağlanmıştır. Bu işlem 3 farklı dinleme metni kullanılarak 4 haftalık ara ile 3 defa tekrarlanmıştır.

Çalışma bittikten sonra kalıcılığı kontrol etmek amacıyla 7 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunun hatırlama düzeyi kontrol grubuna oranla daha yüksektir.

Kargın ve Güldenoğlu (2012), araştırmalarında karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştirler. Araştırmaya farklı sınıf düzeylerinde kaynaştırma eğitimine devam eden üç hafif derecede zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisindeki performansları kullanılan hikâyeler ve değerlendirme formları ile belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında ise karşılıklı öğretimin katılımcıların okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin kazandıkları becerileri izleme oturumları sonunda da korudukları tespit edilmiştir.

Uzunkol (2013), araştırmasında okuma güçlüğü çeken bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma sürecinde sergilediği hataların belirlenmesine ve bu hataların giderilmesine yönelik uygulamalar yapmıştır. Araştırma, durum çalışması modellerinden bütüncül tek durum deseninde desenlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce yapılan düzey belirleme çalışmasında öğrencinin oldukça yavaş ve heceleyerek okuduğu, okuma düzeyinin endişe düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde ise; eko okuma, tekrarlı okuma, kelime tekrar, paylaşarak okuma, eşli okuma stratejileri kullanılmıştır. Öğrenciye uygulanan çalışmalar sonucunda, öğrencinin kelime tanıma düzeyi (%94) ile okuduğunu anlama düzeyi (%83)'e yükseldiği tespit edilmiştir.

Kuru, (2013) çalışmasında, akıcı konuşma sorunu yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesini araştırmıştır. Araştırma Ankara ilinde 4. Sınıfa devam eden 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin

belirlenmesinde sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşü alınmış, öğrencilerde herhangi bir fiziksel ya da zihinsel engel olmaması yalnızca akıcı konuşma problemi yaşıyor olmaları koşul kabul edilmiştir.

Araştırma hem nicel hem de nitel olarak desenlenmiş olup nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi; nicel verilerinin çözümlenmesinde ise deney öncesinde, deney sırasında ve deney sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U, Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Tespit edilen 10 öğrenci ile 60 saatlik akıcı konuşma becerisini geliştirici etkinlikler içeren bir program uygulanmıştır. 60 saatlik etkinlik programı sonrasında öğrencilerin, dakikada kurdukları cümle sayılarında, kelime sayılarında ve hece sayılarında artış olduğu; dakikada kullandıkları gereksiz kelime sayılarında, devrik cümle sayılarında, yarım bıraktıkları cümle sayılarında, harflerini atladıkları cümle sayılarında ve yarım bıraktıkları kelime sayılarında azalmalar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cümlede kullandıkları, hece sayılarında, ortalama kelime sayılarında, kelimede kullandıkları hece sayılarında artış olduğu; cümlede kullandıkları ortalama gereksiz kelime sayılarında ve harflerini atladıkları kelime sayılarında da azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan konuşma programının akıcı konuşma becerisini geliştirici yönde etkili olduğu belirlenmiştir.

Vidin (2013), araştırmasında ilkokul ikinci sınıfa devam eden okuma-yazma becerilerinde yetersizlikleri bulunan bir öğrencinin uygulanan okuma yazma çalışması ile okuma yazma becerisindeki ilerlemesi ve bu uygulanan çalışmanın sınıf içindeki durumuna ve akademik başarısına etkileri incelenmiştir. Öğrenci okuma sürecinde; akıcı okuma, parmakla takip etme, ses ekleme-çıkarma, ters çevirme ve okuma hızı; yazma sürecinde ise; doğru yazma, noktalama işaretleri ve imla kurallarına uygunluk, hece ayırma, harf karıştırma ve yazma hızı ölçütlerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmada nitel araştırma modellerinden eylem araştırması ve durum çalışması uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler, araştırmanın konusu olan öğrencinin durumunun derinlemesine anlaşılmasına ve öğrencinin bireysel okuma yazma çalışmasının etkilerinin detaylı olarak görülmesine olanak vermiştir. Verilerin yorumlanmasında da öğrencinin okuma

ve yazma becerilerindeki ilerlemeyi yansıtmak için öğrencinin yaptığı çalışmalar yansıtılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; öğrencinin okuma yazma becerisinde önemli ilerlemeler gözlenmiştir. Öğrenci ile yapılan okumalar sayesinde öğrencinin okuması akıcılık ve hız kazanmış, parmakla takip etme, ses ekleme-çıkarma ve ters çevirme davranışlarını önemli ölçüde azaltmıştır. Yazma becerisinde ise, öğrenci daha doğru ve hızlı yazmaya başlamış, nokta, virgül, büyük harf kullanımını doğru bir şekilde öğrenmiştir. Öğrenci, yazma sırasında yaptığı harf birleştirme ve hece ayırma davranışını da önemli ölçüde azaltmıştır. Sonuç olarak uygulanan etkinliklerin öğrencinin okuma ve yazma becerisine önemli katkı sağladığı gözlenmiştir.

Sever, (2013) çalışmasında, süreç temelli yazma modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Zonguldak ilinde eğitim öğretime devam eden 81 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel modele göre planlanmıştır. Birinci deney grubuna 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeli uygulanmış olup, kontrol grubu ile de klasik yazma öğretimine devam edilmiştir. Çalışma 11 hafta boyunca günde 2'şer saatlik ders uygulamaları halinde yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına çalışmanın başında ve sonunda yaratıcı yazma değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada, birinci deney grubundaki (4+1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modeli) öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; ikinci deney grubu (6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modeli) öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerin yazılı anlatım son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 4+1 modeli uygulanan deney grubu öğrencileri ile 6+1 modeli uygulanan deney grubu öğrencilerin son test yaratıcı yazma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. 4+1 ve 6+1 modellerinin yaratıcı yazma becerilerine olumlu etki yaptığı tespit edilmiştir.

Uysal, (2014) araştırmasında, yaratıcı temelli drama modeli ile öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki gelişimi incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma model kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde yer alan bir ilkokulda eğitim-öğretimlerine devam eden yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın başında katılımcılara ön test dinleme becerisi testi, konuşma becerisi testi uygulanmış olup dinleme ve konuşma becerileri tespit edilmiştir.. Araştırma deney grubuna 56 saatlik bir uygulama ile yürütülmüş olup uygulama üç alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve çalışma sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde nicel veriler için Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu, Konuşma Becerisi Gözlem Formu, nicel verileri nitel verilerle kıyaslayabilmek için ise; Öğrenci Günlükleri, Kamera Kayıtlarından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda yaratıcı darama temelli modelin deney grubunun kontrol grubuna oranla anlamlı bir şekilde akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Yegen, (2014) araştırmasında Türkçe dersi öğretim programında belirlenen konuşma becerisi kazanımlarının görseller kullanılarak geliştirilmesi amaçlamıştır. Araştırma bir devlet okulunun iki ayrı 6. Sınıf şubesinde eğitim öğretime devam eden 64 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar seçkisiz (random) belirlenmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel teknikler bir arada kullanılmıştır. Araştırmada görsellerin konuşma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla araştırma; nicel yöntemde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model, nitel araştırma yönteminde ise eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Nicel veriler için Türkçe dersi kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, nitel veriler için ise; içerik analizinden yararlanılmıştır.

Çalışmada kullanılan resimler, fotoğraflar, her yıl sergiler açan, çeşitli fotoğrafçılık derneklerinde çalışan fotoğraf sanatçılarına aittir. Ayrıca okuldaki birtakım

öğrencilere resimler çizdirilerek katılımcıların resimler üzerine konuşmaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre yorum yapılmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre; gereksiz ses çıkarmama, cümleye uygun ifadeler ile başlama, konuşmasına başlık kullanma gibi özellikler deney grubu lehinedir. Nitel verilere bakıldığında ise; deney grubunun konuşma süresi, kelime üretme yeteneği, isim, fiil, sıfat, edat ve zamirleri kullanma oranları kontrol grubundan daha fazla gelişmiş durumdadır. Araştırma sonucuna göre; göre görsellerin konuşma becerisini geliştirdiği ifade edilebilir.

Yıldız, (2015) araştırmasında, dinleme stratejileri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın amacı dinleme becerisinin uygulanacak etkinlikler ile geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcıları Balıkesir ilinde 5. sınıfa devam eden 162 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada ön test ve son test kullanılarak metinlerin tamamı ses kayıt cihazı ile öğrencilere dinlettirilmiştir. Ön test uygulaması sonrası uygulayıcı tarafından 8 hafta boyunca haftada 2'şer saat öğrencilere dinleme stratejileri öğretimi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular SPSS 20 paket programı ile ön test- son test arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda ön test ile son test arasında dinleme becerileri bakımından son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ciğerci, (2015) araştırmasında, dijital hikâyelerin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma karma modelde gömülü deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir ilinde bir ilkokulun iki farklı dördüncü sınıf şubesi oluşturmaktadır. Şubelerden biri deney grubu iken diğer şube kontrol grubu olmuştur.

Araştırmada veriler analiz edilirken dinlemeye yönelik tutum ölçeği, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri, gözlem, öğrenme materyalleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri, dinlediğini anlama testinden elde edilen sonuçlara göre yorumlar yapılmıştır. Sekiz

hafta süren araştırmada deney grubuna dijital hikâyeler ile dinleme öğretimi sağlanırken deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik olumlu tutum kazandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sezgin, (2016) araştırmasında, süreç temelli yazma öğretiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencinin yazma becerisine etkisini incelenmiştir. Araştırmanın katılımcısı 4.sınıfa devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş olan özel eğitim sınıfına devam eden bir öğrencidir.

Araştırma aksiyon çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmada öğrenciyle yapılan her uygulamanın sonunda tutulan gülükler içerik analizine göre yorumlanmıştır. Araştırmada öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler "betimsel analiz" tekniği ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenciyle ön çalışma ve son çalışma yapılmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Çalışma 15 hafta sürmüştür.

Araştırmada "Süreç Temelli Yazma" uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Süreç Temelli Yazma; yazma öncesi, taslak yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlama/ paylaşma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Her çalışma öncesinde Süreç Temelli Yazma planı hazırlanmıştır. Plan çerçevesinde çalışmalar yürütülmüştür. Elde dilen sonuçlara göre öğrenci Süreç Temelli Yazma uygulamalarına karşı olumlu bir tutum geliştirmiştir. Süreç Temelli Yazma çalışmalarının öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, sınıfta öğrencinin yazma becerisini geliştirmek, yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmek için Süreç Temelli Yazma uygulamaları yapılabilir. Araştırma zihinsel yetersizlik tanısı olan bir öğrenciyle yürütülmüştür. Daha fazla öğrenciyle daha uzun bir zaman çalışmalar yürütülebilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın gerçekleştirildiği ortam, katılımcılar, verilerin toplanması ve analiz sürecinin nasıl gerçekleştiği sunulmuştur.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özel eğitim alt sınıfına devam eden ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin tespiti ve sürecin incelenmesi amacıyla yürütülen, nitel veri toplama tekniklerini içeren bir durum (örnek olay) çalışması olarak planlanmıştır. Bu araştırmada, yürütülen durum çalışması ile birlikte, nitel veri toplama yöntemlerinden; "gözlem" ve "yazılı dokümanların incelenmesi" yöntemlerinden elde edilen veriler de kullanılmıştır.

Durumlar çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir. Bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışılacak durumlara örnek verilebilir. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Ayrıca bir durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak önemli ise bu durumların uzun dönemli çalışılması söz konusu olabilir (Yıldırım, Şimşek, 2006:77).

Örnek olay (durum çalışması), bir veya az sayıda birbiriyle ilgili denek üzerinde yapılan ayrıntılı çalışma şeklinde tanımlanabilir. Yapılan derinlemesine sorgulama ile bir kişi, grup veya kurum hakkında ayrıntılı veriler elde edilir. Böylece üzerinde çalışılan deneğin hâlihazırdaki durumunu izah eden faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılır. Bu şekilde araştırmaya konu olan deneğe ilişkin "ne, niçin ve nasıl" sorularına cevap alınmış olur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 66-67).

Jaager 1988, durum çalışmasını belli bir bireyin, belli bir sınıfın veya bir kurumun oluşturduğu bağlı bir sistemi (genellikle doğal şartlarında) kendi ortamında anlamak üzerinde durmaktadır (Akt; Koçbeker, 2003:95).

Durum çalışmasında esnek bir yaklaşım söz konusudur. Araştırmacının veriye yakın olması, süreci yakından tanıması ve yaşaması önemlidir. Nitel araştırmada üzerinde durulan araştırmacının katılımcı rolü ve veri toplama aracına yakın olması bu yaklaşımda tam anlamı ile kendini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da araştırmacı, öğrencinin aynı zamanda sınıf öğretmenidir. Bu sayede araştırmacı, öğrenci hakkında daha çok veri toplayabilmiş ve bireysel çalışma sürecini yakından izleyebilmiştir

Durum çalışması yaparken izlenebilecek belli başlı aşamalar sekiz başlık altında sıralanabilir:

1. **Araştırma sorularının geliştirilmesi:** Pek çok nicel ve nitel araştırma için şu beş soru alanı önemlidir: kim, ne, nerede, niçin (veya neden), nasıl. Bunlar arasında durum çalışmaları için en uygun olanları, "nasıl" ve "niçin (veya neden)" sorularıdır. Bu sorulara ek olarak "ne" sorusu da durum çalışmaları için gereklidir.
2. **Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi:** Bir araştırmanın problem cümlesi genel bir alana işaret eder. Bazı araştırma problemleri açısından, bu genel alan alt alanlara bölünmedikçe, araştırma problemine ilişkin ayrıntılı yanıtlar bulmak mümkün olmayabilir. Bu nedenle araştırma probleminin yapıtaşları olabilecek alt boyutları veya alanları ortaya koymak gerekir.
3. **Analiz biriminin saptanması:** Bu üçüncü aşama, pek çok araştırmacı için sorun kaynağı olan "durum"un ne olduğunu tanımlamaya ilişkin bir boyuttur. Durum çalışmalarında "durum" bir birey, bir hasta, bir lider veya başarılı bir öğrenci olabilir. Tek bir birey üzerinde yapılan bu çalışmalar, birkaç benzer bireyin çalışmaya dâhil edilmesiyle çoklu durum çalışması haline de dönüşebilir.
4. **Çalışılacak durumun belirlenmesi:** Araştırma problemini, bu probleme ilişkin varsa alt problemlerini ve analiz birimini belirleyen araştırmacı,

araştırma problemini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları saptar. Hangi durumların araştırma problemine uygun olup olamayacağını, araştırmacı öncelikle dikkate almak zorundadır.

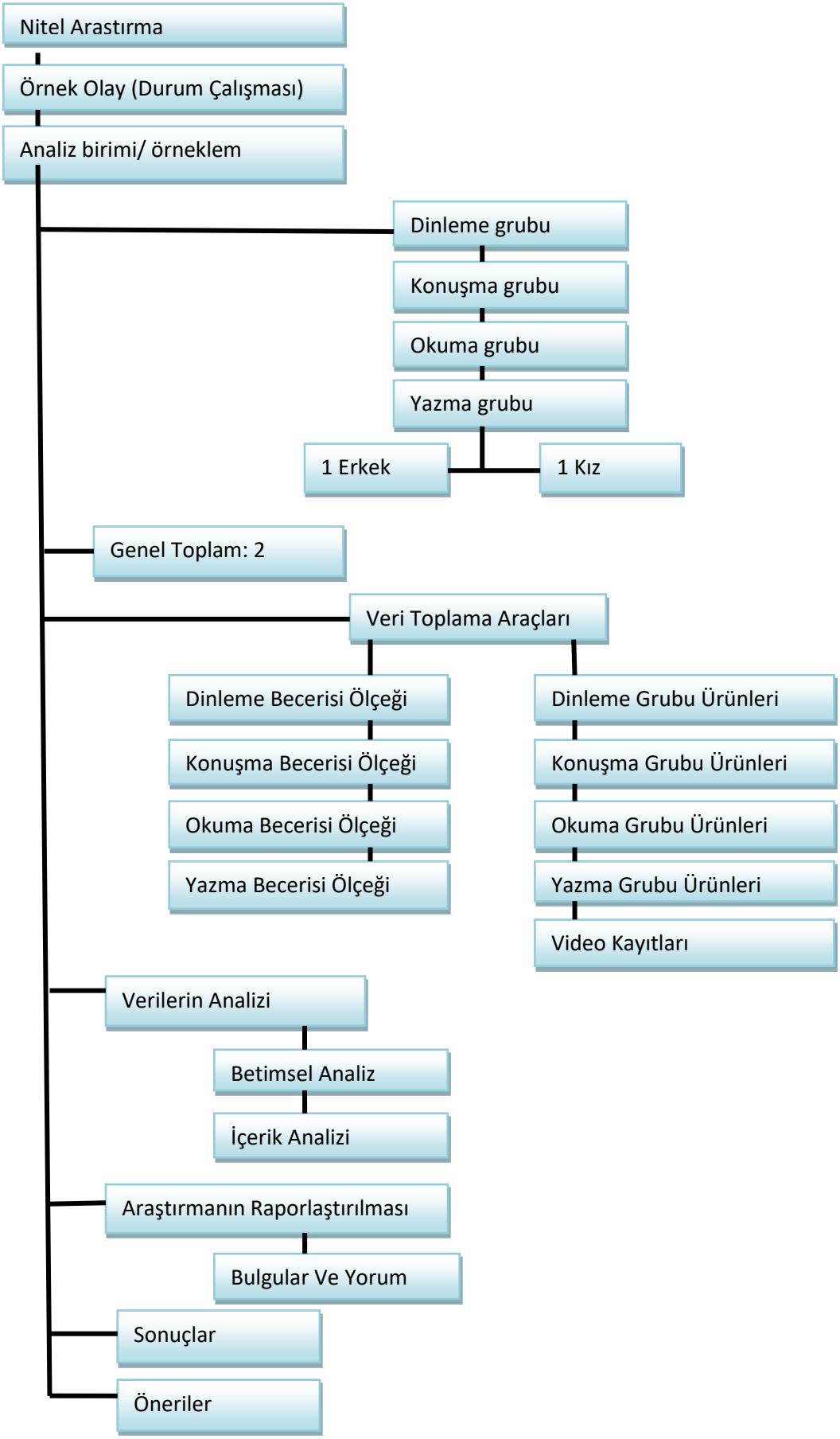
5. **Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi:** Çalışabileceği durum veya durumlar konusunda karar kılan araştırmacı, bu aşamada seçtiği durum veya durumlardan hangi bireylerin araştırmaya dâhil edileceğini de saptamalıdır. Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi, durum çalışmasında da katılımcı sayısı ya da örneklem büyüklüğü göreli olarak küçük olacaktır. Bu ilke, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasında kaynaklanmaktadır.
6. **Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi:** veri toplama yöntemi veya yöntemleri, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler dikkate alınarak belirlenir. Bu şekilde araştırmacının, veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınması mümkün olacaktır.
7. **Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması:** Alt problemler veri analizinde de önemli bir işleve sahiptir. Veriler araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler temel alınarak düzenlenip, yorumlanabilir. Araştırma sürecinde bir şekilde toplanmış; fakat herhangi bir alt problemle ilişkisi olmayan gereksiz veriler, verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında böylece dışarıda bırakılmış olur. Durum çalışmalarında toplanan veriler, betimsel analiz ya da içerik analizi yoluyla analiz edilir.
8. **Durum çalışmasının raporlaştırılması:** Durum çalışması, diğer nitel araştırma yöntemleri gibi kabarık bir veri setiyle sonuçlanır. Araştırma yönteminin doğasından kaynaklanan gerekçelerle, durum çalışması raporları, genellikle geniş açıklama ve betimlemelerle doludur. Bu anlamda, araştırmacının burada uğraşması gereken konu, " doğru bir betimleme ve analiz dozu" nu tutturmasıdır. Yani, durum çalışması raporu hem araştırmanın başlangıcında oluşturulmuş olan problem ve alt problemlere doyurucu yanıtlar vermeli, hem de bunu yaparken gereksiz bilgi ve betimlemelerden kaçınmalıdır (Yıldırım, Şimşek, 2013:317-323).

Nitel araştırmalarda araştırmanın doğası, konusu ve amacına göre birçok yöntem kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemler; "görüşme, gözlem ve doküman analizidir" (Yıldırım, 1999:10; Ekiz, 2003:61). Bu çalışmada ise temel olarak kullanılan yöntem gözlem ve doküman analizidir.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bailey (1982); "Eğer bir araştırmacı herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemini kullanabilir." Demektedir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013:199). Gözlem tekniğinin en kuvvetli yönü, gözlemde doğal belirtilerin gözlenmesiyle, daha yansız veri toplama imkânının bulunmasıdır (Karasar, 2000: 165). Bu çalışmada araştırmacı 17 hafta sürecinde haftada 2-3 ders saati gözlem yapmıştır.

Araştırılması planlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsayan yönteme doküman incelemesi adı verilmektedir. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım, Şimşek, 2006:187-188).

Şekil 3.1: Araştırmanın Deseni Ve Akış Şeması



3.2. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Edirne ili Uzunköprü ilçesinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta seviyeli olan ailelerin çocuklarının devam ettiği Atatürk Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okul 8:40-15:20 arasındaki saatlerde tam gün eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bir kurumdur. Uzunköprü ilçesi ve çevre köylerdeki ortaokul (5,6,7,8) sınıf seviyesinde özel eğitim alt sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin tümünün bulunduğu özel eğitim alt sınıfının bu okulda 2012 yılında açılmış oluşu bu okulun Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam seçilmesinde belirleyici olmuştur. Okul iki katlı bir binadan oluşmaktadır. Okulda 21 derslik bulunmaktadır. Giriş katta 5 - 6. sınıflar, müdür yardımcı odası ve özel eğitim dersliği yer almaktadır. Okulun 2. katında müdür odası, 7. ve 8. sınıf derslikleri yer almaktadır. Okulda 381 öğrenci eğitim- öğretime devam etmektedir. Özel eğitim alt sınıfına devam eden toplam öğrenci sayısı ise; 7'dir. Çalışmalar, haftada üç gün (pazartesi, salı, cuma) olmak üzere bilgisayar ve görsel sanatlar dersliklerinde yürütülmüştür. Bilgisayar ve görsel sanatlar dersliklerinde haftanın her günü ders yapılmıyor oluşu bu sınıfların çalışma ortamı olarak belirlenmesini sağlamıştır. Çalışma süresince bilgisayar ve görsel sanatlar derslikleri kapısına A4 ebadında bir kâğıda içeride çalışma olduğuna dair ve çalışmanın gün ve saatlerini belirten program asılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında bu araştırmada, nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" modeli kullanılmıştır.

Zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren yönteme amaçlı örnekleme adı verilmektedir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması prensibine dayanmaktadır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 140).

Araştırma öncesinde, toplam 7 öğrenci hakkında, gözlem ve görüşme yoluyla bilgiler elde edilmiştir. Daha sonra 7 öğrenci ile yapılan görüşmeler alan uzmanı olan üç hakem tarafından gözlenmiş ve "dinleme, konuşma, okuma ve yazma gözlem formu" ile puanlandırılmıştır. Puanlamaların istatistiksel analizi ile 2 öğrenci tespit edilmiştir. Seçilen 2 öğrenci için öğrencilerin dersine giren 3 öğretmenin ve okul rehberlik öğretmenlerinin görüşleri alınmış ayrıca; okul dosyaları ve sağlık raporları incelenmiştir.

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

1. Öğrencinin Özel Hizmetler Yönetmeliğinin başarının değerlendirilmesi ile ilgili 24. maddesi gereğince hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı konulmuş olması,
2. Öğrencinin Özel Hizmetler Yönetmeliğinin Özel Eğitim Sınıflarıyla ilgili 26. maddesi gereğince özel eğitim alt sınıfa yönlendirilmiş olması,
3. Özel eğitim alt sınıfa devam etmesi,
4. Temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) benzerlik göstermesi,
5. Dinleme (anlama) ve konuşma (anlatma) düzeylerinin düşük olması,
6. Dinleme (anlama) ve konuşma (anlatma) becerileri düzeylerinde benzerlik olması,
7. Yazılı anlatım düzeyinin düşük olması,
8. Yazılı anlatım becerileri düzeylerinde benzerlik olması,
9. Temel yazma hatalarında benzerlik olması,
10. Okuduğunu anlama düzeyinin düşük olması,
11. Okuduğunu anlama becerilerinde benzerlik olması,
12. Temel okuma hatalarında benzerlik olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda seçilen 2 öğrenci ile, ilk başta bir pilot çalışma yapılmıştır. Uygulanan pilot çalışma tıpkı diğer oturumlarda da olduğu gibi kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen, anlatma (konuşma-yazma) ve anlama (dinleme-okuma) ürünleri araştırmacı ile beraber 3 alan uzmanı tarafından dinleme, konuşma, okuma ve yazma ölçeğine kaydedilmiştir.

Araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel ve akademik durumları; sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve velilerle yapılan bireysel görüşmelerle tespit edilmiştir. Söz konusu görüşmelerin dökümüne göre oluşturulan öğrencilere ait bilgiler aşağıda verilmiştir. Öğrencilerle ilgili bilgiler verilirken kod adı kullanılmıştır.

Ali: Özel eğitim sınıfında, 12 yaşında. Baba şoför, anne ev hanımı. Anaokuluna resmi bir eğitim kurumunda İstanbul'da devam etmiş ve ilkokulu da İstanbul ilinde tamamlamış. Ailesi 5. Sınıfa başlayacağı sene Edirne ili Uzunköprü ilçesine göç etmişler. 3. sınıfta Rehberlik ve Araştırma Merkezine yapılan yönlendirme ile Ali'ye hafif düzey zihinsel engelli tanısı konulmuş ve raporunda özel alt sınıfa devamı kararı alınmıştır. Evde kendisine ait bir odası bulunmaktadır. 3 kardeş olan Ali'nin iki ablası vardır. Ablalarından biri üniversite öğrencisi olup, bir diğeri ise; lise mezunu ve bazen derslerinde Ali'ye yardımcı olmaktadır. Ali oyun oynamaktan ve bilgisayar oyunlarından hoşlanmaktadır. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

Buse: Özel eğitim sınıfında, 11 yaşında. Daha önce bir okul ve 2 öğretmen değişikliği olmuş. Anaokulu veya ana sınıfına gitmemiş. 4. sınıfta Rehberlik ve Araştırma Merkezine yapılan yönlendirme ile hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı konulmuş ve raporunda özel eğitim alt sınıfına devamı kararı alınmış. Buse Uzunköprü' ye bağlı bir köyde yaşamakta olup, taşımalı eğitim ile ilçe merkezine gidiş-geliş yapmakta. Anne ev hanımı, baba çiftçi. Evde kendisine ait bir odası yoktur, küçük kardeşiyle odasını paylaşmaktadır. 3 kardeşler. Kardeşlerden küçüğü okula gitmiyor, diğeri ilkokul 2. Sınıf öğrencisi. Buse televizyon izlemeyi, oyun oynamayı seviyor. Öğrencinin okul ve diğer işleriyle annesi ilgileniyor.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak " Dinleme Becerisi Ölçeği", "Konuşma Becerisi Ölçeği", "Okuma Becerisi Ölçeği", "Yazma Becerisi Ölçeği", "Dinlediğini Anlama Testleri", "Okuduğunu Anlama Testleri", "Dinleme Grubu Uygulama Masalları", "Konuşma Grubu Uygulama Çalışmaları", "Okuma Grubu Uygulama Metinleri", "Yazma Grubu Uygulama Çalışmaları" kullanılmıştır.

Çizelge 3.1: Ölçme Araçlarına ve Kullanım Amaçlarına Genel Bakış

Ölçeğin Adı	Kullanım Amacı
Dinleme Becerisi Ölçeği	Öğrencinin dinleme ve dinlediğini anlama becerisini ölçmek.
Konuşma Becerisi Ölçeği	Öğrencinin konuşma becerisini ölçmek.
Okuma Becerisi Ölçeği	Öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerisini ölçmek.
Yazma Becerisi Ölçeği	Öğrencinin yazma ve yazım kurallarını uygulama becerisini ölçmek.

3.4.1. Dinleme Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmek amacıyla 2005 İlköğretim Programı'nda yer alan ilköğretim (1-4) sınıf dinleme kazanımlarını içeren "Dinleme Becerisi Ölçeği" hazırlanmıştır. (Bakınız, Ek 1). Ölçek 17 maddeden oluşmakta olup iki alt kategoride incelenmiştir. İlk kategori "Dinleme Kurallarını Uygulama (4 madde)", ve ikinci kategori ise; "Aktif Dinleme (13 madde)" olarak belirlenmiştir. Ölçme aracındaki her bir madde 6 dereceli (likert) olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puan arttıkça dinleme becerisi yükselmektedir

Likert tipi ölçeklerde maddelere verilen cevapların puanlanışı öncelikle maddenin olumlu ya da olumsuz oluşuna bağlıdır. Olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersine puanlanır ve böylece yüksek ölçek puanları daima olumlu tutumu gösterir. Özgün biçimiyle likert tipi bir ölçekte her bir maddeye verilecek cevap seçeneklerden biridir. Bu seçenekler için olumsuz uçtaki tutumdan başlanarak puan dağılımı yapılmalıdır. Puanlama yolu ölçek boyunca aynı olmalı ve boş bırakılmış cevap bırakılmamalıdır (Tezbaşaran, 2008:21).

Öğrencilere uygulanan çalışma sonuçları üç farklı değerlendirici tarafından "Dinleme Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin dinleme verileri ve ölçek çoğaltılarak üç farklı değerlendiriciye gönderilmiştir. Puanlayıcılar verileri ölçekteki özellik ve kriterler doğrultusunda ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak durumlarını belirlemiştir. Ölçekte "Hiç (1 puan)", "Nadiren (2 puan)", "Bazen (3

puan)", "Sıklıkla (4 puan)", "Çoğu Zaman (5 puan)" ve "Her Zaman (6 puan)" olarak değerlendirilmiştir.

"Dinleme Kurallarını Uygulama" 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 24 ve en düşük puan 4'tür. Öğrencilerin alabilecekleri 24 puan üzerinden alan uzmanlarının değerlendirme sonuçlarına göre yüzdelik hesaplanmıştır.

"Aktif Dinleme" 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 78 ve en düşük puan ise 13'tür.

Örneğin, dinleme kurallarını uygulama için öğrenci 12 puan aldı ve tam puan 24 ise; 12/24x100= % 50'dir. Yani öğrencinin dinleme kurallarını uygulama başarı yüzdesi % 50'dir.

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri üç farklı değerlendirici tarafından elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .953, II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .968 ve III. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .960 bulunmuştur.

3.4.2. Konuşma Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin konuşma becerisini ölçmek amacıyla Kuru (2013) tarafından hazırlanan "Konuşma Bozukluğu Gözlem Formundan" yararlanılmıştır (Bakınız, Ek 2). Formdaki bazı maddeler araştırmanın içeriğine göre düzenlenip, forma araştırmanın içeriğine göre son şekli verilmiş ve "Konuşma Becerisi Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Gözlem maddeleri psikolojik (4 madde), fiziksel (11 madde) ve konuşma (dilbilgisi, imla) (9 madde) olmak üzere sınıflandırılmıştır. Taslak gözlem formunun geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla ön denemede uzman görüşlerinin ardından gözlem formu, üç gözlemci tarafından 7 öğrenci üzerinde denenmiştir. Uygulama, öğrencilerin kamera kayıtlarının izlenmesi ve ölçek aracılığıyla puan verilmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracındaki her bir madde 6 dereceli (likert) olarak belirlenmiştir. Konuşma becerisi ölçeğinde "Hiç (1 puan)", "Nadiren (2 puan)", "Bazen (3 puan)", "Sıklıkla (4

puan)", "Çoğu Zaman (5 puan)" ve "Her Zaman (6 puan)" olarak değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının ölçeklere vermiş oldukları puanlar doğrultusunda yüzdelik hesaplanmıştır.

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri üç farklı değerlendirici tarafından elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .950, II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .958 ve III. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .960 bulunmuştur.

3.4.3. Okuma Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla 2005 İlköğretim Programı'nda yer alan ilköğretim (1-4) sınıf okuma kazanımlarını içeren "Okuma Becerisi Ölçeği" hazırlanmıştır. (Bakınız, Ek 3). Ölçek 20 maddeden oluşmakta olup 3 alt kategoriye ayrılmıştır. İlk kategori "Okumanın Fiziksel Boyutu (3 madde)", ikinci kategori "Okuma Kurallarını Uygulama (9 madde)" ve üçüncü kategori ise; "Akıcı Okuma (8 madde)" olarak belirlenmiştir. Ölçme aracındaki her bir madde 6 dereceli (likert) olarak belirlenmiştir.

Okuma becerisi ölçeğinde "Hiç (1 puan)", "Nadiren (2 puan)", "Bazen (3 puan)", "Sıklıkla (4 puan)", "Çoğu Zaman (5 puan)" ve "Her Zaman (6 puan)" olarak değerlendirilmiştir.

"Okuma Becerisi Ölçeği"nden elde edilen veriler ifade edilirken puan ve yüzdeler kullanılmıştır. "Okumanın Fiziksel Boyutu" 3 maddeden oluşmaktadır. Öğrencinin alabileceği en yüksek puan 18 ve en düşük puan 3'tür. Alan uzmanlarının maddelere verdikleri puanlara göre yüzdelik hesaplaması yapılmıştır.

"Okuma Kurallarını Uygulama" 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 54'tür. En düşük puan ise 9'dur.

"Akıcı Okuma" 8 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 48 ve en düşük puan ise 8'dir.

Taslak gözlem formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için araştırmacı tarafından belirlenen okuma metni öğrencilere okutturulmuş ve uygulanan çalışma sonuçları üç farklı değerlendirici tarafından "Okuma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmiştir.

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri üç farklı değerlendirici tarafından elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .954, II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .956 ve III. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri.965 bulunmuştur.

3.4.4. Yazma Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla 2005 İlköğretim Programı'nda yer alan ilköğretim (1-4) sınıf yazma kazanımlarını içeren "Yazma Becerisi Ölçeği" hazırlanmıştır. (Bakınız, Ek 4). Ölçek 24 maddeden oluşmakta olup iki alt kategoride incelenmiştir. İlk kategori "Yazma Kurallarını Uygulama" ve ikinci kategori ise; "Kendini Yazılı Olarak İfade Etme"dir.

"Yazma Kurallarını Uygulama" 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 114 ve en düşük puan ise 19'dur. Alan uzmanlarının maddelere vermiş oldukları puan sonuçlarına göre yüzdelik hesaplaması yapılmıştır.

"Kendini Yazılı Olarak İfade Etme" 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30 ve en düşük puan 5'tir.

Öğrencilere uygulanan çalışma sonuçları, her bir öğrencinin yazılı anlatım ürünlerindeki düzey bu ölçek ile belirlenmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin yazılı verileri ve ölçek çoğaltılarak üç farklı değerlendiriciye gönderilmiştir. Puanlayıcılar verileri ölçekteki özellik ve kriterler doğrultusunda ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak durumlarını belirlemiştir. Ölçekte "Hiç (1 puan)", "Nadiren (2 puan)", "Bazen (3 puan)", "Sıklıkla (4 puan)", "Çoğu Zaman (5 puan)" ve "Her Zaman (6 puan)" olarak değerlendirilmiştir.

Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri üç farklı değerlendirici tarafından elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri 952, II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri 960 ve III. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri 968 bulunmuştur.

3.4.5. Dinlediğini Anlama Testi

Dinlediğini anlama testleri dinlenen masallar ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri sonucu oluşturulmuştur. Testler çoktan seçmeli olup üç seçeneklidir. Masallar öğrenciler tarafından dinlenildikten sonra dinlediğini anlama testleri öğrencilere uygulanmıştır. Her doğru cevap araştırmacı tarafından puanlandırılmış olup verilen doğru cevaplar üzerinden puanlar ve yüzdelikler belirlenmiştir. Dinlenen masallara göre testlerde yer alan soru sayısı aşağıda belirtilmiştir;

Kırmızı Başlıklı Kız (15 soru) (Bkz. Ek 5).
Hansel İle Gretel (15 soru) (Bkz. Ek 6).
Külkedisi (20 soru) (Bkz. Ek 7).
Kibritçi Kız (14 soru) (Bkz. Ek 8).
Rapunzel (14 soru) (Bkz. Ek 9).

3.4.6. Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama testlerinin oluşturulması için öncelikle araştırmacı tarafından beş farklı okuma metni seçilmiştir. Araştırmanın birinci testinde kullanmak amacıyla, seçilen metinlerle ilgili alan uzmanlarının görüşü alındıktan sonra bir metin belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama testinde yer alacak soruların temelini oluşturma aşamasında İlköğretim Türkçe Dersi (1-4) Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımları belirleyici olmuştur. Programda yer alan kazanımlar doğrultusunda metinlerle ilgili anlama soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan anlama sorularına, alan uzmanlarından da görüş alınarak son şekli verilmiştir. Bu doğrultuda “Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne

Olsa?" adlı metinle ilgili tam yapılandırılmış 10 açık uçlu madde sorulmuştur. (Bkz. Ek 10).

Öğrencilere sorulan bu soruların cevapları öğrencilerden yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar araştırmanın puanlayıcıları olan alan uzmanları tarafından puanlanmıştır. Alan uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Okuma metinlerine ait okuduğunu anlama soru sayıları aşağıda belirtilmiştir;

"Boynuzlarına Hayran Geyik" adlı metne ait 6 adet tam yapılandırılmış açık uçlu soru, (Bkz. Ek 11).

"Ördek Çorbası" adlı metne ait 6 adet tam yapılandırılmış açık uçlu, (Bkz. Ek 12).

"Atatürk" adlı metne ait 11 adet tam yapılandırılmış açık uçlu soru, (Bkz. Ek 13).

"Güvercin İle Karınca" adlı metne ait 7 adet tam yapılandırılmış açık uçlu soru sorulmuş ve cevaplar yazılı olarak alınmış ve video ile çekilmiştir (Bkz. Ek 14). Okuduğunu anlama testlerindeki soruların puanlanmasında, puanlayıcı alan uzmanlarına bir yönerge verilerek hangi maddenin kaç puan değerinde olduğu belirtilmiştir. Bu durumda basit anlama soruları için;

- Tam olarak cevaplanan sorular için "2" puan.
- Yarı cevaplanan sorular için"1" puan.
- Hiç cevaplanmayan sorular için "0" puan verilmiştir.

Derinlemesine anlama soruları için;

- Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için "3" puan.
- Biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için "2" puan.
- Yarı cevap verenler için "1" puan.
- Hiç cevaplanmayan sorular için "0" puan verilmiştir (Akyol, 2010:100).

Yüzdeliği bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür ve öğrencinin anlama düzeyi tespit edilmiştir (Akyol, 2006).

Öğrencilerin bir dakikada kaç kelime okuduklarını bulmak için; okudukları metinden hareketle aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Ortalama 1 dakika kelime sayısı:} \quad \frac{\text{Metindeki toplam kelime sayısı}}{\text{Metni okuma süresi}}$$

3.4.7. Dinleme Grubu Uygulama Masalları

Araştırmada, dinleme becerilerini tespit etmek amacıyla birinci etkinlik olarak "Kırmızı Başlıklı Kız" adlı çocuk masalı öğrencilere dinlettirilmiştir. Uygulanan dinleme çalışmasına göre öğrencilerin dinleme becerilerini derinlemesine anlamak için ise;

- **a.** Hansel ile Gretel
- **b.** Külkedisi
- **c.** Kibritçi Kız
- **d.** Rapunzel adlı masallar da öğrencilere akıllı tahtalar vasıtası ile dinlettirilmiştir.

Dinleme grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin belirlendiği bu metinlere verdikleri cevaplar video kamera ile birlikte araştırmanın dokümanlarını oluştururlar.

3.4.8. Konuşma Grubu Uygulama Çalışmaları

Araştırmada, konuşma becerilerini tespit etmek amacıyla "Konuşma Becerisi Görüşme Formu" öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin görüşme kayıtları araştırmacı ve iki gözlemci tarafından izlenmiş ve Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Ek 15) aracılığıyla puanlanmıştır. Uygulanan konuşma çalışmasına göre öğrencilerin konuşma becerilerini derinlemesine anlamak için ise;

Çizelge 3.2: Hazırlıksız Konuşma

	Etkinlikler
1. Grup çalışmalar	Hazırlıksız konuşma
	Araştırmacı ve öğrencilerin seçtiği konular

Hazırlıksız konuşma çalışmalarında, çalışmaya başlamadan biraz önce araştırmacı ve öğrenciler tarafından konular belirlenmiştir. Bu konuşma konuları birer kâğıt parçasına yazılmış ve katlanmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan oturumda katlanmış kâğıtların kura ile üçer tanesi sırayla çekilerek öğrencinin konuşması istenmiştir.

Kelime Havuzu
Futbol, okul, bayramlar, çocuk oyunları, bilgisayar oyunları.

Çizelge 3.3: Dinledikleri Hakkında Konuşma

	Etkinlikler
2. Grup çalışmalar	Dinledikleri hakkında konuşma
	Haddini Bilmek
	Kazan Doğurur Da Ölmez Mi?
	Ağustos Böceği İle Karınca

Dinledikleri hakkında konuşma çalışmalarında araştırmacı tarafından seçilen ilköğretim sınıf düzeyinde MEB 100 Temel Eser'de yer alan Mesneviden Seçmeler adlı kitap içinde yer alan "Haddini Bilmek" adlı kısa hikâye, Özyürek Yayınevine ait Nasreddin Hoca Hikâyeleri adlı kitapta yer alan "Kazan Doğurur Da Ölmez Mi?" adlı fıkra ve Parıltı Yayıncılığa ait La Fontaine'den Seçmeler 100 Temel Eser adlı kitapta yer alan "Ağustos Böceği İle Karınca" adlı fabl öğrencilere araştırmacı tarafından okunarak öğrencilerin dinlemesi sağlanmıştır. Okunan kitaplarda var olan karakterler, olaylar, mekânlar üzerinde konuşulmuş ve öğrencilere dinledikleri anlattırılmıştır.

Çizelge 3.4: Betimleyici Konuşma

	Etkinlikler
3. Grup çalışmalar	Betimleyici konuşma
	Araştırmacı tarafından seçilen konular

Betimleyici konuşma çalışmalarında araştırmacı tarafından belirlenen "Bana En Çok Sevdiğin Arkadaşını Anlatır mısın?", "En Çok Sevdiğin Oyuncağından Bahseder misin?", "Bana Odanı Anlatır mısın?" ve "Bana Çevrende Bulunan Ya Da Sahip Olduğun En Çok Sevdiğin Bir Hayvanı Anlatır mısın?" konuları hakkında öğrencilerin betimleyici konuşma yapmaları sağlanmıştır.

Çizelge 3.5: Okuma ve Anlatma

	Etkinlikler
4. Grup Çalışmalar	Okuma ve Anlatma
	Öğrenciler tarafından seçilen "Güzel ve Çirkin" hikâye kitabı.

Okuma ve anlatma çalışmalarında öğrenciler tarafından seçilen ilköğretim sınıf düzeyinde MEB tarafından tavsiye edilmiş olan Parıltı yayıncılığa ait "Güzel ve Çirkin" adlı hikaye kitabı çocuklara okutulmuş ve okunan hikâye kitabında var olan karakterler, olaylar, mekânlar üzerinde konuşulmuş ve hikâye öğrencilere anlattırılmıştır.

3.4.9. Okuma Grubu Uygulama Metinleri

Araştırmada okuma ve okuduğunu anlama becerilerini tespit etmek amacıyla birinci etkinlik olan "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı metin öğrencilerle çalışılmıştır. Yapılan okuma çalışmasına göre öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini derinlemesine anlamak için ise;

a. Boynuzlarına Hayran Geyik. MEB. (Bkz. 16).
b. Ördek Çorbası. Eflatun Cem Güney Nasreddin Hoca Fıkraları (Bkz. Ek 17)
c. Atatürk MEB. (Bkz. Ek 18).

d. Güvercin ile Karınca. La Fonten Masalları. (Bkz. Ek 19) adlı metinlerle çalışmalar yürütülmüştür.

Okuma grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin belirlendiği bu metinlere verdikleri cevaplar video kamera ile birlikte araştırmanın dokümanlarını oluştururlar.

3.4.10. Yazma Grubu Uygulama Çalışmaları

Araştırmada, yazılı anlatım becerilerini tespit etmek amacıyla "Çalışkan Arılar" adlı metin dikte ettirilmiştir. Yapılan yazı çalışmasına göre öğrencilerin yazma becerilerini derinlemesine anlamak için cümle sıralama ve paragraf yazma, uygun ifadeyi kullanarak düşüncesini destekleme, sorgulayıcı yazma ve yazım noktalama kurallarını uygulamaya yönelik çalışmalar uygulanmıştır.

Yazma grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin belirlendiği bu metinlere verdikleri cevaplar video kamera ile birlikte araştırmanın dokümanlarını oluştururlar. (Yazma grubu öğrenci ürünlerinden örnek için Bkz. Ek 20, Ek 21, Ek 22).

3.4.11. Video Kamera Kayıtları

Araştırmada verilerin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi için dijital kamera kaydından yararlanılmıştır. Araştırma sürecinin tamamı ve bu sürecin gidişatının kontrolü için uygulanan dinlediğini anlama testleri (5 hikayeye yönelik sorular), okuduğunu anlama testleri (5 okuma metni ardından uygulanan testler) tamamı sesli ve görüntülü kamera kaydı altına alınmıştır. Ayrıca tüm konuşma süreci uygulanan etkinlikler yazıya aktarılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış olan veri toplama araçları ile ön değerlendirmede "ölçüt örnekleme" yöntemi ile tespit edilen öğrencilerle araştırma süreci başlamıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde çalışmalar belirlenip veri toplama süreci yürütülmüştür. Her hafta bir beceri üzerine çalışmalar uygulanmıştır. Araştırmaya dinleme becerisi etkinliği ile başlanmıştır. Dinleme etkinliği sonrası ikinci hafta konuşma becerisini tespit etmeye yönelik etkinlik ile

sürdürülmüş olup bu etkinlikleri sırası ile okuma ve yazma çalışmaları takip etmiştir. Bazı haftalar iki dil becerisi uygulanmıştır. Veri toplama süreci 18 hafta olarak belirlenmiş olup uygulamalar sonucunda video kamera kayıtları ve yazılı dökümanlar ile birlikte puanlayıcı olan alan uzmanlarına ulaştırılmıştır. Puanlama öncesinde her bir etkinliğin nasıl puanlanacağı hakkında yönerge puanlayıcılarla paylaşılmıştır. Veri toplama sürecine "5-9. 2.2018" tarihinde dinleme etkinliği ile başlanmıştır. Her dinleme masalı öğrencilere görsel olarak akıllı tahtalar vasıtası ile dinlettirilmiştir. Etkinlikler öğrencilerle birebir ve ayrı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Birinci dinleme etkinliği olan "Kırmızı Başlıklı Kız" ile araştırma süreci başlatılmıştır. Etkinlik sonucunda "1. Test" ve "Dinleme Becerisi Ölçeği" puan sonuçları incelenerek uygulama ve değerlendirme süreci izlenmiştir. İkinci dinleme etkinliği "Hansel İle Gretel" dir. İkinci dinleme etkinliği sonucunda "2. Test" ve "Dinleme Becerisi Ölçeği" ile öğrencilerin hangi hataları yapmaya devam edip etmedikleri belirlenmiştir. Devam eden hatalara yönelik "1. Testte" ve ölçekte uygulanan yöntem ve etkinliklere ek olarak yeni yöntem ve etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan uygulamalar üçüncü etkinlik olan "Külkedisi" nde de devam etmiştir. Çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi için dördüncü dinleme etkinliği olan "Kibritçi Kız" masalı öğrencilere dinlettirilmiş ve akabinde "4. Test" ve "Dinleme Becerisi Ölçeği" verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin hangi hatalarının ortadan kalktığı ya da azaldığı belirlenmiştir. Var olan hatalara yönelik yeni yöntemler ve etkinlikler seçilerek araştırma süreci devam etmiştir. Bu sürecin sonlandırılması ve araştırma sürecinin amacına ne kadar hizmet ettiğini belirlemek amacıyla beşinci ve son dinleme etkinliği olan "Rapunzel" masalı öğrencilere görsel olarak dinlettirilmiştir.

Araştırmada uygulanan dinleme etkinlikleri ve testlerin uygulanışları farklı tarih ve oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Dinleme etkinlikleri ve testlerin uygulanma tarihleri ve kaç oturumda yapıldığı çizelge Çizelge:5.1'de verilmiştir.

Çizelge:5.1. Dinleme Etkinlikleri Ve Testlerin Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Test	Öğrenci Sayısı	Dinleme Grubu Masalları	Oturum Sayısı	Uygulandığı Tarih
1. Test	2	Kırmızı Başlıklı Kız	4	5-9. 2.2018
2. Test	2	Hansel İle Gretel	4	26-2. 2.2018
3. Test	2	Külkedisi	4	26-30. 3.2018
4. Test	2	Kibritçi Kız	4	16-20. 4.2018
5. Test	2	Rapunzel	4	14-18. 5.2018

Veri toplama sürecinin ikinci etkinliği olan "Konuşma Becerisi Görüşme Formu" öğrencilere "12-16.2.2018" tarihinde uygulanmıştır. Her bir konuşma etkinliği tıpkı dinleme etkinliklerinde olduğu gibi farklı oturum ve tarihlerde uygulanmıştır. Her bir konuşma etkinliği kamera kayıtlarından yazıya aktarılarak alan uzmanlarına ulaştırılmış ve yorumlamalarda bulunulmuştur. Birinci etkinlik öğrencilerin mevcut konuşma becerilerini tespit etmek için uygulanmış olup "Konuşma Becerisi Ölçeği"nden alınan puanlar doğrultusunda ikinci etkinlik olan "Hazırlıksız Konuşma" çalışmaları uygulanmıştır. Öğrencilerde tespit edilen konuşma sorunları sonucu etkinlik içerikleri ve uygulanan yöntemler değiştirilerek süreç gözlenmiştir. Üçüncü etkinlik olan "Dinledikleri Hakkında Konuşma" çalışmaları ile de öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi için dördüncü etkinlik olan "Betimleyici Konuşma" çalışmaları uygulanmış ve "Konuşma Becerisi Ölçeği" ile verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin hangi hatalarının ortadan kalktığı ya da azaldığı belirlenmiştir. Sürecin sonlandırılması ve uygulanan etkinliklerin tespiti amacıyla beşinci ve son konuşma etkinliği olan "Okuma Ve Anlatma" etkinliği uygulanmış ve ölçeğe

kaydedilmiştir. Konuşma etkinlikleri uygulanma tarihleri ve kaç oturumda yapıldığı çizelge Çizelge:5.2'de verilmiştir.

Çizelge:5.2. Konuşma Etkinlikleri Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Öğrenci sayısı	Konuşma Grubu Etkinlikleri	Oturum sayısı	Tarih
2	Konuşma Becerisi Görüşme Formu	2	12-16.2.2018
2	Hazırlıksız Konuşma	2	5-9.3.2018
2	Dinledikleri Hakkında Konuşma	2	2-6.4.2018
2	Betimleyici Konuşma	2	23-27.4.2018
2	Okuma Ve Anlatma	2	21-25.5.2018

Okuma okuduğunu anlama çalışmalarına birinci dinleme ve konuşma etkinlikleri sonucunda "12-16.2.2018" tarihinde başlanmıştır. Uygulamalar belirlenen tarihlerde her bir öğrenciyle bire bir faklı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Birinci okuma etkinliği "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı metindir. Okuma metni her bir öğrenciye ayrı oturumlarda okutulmuş ve akabinde "1. Test" ve "Okuma Becerisi Ölçeği" uygulanmıştır. Video kayıtları ve yazılı dökümanlar puanlayıcı alan uzmanlarına gerekli yönergeler ile ulaştırılmış ve alan uzmanlarının "Okuma Becerisi Ölçeği" ve 1. Teste verdikleri puanlar doğrultusunda uygulama süreci izlenmiştir. İkinci okuma etkinliği "Boynuzlarına Hayran Geyik"tir. Birinci etkinlik sonucu öğrencilerde tespit edilen okuma ve okuduğunu anlama eksikliklerini gidermek için ikinci etkinliklerde uygulanan yöntemler değiştirilmiştir. Üçüncü okuma etkinliği "Ördek Çorbası" adlı metindir. Her bir okuma etkinliği puanlayıcılar tarafından okuma becerisi ölçeği ve testler ile puanlanmış ve eksikler doğrultusunda yeni yöntem ve etkinlikler ile çalışmalar yürütülmüştür. Dördüncü okuma etkinliği "Atatürk" adlı okuma metnidir. "4. Test" ve "Okuma Becerisi Ölçeği" verilerinin analizi sonucunda

öğrencilerin hangi hatalarının ortadan kalktığı ya da azaldığı belirlenmiştir. Var olan hatalara yönelik yeni yöntemler ve etkinlikler seçilerek araştırma süreci devam etmiştir. Bu sürecin sonlandırılması ve araştırma sürecinin amacına ne kadar hizmet ettiğini belirlemek amacıyla beşinci ve son okuma etkinliği olan "Güvercin İle Karınca" metni öğrencilere okutulmuştur.

Okuma etkinlikleri ve testlerin uygulanma tarihleri ve kaç oturumda yapıldığı çizelge Çizelge:5.3'te verilmiştir.

Çizelge:5.3. Okuma Etkinlikleri Ve Testlerin Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Test	Öğrenci Sayısı	Hikaye Adı	Oturum Sayısı	Uygulandığı Tarih
1. Test	2	Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?	4	12-16.2.2018
2. Test	2	Boynuzlarına Hayran Geyik	4	12-16.3.2018
3. Test	2	Ördek Çorbası	4	2-6.4.2018
4. Test	2	Atatürk	4	30-4.5.2018
5. Test	2	Güvercin İle Karınca	4	28-1.5.2018

Yazma etkinliklerine sırası ile uygulanan dinleme, konuşma ve okuma etkinlikleri sonrasında "19-23.2.2018" tarihinde başlanmıştır. Yapılacak etkinlikler diğer dil becerinde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) olduğu gibi farklı oturumlarda aynı koşullar altında ve öğrenciler ile bire bir uygulanmıştır. Etkinlik öncesi öğrencilere yapılacak etkinlik hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılarak ilk etkinlik olan "Çalışkan Arılar" araştırmacı tarafından öğrencilere okunmuş ve öğrencilerin okunan metni dikte etmeleri sağlanmıştır. Etkinlik sonrası yazılı dökümanlar ve video kayıtları alan uzmanı puanlayıcılar vasıtası ile "Yazma Becerisi Ölçeği"ne kaydedilmiş, puan sonuçları incelenerek öğrencilerin temel yazma hataları tespit edilmiş, uygulama ve değerlendirme süreci izlenmiştir. İkinci yazma etkinliği "Cümle Sıralama ve Paragraf Yazma"dır. Bu etkinlik ile öğrencilere cümleler karışık olarak verilmiş öncelikle bu

cümleleri mantıksal bir çerçevede sıralamaları ve sıraladıkları cümlelerden birer paragraf yazmaları istenmiştir. İkinci yazma etkinliği sonucunda "Yazma Becerisi Ölçeği" ile öğrencilerin hangi hataları yapmaya devam edip etmedikleri belirlenmiştir. Belirlenen ve devam eden hatalara yönelik yeni yazma etkinlikleri planlanarak ve farklı yöntemler uygulanarak süreç takip edilmiştir. Üçüncü yazma etkinliği "Düşüncelerini Destekleyici Cümleler Kurma"dır. Bu etkinlik ile öğrencilere bir takım sorular sorularak "*Otobüs Beklerken Sırada Önünüze Geçen Bir Kişinin Yaptığı Davranış Doğru Mudur? Neden?"* öğrencilerin düşüncelerini destekleyici ifadeler ile cümle kurmaları sağlanmıştır. Uygulanan yazı çalışması yazma becerisi ölçeği ile değerlendirilmiş öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaların etkililiğinin belirlenmesi için dördüncü yazma etkinliği "Sorgulayıcı Yazma" öğrencilere uygulanmış ve akabinde "Yazma Becerisi Ölçeği" verilerinin analizi sonucunda öğrencilerin hangi hatalarının ortadan kalktığı ya da azaldığı belirlenmiştir. Var olan hatalara yönelik yeni yöntemler ve etkinlikler seçilerek araştırma süreci devam etmiştir. Bu sürecin sonlandırılması ve araştırma sürecinin amacına ne kadar hizmet ettiğini belirlemek amacıyla beşinci ve son yazma etkinliği olan "Atatürk" adlı noktalama kurallarını ve yazım kurallarını uygulamaya yönelik metin öğrencilere uygulanmıştır. Yazma etkinlikleri uygulanma tarihleri ve kaç oturumda yapıldığı çizelge Çizelge:5.4'de verilmiştir.

Çizelge:5.4. Yazma Etkinlikleri Oturum Sayısı Ve Tarihleri

Öğrenci Sayısı	Etkinlik Adı	Oturum Sayısı	Tarih
2	Çalışkan Arılar	4	19-23.2.2018
2	Cümle Sıralama Paragraf Yazma	4	19-23.3.2018
2	Düşüncelerini Destekleyici Cümleler Kurma	4	9-12.4.2018
2	Sorgulayıcı Yazma	4	7-11.5.2018
2	Noktalama Kurallarını Uygulama	4	4-8.6.2018

3.6. Geçerlik Ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986, Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2014:290). Güvenirlik ise; araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliği (farklı zamanlarda aynı ya da benzer sonuçlar vermesi) ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982, Akt.:Yıldırım ve Şimşek, 2014:294).

Nitel bir çalışmada araştırmanın yöntemlerinin ve aşamalarının açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırmacı tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlanması, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, katılımcılardan alıntılar yapılması ve alıntıların ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenirliği arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2014:293-298).

3.6.1. Geçerlik Ve Güvenirliği Sağlamak Amacıyla Kullanılan Stratejiler

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmanın niteliğini arttırabilecek bir takım stratejiler önermektedirler. Bu stratejileri önerirken "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun olabilecek alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik ya da genelleme" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlık" ve "dış güvenirlik ya da tekrar edilebilirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Akt.:Yıldırım ve Şimşek, 2014:298). Bu doğrultuda araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

3.6.1.1. İç Geçerlik / İnandırıcılık

Bir araştırmanın önemi bilimsel alan yazına eklediği bilgi ve insan yaşamında karşılaşılan sorunlara getirdiği çözüm çerçevesinde değerlendirilir. Bu iki amaca hizmet etmesi yanında araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2014:299). Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın başarılabilmesi için araştırmacıların

kullanabilecekleri bir takım stratejiler (uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi) önermektedirler (Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2014:299).

Araştırma bulgularının iç-geçerliğini artırmak amacıyla uygulanan yöntem sayısı arttırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, " dört dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) alanlarında hazırlanan ölçekler" ve "doküman analizi" şeklinde olup öğrencilerin çalışmalarından sıkça alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının öğrencilerin sınıf öğretmeni olması uygulama süresince katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlamıştır. Araştırmacının uygulama ders saatleri dışında da katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olması katılımcılar ile yakınlık oluşturmuştur. Bu sayede katılımcıların güveni artmış ve sürecin doğal ve samimi olması sağlanmıştır.

3.6.1.2. Dış Geçerlik/ Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının benzer durumlara, ortamlara ya da olaylara genellenebilmesidir. Erlandson ve diğerleri (1993) nitel araştırmada "genelleme" yerine "aktarılabilirlik" kavramının benimsenmesi, araştırma sonuçlarının doğrudan benzer ortamlara genellenemeyeceği; ancak bu tür ortamlara sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilir denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir (Akt.: Yıldırım ve Şimşek, 2014:304).

Araştırmacı aktarılabilirlik koşulunu sağlamak için araştırma uygulamasını kapsamlı bir şekilde tanıtmalıdır (okuyucuya aktarmalıdır). Araştırma bulguları ve sonuçlarının belirli şartlar altında benzer ortamlara genellenebilmesi "aktarılabilmesi" için, araştırmanın modeli, örneklem seçimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

3.6.1.3. İç Güvenirlik/Tutarlık

Olay ve olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluşturdukları ve aynen tekrar edilmesinin mümkün olmadığı varsayımı dikkate alındığında nitel araştırmada güvenirliği sağlamak mümkün görünmemektedir. Bu varsayıma göre nitel araştırmada güvenirlik yerine tutarlığın peşindedir. Burada olay ve olguların değişkenliğini kabul

eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir şekilde yansıtabilen bir yaklaşım söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek:2014:305).

Araştırmanın tutarlığını sağlamak için veriler toplanırken katılımcılarla uygulamalar aynı şekilde yapılmış, kayıt altına alınmıştır ve yönlendirici unsurlardan kaçınılarak veriler ön yargılardan arındırılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra uygulamalar ölçeklere kodlanırken ve temaların oluşturulması sürecinde önce taslaklar oluşturulmuş sonra kesinleştirilmiştir. Aynı zamanda oluşturulan kod ve temalar alıntılarla desteklenerek oluşan durumun bütüncül olarak ifade edilmesi sağlanmıştır.

3.6.1.4. Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak, öznellikten arındırmak ya da azaltmak adına tüm veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar, bulgular, yorumlar ve öneriler kayıt altına alınarak tekrar tekrar denetlenmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerden elde edilen veriler analiz edilirken nitel araştırma modelinin betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Betimsel analiz; daha önceden belirlenen temalara göre veriler özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:224).

İçerik analizi; betimsel analizde özetlenen ve toplanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227).

Verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizinin kullanılmasının nedeni; alan yazın taraması sonucu elde edilen bulguların araştırmanın bulgularıyla örtüşmesiyle birlikte, araştırma süreci ve sonucunda literatürde bulunmayan bulgulara

ulaşma olasılığıdır. Sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan tekniklerden yüzde ve puanlardan yararlanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada çalışma grubuna uygulanan dinleme, konuşma ve okuma etkinlikleri sonucu elde edilen ürünler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Bunun için öğrencilerin yaptığı dinleme, konuşma ve okuma düzeyleri dördüncü bölümde tartışılmıştır. Araştırmada çalışma grubuna uygulanan yazma etkinliklerinde yazma hataları belirlenirken bu yazılı ürünlerden örnekler verilmiştir. Hataların giderilmesine yönelik uygulanan etkinliklerin etkililiğine ilişkin uygulamaların analizinde de katılımcıların yazılı örneklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada literatürde olmayan bulgular ise içerik analiziyle incelenmiş olup, bunun için yeni temalar oluşturulmuş ve öğrencilerin ürünlerinden doğrudan alıntılar yapılarak temaları açıklayabilecek durumlar örneklendirilmiştir, Verilerin analizinde video-kamera ile kayıt edilen görüntüler, görüşme soruları ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler analiz edilerek yazıya aktarılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Buse ve Ali adlı öğrencilerin araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorum verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin önce mevcut dinleme-konuşma-okuma ve yazma durumları belirlenmiş, ardından bunların gelişim durumları izlenmiştir.

4.1. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dinleme Ölçütüne İlişkin Bulguları

Araştırmanın 1. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dinleme becerileri nasıldır? Sorusuna yönelik "Kırmızı Başlıklı Kız", "Hansel ile Gretel", "Külkedisi", "Kibritçi Kız" ve "Rapunzel" adlı çocuk masalları araştırma grubundaki öğrencilere akıllı tahta ile dinlettirilmiştir. Dinleme becerilerinin tespiti yapılırken" Dinleme Becerisi Ölçeği" ve dinlenen masallar ile ilgili öğrencilere uygulanan "Dinlediğini Anlama Becerilerini Ölçme Testinden" yararlanılmıştır. Cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin dinleme ve dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin Dinleme Becerisi Ölçeğinden aldıkları puanlar ise;

- Dinleme kurallarını uygulama
- Aktif dinleme olmak üzere iki ayrı grupta değerlendirilmiştir.

4.1.1. Dinleme Kurallarını Uygulama

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin dinleme esnasında dinleme kurallarını uygulama durumlarına ilişkin veriler elde edilirken öncelikle öğrencilere ayrı ayrı dinleyecekleri metin "Kırmızı Başlıklı Kız" verilmiş ve öğrencilere masalı dikkatlice dinlemeleri gerektiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin dinleme anındaki dinleme kurallarını uygulama becerileri, Dinleme Becerisi Ölçeğinde yer alan "Dinleme Kurallarını Uygulama" bölümüne 3 alan uzmanı tarafından kaydedilmiştir. Dinleme kurallarını uygulama becerilerine ilişkin ölçekte

4 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Elde edilen bulgular aşağıda tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.1: Kırmızı Başlıklı Kız Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Masal: Kırmızı Başlıklı Kız	
	Puan	**Yüzde**
Ali	5.66	23.58
Buse	5	20.83

Çalışma grubundaki öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama başarı yüzdesi tablo 4.1'de görüldüğü üzere % 23.58 ve % 20.83'tür. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin dinleme kurallarını uygulamada güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Tablo 4.1'de verilen bilgilere göre Ali'nin dinleme öncesinde dinleme amacını tespit edemediği, dinleme esnasında oturacağı yeri belirleyemediği, dikkatini dinlediğine yoğunlaştıramadığı, masalı dinlerken kendini konuşanın yerine koyamadığı ve sessiz dinleyemediği tespit edilmiştir.

Buse'nin dinleme öncesinde dinleme amacını tespit edemediği, dinleme esnasında oturacağı yeri belirleyemediği, oturduğu sırada sürekli sallandığı, dikkatini dinlediği masala yoğunlaştıramadığı, dinleme konusunda isteksiz olduğu için masalı saygılı dinleyemediği belirlenmiştir.

Bu sonuçlara göre dinleme sırasında öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama becerilerini derinlemesine incelemek için uygulanan dinleme etkinliklerine ilişkin veriler aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 4.2: Hansel İle Gretel Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Masal: Hansel İle Gretel	
	Puan	**Yüzde**
Ali	9	37.5
Buse	8.33	34.7

Tablo 4.3: Külkedisi Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Masal: Külkedisi	
	Puan	Yüzde
Ali	11.66	48.58
Buse	10.66	44.41

Tablo 4.4: Kibritçi Kız Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Masal: Kibritçi Kız	
	Puan	Yüzde
Ali	17	70.83
Buse	16.33	68.04

Tablo 4.5: Rapunzel Dinleme Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Masal: Rapunzel	
	Puan	Yüzde
Ali	20.33	84.7
Buse	19.66	81.91

4.1.2. Aktif Dinleme

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin aktif dinleme becerilerinin mevcut durumuna ilişkin bilgiler toplanırken yine "Kırmızı Başlıklı Kız" adlı dinleme etkinliğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin aktif dinleme düzeylerinin belirlenmesi için Dinleme Becerisi Ölçeğinde yer alan 13 maddeden oluşan "Aktif Dinleme" bölümünden yararlanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 78'dir. Bu ölçeğe göre elde edilen puanlar ve yüzdeler aşağıda tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 4.6: Kırmızı Başlıklı Kız Aktif Dinleme Durumları

Öğrenci	Masal: Kırmızı Başlıklı Kız	
	Puan	Yüzde
Ali	22.64	29.02
Buse	16	20.51

Çalışma grubundaki öğrencilerin aktif dinleme durumlarının puan yüzdesi tablo 4.6'da görüldüğü üzere % 22.64 ve % 16'dır. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin aktif dinlemede güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Tablo 4.6'da yer alan bilgilere göre Ali'nin dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanamadığı, dinlediği masalda duygusal ve abartılı öğeleri ayırt edemediği, dinlediklerinin konu ve ana fikrini belirleyemediği, dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanamadığı, dinlediği masala yeni bir başlık bulamadığı ve olayın nasıl gelişeceğine yönelik tahminlerde bulunamadığı gözlenmiştir.

Buse'nin dinlerken dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap veremediği, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmediği, dinlediklerinin konusu ve ana fikrini belirleyemediği, dinlediklerini özetleyemediği, dinlediklerini başkalarıyla paylaşamadığı, dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanamadığı ve başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin edemediği tespit edilmiştir.

Tablo 4.7: Hansel İle Gretel Aktif Dinleme Durumları

Öğrenci	**Masal: Hansel İle Gretel**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	28.33	36.32
Buse	26	33.33

Tablo 4.8: Külkedisi Aktif Dinleme Durumları

Öğrenci	**Masal: Külkedisi**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	33.66	43.15
Buse	31.66	40.58

Tablo 4.9: Kibritçi Kız Aktif Dinleme Durumları

Öğrenci	**Masal: Kibritçi Kız**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	51	65.38
Buse	47.33	60.67

Tablo 4.10: Rapunzel Aktif Dinleme Durumları

Öğrenci	Masal: Rapunzel	
	Puan	**Yüzde**
Ali	64.66	82.89
Buse	62.33	79.91

4.1.3. Dinlediğini Anlama

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeylerini belirlemek için öğrencilere dinleme etkinlikleri uygulandıktan sonra dinledikleri etkinliklerle ilgili 3 seçenekli çoktan seçmeli dinlediğini anlama soruları sorulmuştur. Her bir sorunun ardından öğrencilere soruları cevaplandırmaları için 1-2 dakika düşünme süresi verilmiştir. Öğrenciler cevapları uygun seçenekleri işaretleyerek vermişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda dinlediğini anlama durum ve puanları aşağıdaki tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.11:Kırmızı Başlıklı Kız Dinlediğini Anlama Durumları

Öğrenci	Masal: Kırmızı Başlıklı Kız	
	Puan	**Yüzde**
Ali	30	40
Buse	25	33.33

Tablo 4.11'de öğrencilerin dinleme etkinliğinden anlama puan ve yüzdeleri verilmiştir. Öğrenciler dinleme etkinlikleri sorularının hepsine doğru cevap vermeleri durumunda 75 puan alabilecek şekilde testler 15'er sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin almış oldukları dinlediğini anlama puanları metin türlerinde belirtilen puanlar üzerinden değerlendirilerek yapılmıştır.

Ali'nin dinleme etkinliği ile ilgili sorulara vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda dinlediğini anlama düzeyi belirlenmiştir. Ali dinleme etkinliğinden 30 puan almıştır ve dinlediğini anlama yüzdesi % 40'tır. Elde edilen bu sonuçlara göre Ali dinlediklerini anlama hususunda güçlük yaşamaktadır.

Buse'nin dinleme etkinliğine vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda dinlediğini anlama düzeyi belirlenmiştir. Buse uygulanan çalışmadan 25 puan almıştır ve

Buse'nin dinlediğini anlama yüzdesi ise; % 33.33'tür. Elde edilen sonuçlara göre Buse de dinlediğini anlamada güçlük yaşamaktadır.

Aşağıda öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir.

1. Dinlediğiniz masalın başlığı nedir?
2. Küçük kıza neden herkes Kırmızı Başlıklı Kız diyormuş?
3. Kırmızı başlıklı kızın annesi, Kırmızı Başlıklı Kız'dan anneannesine ne götürmesini istemiş?
4. Kırmızı Başlıklı Kız yolun başına geldiğinde anneannesine ne toplamaya karar vermiş?
5. Annesi Kırmızı Başlıklı Kıza hangi yoldan gitmesini tembih etmiş?
6. Kırmızı Başlıklı Kız anneannesine giderken yolda kimle karşılaşmış?
7. Kırmızı Başlıklı Kız ormanda kaybolduğunu anlayınca ne yapmış?
8. Kırmızı Başlıklı Kız ormanda ağlarken kimle karşılaşmış?
9. Kırmızı başlıklı kız anneannesinin evine girdiğinde kurt nerede yatıyormuş?
10. Kırmızı başlıklı Kızın " Anneanne neden gözlerin bu kadar büyük?" sorusuna kurdun cevabı ne olmuş?
11. Kırmızı Başlıklı Kız anneannesine ne sözü vermiş?
12. Avcı kurda nasıl bir ceza vermiş?
13. Masalın konusu nedir?
14. Masalın kahramanları kimlerdir?
15. Masaldan çıkardığınız sonuç (ana düşünce) nedir?

1. soruya hem Ali hem de Buse "Kırmızı Başlıklı Kız" yanıtı ile doğru cevap vermiştir. 2. soruya Ali "Kırmızı başlıklı bir pelerin giydiği için" yanıtı ile doğru cevap verirken, Buse "Kırmızı rengi sevdiği için" yanıtıyla yanlış cevaplamıştır. 3. soruya hem Ali hem Buse "Kurabiye- şifalı bitki" yanıtı ile doğru cevap vermişlerdir. 4. soruya Ali "Tavşan ormanı yolundan" yanıtı ile doğru cevap vermiş, Buse ise "Patika yoldan" yanıtı ile yanlış cevabı seçmiştir. 5. soruya Ali "Lale" yanlış seçeneğini işaretlemiş, Buse ise "Çiçek" doğru seçeneğini işaretlemiştir. 6. soruyu hem Ali hem de Buse "Kurt" yanıtı ile doğru cevaplamıştır. 7. soruyu Ali "Çok heyecanlanmış" yanıtı ile yanlış cevaplamış, Buse ise "Ağlamış" yanıtı ile doğru cevaplamıştır. 8.

soruyu Ali “Avcı” doğru seçeneğini, Buse ise “Oduncu” yanıtı ile yanlış cevabı seçmiştir. 9. soruya hem Ali hem de Buse “Yatakta” yanıtı ile doğru cevap vermiştir. 10 soruya Ali “Seni daha iyi görebilmek için” yanıtıyla doğru cevaplarken, Buse “Seni daha iyi duyabilmek için” yanıyla yanlış seçeneği seçmiştir. 11. soruya hem Ali “Annesini üzmeme sözü vermiş” hem de Buse “Eve tavşanlı yoldan gitme sözü vermiş” yanıtıyla ayrı ayrı yanlış cevaplar vermişlerdir. 12. soruya Ali “Ormana ağaç dikme” yanıtıyla yanlış cevaplarken, Buse “Ormanı temizleme” yanıtıyla doğru cevaplamıştır. 13, 14 ve 15 soruları hem Ali hem de Buse yanlış cevaplamıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde dinledikleri masalın konusu, kahramanları ve ana düşüncesini belirleme becerisine sahip olmadıkları ve yine verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin dinledikleri masalı tam anlayamadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilere uygulanan diğer dinleme etkinliklerine ilişkin veriler aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 4.12: Hansel İle Gretel Dinlediğini Anlama Durumları

Öğrenci	**Masal: Hansel İle Gretel**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	45	60
Buse	35	46.66

Tablo 4.13: Külkedisi Dinlediğini Anlama Durumları

Öğrenci	**Masal: Külkedisi**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	55	73.33
Buse	50	66.66

Tablo 4.14: Kibritçi Kız Dinlediğini Anlama Durumları

Öğrenci	**Masal: Kibritçi Kız**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	65	86.66
Buse	60	80

Tablo 4.15: Rapunzel Dinlediğini Anlama Durumları

Öğrenci	Masal: Papunzel	
	Puan	**Yüzde**
Ali	70	93.33
Buse	65	86.66

4.2. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Gelişim Durumu

Araştırmanın 2. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin, dinleme problemi olan öğrencilerin dinleme becerilerine etkisi nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için çeşitli dinleme etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişimi aşağıda verilmektedir. Dinleme becerilerinin gelişim durumu;

- Dinleme kurallarını uygulama
- Aktif dinleme
- Dinlediğini anlama olmak üzere üç ayrı konu başlığına göre yorumlanmıştır.

4.2.1 Öğrencilerin Dinleme Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.16'da çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan dinleme etkinlikleri sonucunda dinlenen masal türlerine göre öğrencilerin dinleme becerisi ölçeğinde yer alan "Dinleme Kurallarını Uygulama" ile ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.16: Öğrencilerin Dinleme Esnasında Dinleme Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	5.66	9	11.66	17	20.33	23.58	37.5	48.58	70.83	84.7
Buse	5	8.33	10.66	16.33	19.66	20.83	34.7	44.41	68.04	81.31

1: Kırmızı Başlıklı Kız 2: Hansel İle Gretel 3: Külkedisi 4: Kibritçi Kız 5: Rapunzel

Ali'nin dinleme esnasında dinleme kurallarını uygulama durumu birinci etkinlikte % 23.58'dir. Uygulanan farklı dinleme etkinlikleri ile doğru dinleme yüzdesi sırasıyla % 37.5, % 48.58, % 70.83'ten % 84.7'ye yükselmiştir. Ali çalışmanın ilk dönemlerinde dinleme amacını tespit edemiyorken ilerleyen etkinliklerde bu durumun ortadan kalktığı ve dinleme öncesinde oturacağı yeri kendi belirleyebilmiştir. Ali'nin dinlediğine dikkatini yoğunlaştıramama ve sessiz dinlememe durumu tamamen ortadan kalkmazken azaldığı gözlemlenmiştir.

Buse'nin dinleme kurallarını uygulama durumu incelendiğinde 1. etkinlikte % 20.83'tür. Uygulanan 2. etkinlikte % 34.7, 3. etkinlikte % 44.41, 4. etkinlikte % 68.04 ve 5. etkinlikte ise % 81.31'e yükseldiği görülmüştür. Buse çalışmanın başlarında dinleme amacını tespit edemezken bu durumun ortadan kalktığı, dinleme esnasında oturacağı yeri belirleyebildiği gözlemlenmiştir. Buse'nin dikkatini dinlediğine yoğunlaştıramama, dinleme konusunda isteksiz olma ve oturduğu yerde sürekli sallanma davranışları da tamamen ortadan kalkmazken azaldığı tespit edilmiştir. Uygulanan dinleme etkinliklerinin alan uzmanları tarafından etkili olduğu belirtilmiştir.

4.2.2 Aktif Dinleme Becerilerinin Gelişme Durumu

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan dinleme etkinlikleri sonucu öğrencilerin aktif dinleme becerilerinin gelişim durumu tablo 4.17'de verilmiştir**.** Elde edilen verilere göre öğrencilerle ilgili bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17: Öğrencilerin Aktif Dinleme Becerilerinin Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	22.64	28.33	33.66	51	64.66	29.02	36.32	43.15	65.38	82.89
Buse	16	26	31.66	47.33	62.33	20.51	33.33	40.58	60.67	79.91

1: Kırmızı Başlıklı Kız 2: Hansel İle Gretel 3: Külkedisi 4: Kibritçi Kız 5: Rapunzel

Tablo 4.17'de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci dinleme etkinliği sonucu uygulanan dinleme çalışmaları sonucunda dinleme etkinlikleriyle ilgili veriler verilmiştir.

Ali'nin birinci etkinlikte dinleme yüzdesi % 29.02 iken uygulanan iki, üç, dört ve beşinci etkinlikler ile sırasıyla % 36.32, % 43.15, % 65.38'den % 82.89'a yükselmiştir. Ali birinci etkinlikte dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanamadığı tespit edilmişti bu durumun dört ve beşinci etkinlikte büyük ölçüde azaldığı, dinlediklerinde duygusal ve abartılı öğeleri ayırt ettiği hatta dinlediklerini anlatırken ses tonunu bu öğelere uygun ayarlayarak anlattığı görülmüştür. Yine Ali'nin dinlediklerinin konu ve ana fikrini belirleme becerilerinin de olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Öğrencinin dinleme etkinliklerindeki aktif dinleme becerisinde araştırma sürecinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Buse'nin araştırma sürecinde aktif dinleme durumu incelendiğinde, birinci dinleme etkinliğinde % 20.51, ikinci dinleme etkinliğinde % 33.33, üçüncü dinleme etkinliğinde % 40.58, dördüncü dinleme etkinliğinde % 60.67 ve beşinci dinleme etkinliğinde % 79.91 olarak belirlenmiştir. Buse'nin birinci etkinlikte dinlediklerinde vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmeme, dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap verememe beşinci etkinlikte görülmemiştir. Dinlediklerinin konusu ve ana fikrini belirleyememe, dinlediklerini özetleyememe, dinlediklerini başkalarıyla paylaşamama becerilerinde de olumlu yönde ilerleme kaydedilmiştir. Uygulanan dinleme etkinlikleri öğrencinin aktif dinleme becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

Araştırma sürecinde birinci ve beşinci dinleme etkinliği arasında geçen süreçte uygulanan dinleme etkinlikleri çalışma grubundaki öğrencilerin aktif dinleme becerileri üzerinde olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Bu nedenle uygulanan

etkinliklerin geliştirilip ve çeşitliliği arttırılarak devamının sağlanmasına karar verilmiştir.

4.2.3 Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimi

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan dinleme etkinlikleri sonucu öğrencilere dinlediğini anlama testleri uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 4.18'de yer almakta olup, elde edilen verilere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.18: Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Gelişimi

	Puan					**Yüzde**				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	30	45	55	65	70	40	60	73.33	86.66	93.33
Buse	25	35	50	60	65	33.33	46.66	66.66	80	86.66

1: Kırmızı Başlıklı Kız 1. Test 2: Hansel İle Gretel 2. Test 3: Külkedisi 3. Test 4: Kibritçi Kız 4. Test 5: Rapunzel 5. Test

Tablo 4.18'de çalışma grubundaki öğrencilerin birinci test sonrası uygulanan dinleme etkinlikleri sonucu iki, üç, dört ve beşinci test sonuçlarındaki dinlediğini anlama durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir.

Ali'nin birinci testte dinlediğini anlama durumu % 40 iken beşinci testte % 93.33 olarak belirlenmiştir. Öğrenciye uygulanan dinleme etkinliklerinin araştırma sürecinde dinlediğini anlama becerisine önemli gelişmeler olduğu görülmüştür.

Buse'nin dinleme etkinlikleriyle ilgili sorulan anlama sorularına vermiş olduğu cevap doğrultusunda teşhise yönelik yapılan değerlendirmeyle dinlediğini anlama düzeyi tespit edilmiştir. Buse'nin birinci testte dinlediğini anlama becerisi % 33.33 iken ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci testler sonucunda anlama becerisi % 46.66, % 66.66, % 80'den % 86.66'ya yükselmiştir. Ali ve Buse'nin birinci testte sorulara yanlış cevap vermelerinin nedeni dinledikleri masalı yeterince anlamamaları olarak değerlendirilmiştir. Araştırma süreci boyunca uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dinleme etkinlikleriyle ilgili sorulan soruları cevaplama becerisine önemli gelişmeler sağladığı tespit edilmiştir.

4.3. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Ölçütüne İlişkin Bulguları

Araştırmanın 3. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin konuşma becerileri nasıldır? Sorusuna yönelik çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma becerisini belirlemek için beş farklı konuşma etkinliği uygulanmış olup etkinlikler "Konuşma Becerisi Ölçeği" ile üç alan uzmanı tarafından kaydedilmiştir. Cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin konuşma düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin konuşma becerisi ölçeğinden aldıkları puanlar ise;

- Konuşmanın psikolojik boyutu
- Konuşmanın fiziksel boyutu
- Konuşma ile ilgili (dilbilgisi ve imla kuralları) boyutu olmak üzere üç ayrı grupta incelenmiştir.

Çizelge 4.1: Konuşma Çalışmasında Yapılan Etkinlikler ve Uygulama Basamakları

Etkinliğin Adı	Uygulama Basamağı
Konuşma Becerisi Görüşme Formu	1. Etkinlik
Hazırlıksız Konuşma	2. Etkinlik
Dinledikleri Hakkında Konuşma	3. Etkinlik
Betimleyici Konuşma	4. Etkinlik
Okuma Ve Anlatma	5. Etkinlik

4.3.1. Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin konuşma esnasında psikolojik durumlarını belirlemeye yönelik veriler elde edilirken öncelikle her öğrenciyle ayrı ayrı "Konuşma Becerisi Görüşme Formunda" yer alan sorular üzerinden konuşulmuştur. Konuşma becerisini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan diğer konuşma etkinlikleri de uygulama basamaklarına göre öğrencilere uygulanmış olup, öğrencilerin konuşma anında psikolojik durumları "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde yer alan "Konuşmanın Psikolojik Alanı"na, alan uzmanı kişiler tarafından kaydedilmiştir.

Konuşmanın psikolojik boyutuna yönelik ölçekte 4 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.19: Konuşma Becerisi Görüşme Formu İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Öğrenci	Konuşma Becerisi Görüşme Formu	
	Puan	Yüzde
Ali	11	45.83
Buse	8	33.33

Tablo 4.19'da görüldüğü gibi Ali'nin konuşma anında psikolojik durumu 24 puan üzerinden 11 ve puan yüzdesi ise % 45.83'tür. Ali'nin konuşurken heyecanlı göründüğü, konuşurken istekli olmadığı ve birinin onu dinlemesinden rahatsız olduğu tespit edilmiştir.

Buse'nin konuşma anında ki psikolojik durumu ise; 24 puan üzerinden 8 ve puan yüzdesi % 33.33'tür. Buse'nin konuşurken nefes alış verişinin hızlandığı, heyecanlandığı için kelimeleri ya da cümleleri tamamlayamadığı, sesinin kısıldığı, konuşmak için isteksiz olduğu, konuşurken birilerinin onu dinlemesinden rahatsız olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre konuşma sırasında öğrencilerin psikolojik durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin konuşma esnasında psikolojik durumlarını derinlemesine incelemek için uygulanan konuşma etkinliklerine ilişkin veriler aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 4.20: Hazırlıksız Konuşma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Öğrenci	Hazırlıksız Konuşma	
	Puan	Yüzde
Ali	15	62.5
Buse	12	50

Hazırlıksız konuşma çalışmalarında, çalışmaya başlamadan biraz önce araştırmacı ve öğrenciler tarafından konular belirlenmiştir. Bu konuşma konuları (kelimeler) birer kâğıt parçasına yazılmış ve katlanmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan oturumda

katlanmış kâğıtların kura ile üçer tanesi sırayla çekilerek öğrencinin konuşması istenmiştir.

Kelime Havuzu

Futbol, okul, bayramlar, çocuk oyunları, bilgisayar oyunları.

Ali'nin tablo 4.20'de de görüldüğü gibi hazırlıksız konuşma çalışmasında konuşma anında ki psikolojik yüzdesi % 62.5'tir. Ali kura ile sırasıyla çocuk oyunları, futbol ve bayramlar konularını seçmiştir.

Buse'nin ise hazırlıksız konuşma çalışmasında konuşma anında ki psikolojik yüzdesi % 50'dir. Buse kura ile sırasıyla bilgisayar oyunları, çocuk oyunları ve bayramlar konularını seçmiştir.

Tablo 4.21: Dinledikleri Hakkında Konuşma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Öğrenci	Dinledikleri Hakkında Konuşma	
	Puan	Yüzde
Ali	17	75
Buse	15	62.5

Dinledikleri hakkında konuşma çalışmalarında "Haddini Bilmek", " Kazan Doğurur Da Ölmez Mi?" ve "Ağustos Böceği İle Karınca" adlı fabl öğrencilere araştırmacı tarafından okunarak öğrencilerin dinlemesi sağlanmıştır. Okunan kitaplarda var olan karakterler, olaylar, mekânlar üzerinde konuşulmuş ve öğrencilere dinledikleri anlattırılmıştır. Ali'nin Dinledikleri Hakkında Konuşma etkinliğinde konuşmanın psikolojik boyutu yüzdesi % 75 iken Buse'nin % 62.5'tir.

Tablo 4.22: Betimleyici Konuşma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Öğrenci	Betimleyici Konuşma	
	Puan	Yüzde
Ali	20	83.33
Buse	17	75

Betimleyici konuşma çalışmalarında araştırmacı tarafından belirlenen konular hakkında öğrencilerin betimleyici konuşma yapmaları sağlanmıştır.

- "Bana En Çok Sevdiğin Arkadaşını Anlatır mısın?"

- “En Çok Sevdiğin Oyuncağından Bahseder misin?”
- “Bana Odanı Anlatır mısın?” ve
- “Bana Çevrende Bulunan Ya Da Sahip Olduğun En Çok Sevdiğin Bir Hayvanı Anlatır mısın?”

Öğrencilerin konuşma esnasındaki psikolojik durumları alan uzmanı kişiler tarafından kaydedilmiştir. Ali’nin yüzdesi % 83.33, Buse’nin ise % 75’tir.

Tablo 4.23: Okuma Ve Anlatma İle İlgili Konuşmanın Psikolojik Boyutu

Öğrenci	**Okuma Ve Anlatma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	22	91.66
Buse	19.33	80.54

Konuşma alanı ile ilgili beşinci ve son çalışma olan okuma ve anlatma çalışmasında öğrencilerin seçmiş olduğu Güzel Ve Çirkin adlı hikâye kitabı öğrenciler tarafından okunmuş ve okunan kitapta geçen karakterler, olaylar, mekânlar üzerinde konuşulmuştur. Tablo 4.23’te de görüldüğü gibi Ali’nin konuşmanın psikolojik boyutu yüzdesi % 91.66 ve Buse’nin ise % 80.54’tür.

Ali’nin beşinci ve son etkinlikte konuşurken sakin olduğu yani yüzünün kızarmadığı ya da nefes alışverişinin hızlanmadığı gözlemlenmiştir. Ali beşinci etkinlikte konuşmaya istekli olup duygularını da ifade edebilmiştir. Ali’nin konuşuyorken birinin onu dinlemesinden rahatsız olması tamamen ortadan kalkmazken azaldığı tespit edilmiştir.

Buse’nin konuşurken heyecanlandığı için nefes alış verişinin hızlanması, yine heyecandan kelimeleri ya da cümleleri tamamlayamaması, sesinin kısılması ve konuşurken birilerinin onu dinlemesinden rahatsız olması gibi davranışların tamamen ortadan kalkmazken azaldığı tespit edilmiştir. Buse uygulanan etkinliklere başlangıçta isteksiz iken bu durumun da beşinci etkinlikte tekrarlanmadığı gözlemlenmiştir.

4.3.2 Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin konuşma esnasında fiziksel durumlarını belirlemeye yönelik veriler elde edilirken her öğrenciyle ayrı ayrı

konuşma becerisini tespit etmeye yönelik hazırlanan etkinlikler sırası ile uygulanmış ve "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde yer alan "Konuşmanın Fiziksel Alanı"na, alan uzmanı kişiler tarafından kaydedilmiştir. Konuşmanın fiziksel boyutuna yönelik ölçekte 11 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 66'dır. Elde edilen bulgular aşağıda tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.24: Konuşma Becerisi Görüşme Formu İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Öğrenci	**Konuşma Becerisi Görüşme Formu**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	30	45.45
Buse	25	37.87

Tabloda 4.24'te da görüldüğü gibi Ali'nin konuşma anında fiziksel durumu % 45.45'tir. Ali konuşurken sandalyesinde dinleyene dönük oturmak istemediği, konuşmasına eşlik etmeyen el-kol hareketleri yaptığı, ses tonunu konuşmanın içeriğine göre ayarlamada zorlandığı, konuşurken cümleye aynı ses tonu ile başlayıp aynı ses tonu ile tamamladığı ve konuşurken akıcılığı bozacak gereksiz duraksamalar yaptığı (ıııııı, eeeeee, başka vb.) tespit edilmiştir. Buse'nin konuşma anında fiziksel durumu % 37.87'dir. Buse'nin konuşurken dinleyen ile göz teması kuramadığı, dinleyene dönük durmadığı, konuşurken gereksiz el kol hareketleri yaptığı, jest ve mimiklerini doğru kullanamadığı, ses tonunu konuşma içeriğine göre ayarlayamadığı, sesinin çok kısık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı sesleri yuttuğu (motoo- motor vb.), konuşurken uzun süreli yutkunduğu ve konuşma akıcılığını engelleyen duraksamalar yaptığı gözlenmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi öğrencilerin konuşurken fiziksel durumlarının düşük olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.25: Hazırlıksız Konuşma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Öğrenci	**Hazırlıksız Konuşma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	36	54.54
Buse	32	48.48

Hazırlıksız konuşma çalışmaları esnasında öğrencilerin konuşmalarının fiziksel boyutu alan uzmanları tarafından değerlendirilerek yüzdelik değerleri belirtilmiştir. Ali'nin konuşmanın fiziksel boyutu yüzdesi % 54.54 iken Buse'nin % 48.48'dir.

Tablo 4.26: Dinledikleri Hakkında Konuşma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Öğrenci	Dinledikleri Hakkında Konuşma	
	Puan	Yüzde
Ali	45	68.18
Buse	38	57.57

"Haddini Bilmek", "Kazan Doğurur Da Ölmez Mi?" ve "Ağustos Böceği İle Karınca" adlı fabl öğrencilere araştırmacı tarafından okunarak öğrencilerin dinledikleri hakkında konuşması sağlanmış ve çalışma görüntüleri alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve yüzde hesaplamalar tablo 4.26'da da belirtilmiştir. Ali'nin konuşmanın fiziksel boyutu yüzdesi % 68.18 ve Buse'nin ise % 57.57'dir.

Tablo 4.27: Betimleyici Konuşma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Öğrenci	Betimleyici Konuşma	
	Puan	Yüzde
Ali	55	83.33
Buse	47	71.21

Çalışma grubundaki öğrencilerin dördüncü etkinlik olan "Betimleyici Konuşma" çalışması esnasında konuşmanın fiziksel boyutu yüzdeleri tablo 4.27'de görüldüğü gibi Ali'nin % 83.33, Buse'nin ise % 71.21'dir.

Tablo 4.28: Okuma Ve Anlatma İle İlgili Konuşmanın Fiziksel Boyutu

Öğrenci	Okuma Ve Anlatma	
	Puan	Yüzde
Ali	60	90.9
Buse	53	80.3

Tabloda da görüldüğü gibi Ali'nin konuşma anında fiziksel durumu % 90.9 iken Buse'nin ise % 80.3'tir. Beşinci ve son çalışma olan okuma ve anlatma çalışmasında öğrencilerin seçmiş olduğu Güzel Ve Çirkin adlı hikâye kitabı öğrenciler tarafından okunmuş ve okunan kitapta geçen karakterler, olaylar, mekânlar üzerinde

konuşulmuştur. Konuşma anında öğrencilerin fiziksel durumları alan uzmanı kişiler tarafından puanlanarak yüzdelik puanları belirlenmiştir.

Ali birinci çalışmada kendini dinleyen ile göz teması kuramazken bu durumun beşinci çalışmada ortadan kalktığı gözlenmiştir. Ali'nin konuşma anında gereksiz el kol hareketleri yapması, jest ve mimiklerini yanlış kullanma becerilerinde de önemli gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Ali "Güzel Ve Çirkin" masalını anlatırken sesine duygu katmış ve monoton konuşmamıştır. Ali birinci etkinlikte hep aynı tonda ve yüksek ses tonuyla konuşurken beşinci etkinlikte ses tonunu konuşma içeriğine göre ayarlayabilmiştir. Ali'nin konuşurken akıcılığı bozacak gereksiz duraklamalar yapma durumu tamamen ortadan kalkmazken azaldığı görülmüştür.

Buse ise konuşurken dinleyen ile göz teması kurabilmiş ve dinleyene dönük oturmuştur. Konuşurken gereksiz el kol hareketleri yapma durumların da azaldığı görülmüştür. Buse beşinci etkinlikte konuşmasında jest ve mimiklerini doğru kullanmış ve masalı anlatırken yer yer ses tonunu da konuşma içeriğine göre ayarlamaya çalışmıştır. Buse'nin konuşurken kısık ses tonuyla konuşması ya da bazı sesleri yutma davranışları da tamamen ortadan kalkmazken azaldığı tespit edilmiştir. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği belirtilmiştir.

4.3.3. Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları) Boyutu

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin konuşma ile ilgili (dilbilgisi ve imla kuralları) durumlarını belirlemeye yönelik veriler elde edilirken her öğrenciyle ayrı ayrı konuşma becerisini tespit etmeye yönelik hazırlanan etkinlikler sırası ile uygulanmış ve "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde yer alan "Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları)" alanına, alan uzmanı kişiler tarafından kaydedilmiştir. Konuşma ile ilgili (dilbilgisi ve imla kuralları) boyutuna yönelik ölçekte 9 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54'tür. Elde edilen bulgular aşağıda tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.29: Konuşma Becerisi Görüşme Formu İle İlgili Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları)

Öğrenci	Konuşma Becerisi Görüşme Formu	
	Puan	**Yüzde**
Ali	26.66	40.3
Buse	22	33.33

Ali'nin birinci etkinlikte konuşurken dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi % 40.3'tür. Ali konuşurken genellikle devrik cümleler kurmuş ve eee, ııı gibi gereksiz kelimeler kullanmıştır. Ali'nin konuşurken ses tonu hep aynı tonda ve yüksektir. Sorulara yanıt verirken kısa cevaplar (evet-hayırlı kısa cevaplar) ile konuşmuş uzun kurallı cümleler kuramamıştır. Ali bazı kelimelerde harf atlamış ya da harfleri karıştırmıştır.

Aşağıda Ali'nin konuşmasından örnek verilmiştir;

Konuşma Becerisi Görüşme Formu İçin Öğretmen İle Ali Arasındaki Diyalog:

Öğretmen: *Bana biraz ailenden bahseder misin? Kaç kardeşsiniz? Annen, baban ne iş yaparlar?*

Ali: eeee *2 kardeşiz*

Öğretmen: *2 kardeş misiniz?*

Ali: Ayyyy*, evet 3 kardeşiz, 2 ablam var. Annemin adı Nagehan, babamın adı Hasan. Eeee biz dört aileyiz.*

Öğretmen: *Yani üç kardeş ama anne baba ile 5 kişilik bir ailesiniz.*

Ali: Evet *5 kişiyiz.*

Öğretmen: *Peki annen baban ne iş yaparlar?*

Ali: *Annem ev hanımı babam emekli.*

Öğretmen: *Ablaların ne iş yapar?*

Ali: *Bir tanesi evli bir tanesi de öğrenci.*

Öğretmen: *Öğrenci olan nerede okuyor?*

Ali: *Eeee Birecik (Bilecik)*

Öğretmen: *Bilecik'te ne okuyor?*

Ali: *Sonraa yaniiii tıp okuyor.*

Öğretmen: *Nerde yaşıyorsunuz?*

Ali: *Uzunköprü/ Emektar sitesi.*

Öğretmen: *Bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?*

Ali: *Görkemm, ıuı Habil, Nilay, Elif, İbrayim (İbrahim), ıuıı Soykan başkaaaa Samet.*

Öğretmen: *Beraber neler yaparsınız?*

Ali: *Oyun oynuyoruz.*

Öğretmen: *Hangi oyunları?*

Ali: *Saklambaç, veleybol (voleybol), maaaç (maç) yani er şey (her şey) oynuyoruz.*

Öğretmen: *Bana okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?*

Ali: *ıuıı Simge, Sude, Umut, iiiii Erhan, Volkan.*

Öğretmen: *Okuldaki arkadaşlarınızla neler yaparsınız?*

Ali: *Genellikle onlarla hep koşuculuk oynuyoruz böyle bu kadar.*

Öğretmen: *Yarıyıl tatili yeni bitti. Tatilde neler yaptın bana biraz anlatır mısın?*

Ali: *Tatilde köydeydim, köyde arkadaşlarımla oynadım.*

Öğretmen: *Hangi köy?*

Ali: *Hasanpınar.*

Öğretmen: *Hasanpınar nereye bağlı bir köy?*

Ali: *Uzunköprü.*

Öğretmen: *Tatilde Hasanpınar'da neler yaptın?*

Ali: *Tatildeeee gezdim öğretmenim köyde, iiiii ondan sonra top falan oynadık okul bahçesinde, ondan sonraaaa kangallara sataştık.*

Öğretmen: *Kangal derken?*

Ali: *Köpek yani köpeklere sataştık.*

Öğretmen: *Sonra Uzunköprü'ye döndün sanırım. Tatilin kalan kısmında neler yaptın?*

Ali: *Uzunköprü'deeee (kısa bir sessizlik). Kitap okudum biraz ondan sonra çıktım biraz dışarıya. Babamla amcam gitti Paşa'yı almaaaa (almaya).*

Öğretmen: *Paşa kim?*

Ali: *Paşa köpek, ondan sonra öğretmenim Paşa'yı almaaa gitti öğretmenim yavruyu, ondan sonra işte geçirdim tatilimi Paşa ile.*

Buse'nin konuşurken dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi % 33.33'tür. Buse konuşurken kısa cümleler kurmuş ve konuşma esnasında yönlendirmeler beklemiştir. Buse'nin cümlelerinde özne-yüklem ilişkileri de zayıftır. Buse konuşurken eee, ııı gibi duraksamalar yaparak konuşmuş ve kendine sorulan sorulara evet- hayır gibi kısa cevaplar vermiştir. Ayrıca Buse'nin sesinin çok kısık olduğu ve tonlamalara dikkat etmeden konuştuğu tespit edilmiştir.

Aşağıda Buse'nin konuşmasından örnek verilmiştir;

Öğretmen: *Bana biraz ailenden bahseder misin? Kaç kardeşsiniz? Annen, baban ne iş yaparlar?*
Buse: Eeee *kardeşim 2'ye gidiyor öğretmenim.*
Öğretmen: *Kaç kardeşsiniz peki?*
Buse: *İki kardeşiz öğretmenim, bide ablam var.*
Öğretmen: *Öyleyse üç kardeşsiniz.*
Buse: *Ama o evli öğretmenim. Babam şeye gidiyor öğretmenim çeltiee (çeltiğe), annem deee neydi yaaaa…*
Öğretmen: *Annen çalışıyor mu?*
Buse: *Çalışıyor öğretmenim.*
Öğretmen: *Nerde çalışıyor? Bir mesleği var mı ya da ev hanımı mı?*
Buse: *Ev de.*
Öğretmen: *Öyleyse ev hanımı diyebilir miyiz? Baban da çiftçi.*
Buse : *(gözlerini kapatarak doğru olduğunu onaylıyor).*
Öğretmen: *Nerde yaşıyorsunuz?*
Buse: *Sadırlı (Salarlı).*
Öğretmen: *Salarlı nereye bağlı bir köy?*
Buse: *Uzunköprü.*
Öğretmen: *Bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?*
Buse: *Esma arkadaşı, Hayat arkadaşım. Kardeşim yok. Sıla, ben, Gamze, Yaren. Başka kim vardı yaaa (sessizlik). Bide Tuba var.*
Öğretmen: *Ne oynarsınız onlarla?*
Buse: *Ortada sıçan, yakartop,veleybol (voleybol) oynadık öğretmenim.*

Öğretmen: *Bana okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?*

Buse: *Simge, Umut (Umut'u hiç sevmiyorum öğretmenim, herkese bağırıyor öğretmenim).*

Öğretmen: *Başka arkadaşın yok mu sınıfta?*

Buse: *Ben, Simge, Erhan.*

Öğretmen: *birlikte neler yaparsınız okul arkadaşlarınla?*

Buse: *Boyama yaparız, ortada sıçan oynarız.*

Öğretmen: *Yarıyıl tatili yeni bitti. Tatilde neler yaptın bana biraz anlatır mısın?*

Buse: *Arkadaşlarımla ortada sıçan oynadım, voleybol, yakartop. Mesela bir kişi bizi kovaladı bisikletle.*

Öğretmen: *Yarıyıl tatilinde nereye gittin?*

Buse: *Anneanneme gittim.*

Öğretmen: *Tatilin kalan kısmında neler yaptın?*

Buse: *Hiçbir şey.*

Öğretmen: *Bana arkadaşlarını biraz anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?*

Buse: *Sıla, şeyy Kaya, Sude.*

Öğretmen: *Arkadaşların kaç yaşında?*

Buse: *Biri 10, öbürü 11, öbürü de 11 hepsi 11.*

Öğretmen: *Bunlar nerede okula gidiyor?*

Buse: *Bi tanesi 3'e, bi tanesi 2'ye, bi tanesi de 2'ye gidiyor.*

Öğretmen: *Okuldan eve gittiğinde neler yaparsın?*

Buse: *Ödevlerimi yapıyorum, sonra da arkadaşlarımla oyun oynarım.*

Tablo 4.30: Hazırlıksız Konuşma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Öğrenci	**Hazırlıksız Konuşma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	30	55.55
Buse	26	48.14

Hazırlıksız konuşma çalışmalarında çalışmaya başlamadan önce öğrenciler ve araştırmacı tarafından belirlenen konular kura ile belirlenerek öğrencilerin konuşması

sağlanmıştır. Ali'nin dilbilgisi ve imla kuralları ölçeğinden aldığı puan 30 ve puan yüzdesi ise % 55.55'tir. Ali'nin konuşurken anlamsız ve amaçsız duraklamalar yaptığı, eee, ııı gibi gereksiz kelimeler kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Ali cümlelerinde özne yüklem ilişkisi de kuramadığı gözlemlenmiştir.

Aşağıda Ali'nin çocuk oyunları konuşmasından örnek verilmiştir.

Çocuk oyunları hakkında Öğretmen İle Ali Arasındaki Diyalog:

Öğretmen: *Ali çocuk oyunları ile ilgili neler söyleyebilirsin?*

Ali: *Saklambaç öğretmenim. Böyle birisi işte bu sen bu ben.*

Öğretmen: *Yani sayışmamı yapılıyor?*

Ali: *Sayışıyoruz öğretmenim. Yani kim çıkarsa o ebe oluyor. Yumuyor eee sen gidip saklanıyorsun.*

Öğretmen: *Ebe kaça kadar sayıyor?*

Ali: *Bazen 50 bazen 100 falan. Iuuı sayana kadar biz saklanıyoruz öğretmenim. Her yer var öğretmenim. Tarlaaaa, işte topraklar falan öğretmenim. Mesela o arkadaş gitti diye sen sobelersen seni ebelemiyor.*

Öğretmen*: Peki başka çocuk oyunu oynuyor musun?*

Ali: *Başkaaaa yakar top. İiiii yakar topta iki kişi ortaya geçiyor.*

Öğretmen: *Kaç kişiyle oynuyorsunuz yakar topu?*

Ali: *Eeeee 20. Mahallede 20 çocuk olduğu için.*

Öğretmen: *Yani kalabalık bir grupsunuz.*

Ali: *Eeee oynuyoruz öğretmenim, ondan sonra işte bu kadar.*

Buse'nin hazırlıksız konuşma çalışmasında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama puanı 26 ve başarı yüzdesi % 48.14'tür. Aşağıda Buse'nin kura ile çektiği bayramlar konuşmasından örnek verilmiştir. Buse hazırlıksız konuşma etkinliğinde de konuşurken yönlendirmelere ihtiyaç duymuş, bazı sorulara kısa yanıtlar verdiği gözlenmiştir. Ayrıca konuşurken anlamsız ve amaçsız duraklamalar yaptığı da tespit edilmiştir.

Öğretmen: *Hangi bayramları biliyorsun?*

Buse: *Kurban, ramazan, 23 Nisan, başka neler vardı (kısa bir sessizlik).*

Öğretmen: *Birçok bayram var sen hangilerini anlatmak istersen onlar hakkında konuşalım.*

Buse: *Kurban bayramı var, el öpüyorum.*

Öğretmen: *Kimlerin elini öpüyorsun?*

Buse: *Herkesin.*

Öğretmen: *Kendinden küçüklerin de elini öpüyor musun?*

Buse: *Hayır. Büyüklerin elini öpüyorum.*

Öğretmen: *Büyüklerin elini öptüğünde ne yapıyorlar?*

Buse: *Para veriyorlar.*

Öğretmen: *Ne yapıyorsun o paralarla?*

Buse: *Biriktiriyorum, topluyorum öğretmenim.*

Tablo 4.31: Dinledikleri Hakkında Konuşma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Öğrenci	**Dinledikleri Hakkında Konuşma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	35.33	65.42
Buse	30.66	56.77

Çalışma grubuna uygulanan üçüncü etkinlikte öğrencilerin "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde "Konuşmanın Dilbilgisi Ve İmla Kuralları" bölümünden almış oldukları puan ve yüzdeler tabloda ki gibidir. Ali'nin başarı yüzdesi % 65.42 iken Buse'nin başarı yüzdesi % 56.77'dir.

Tablo 4.32: Betimleyici Konuşma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Öğrenci	**Betimleyici Konuşma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	41.66	77.14
Buse	36.66	67.88

Ali'nin dördüncü etkinlik olan betimleyici konuşmada dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi % 77.14'tür. Ali'nin uygulanan etkinlikte uzun, kurallı cümleler kurabildiği ve yönlendirme beklemediği gözlenmiştir. Ancak Ali'nin eee, ııı gibi gereksiz duraklamaları önceki çalışmalara oranla daha az yaptığı ve kelimeleri

anlamlarına uygun kullandığı tespit edilmiştir. Aşağıda Ali'nin betimleyici konuşmasından örnek verilmiştir.

Öğretmen: *Merhaba Ali.*
Ali: *Merhaba öğretmenim.*
Öğretmen: *Bana en çok sevdiğin arkadaşının kim olduğunu söyler misin?*
Ali: *Görkem öğretmenim en sevdiğim arkadaşım.*
Öğretmen: *Görkem nasıl biridir?*
Ali: *İyi. Böyle iii çevreye saygılı, herkesle iyi anlaşır. İyi huylu. Mesela şimdi oyun oynayalım diyorum, tamam oynayalım diyor. Yani böyle.*
Öğretmen: *Peki Görkem'in fiziki özelliklerinden bahseder misin?*
Ali: *Görkem öğretmenim zayıf, biraz benim gibi kilolu. Eee saçları siyah, gözleri kahverengi. Yakışıklı.*
Öğretmen: *Birlikte nasıl vakit geçirirsiniz?*
Ali: *Polisçilik oynuyoruz. Iıı top oynuyoruz, saklambaç oynuyoruz. Başkaa dolapta vampir oynuyoruz.*

Buse'nin betimleyici konuşma olan dördüncü etkinlikte dilbilgisi ve imla kuralları yüzdesi % 67.88'dir. Buse bu etkinlikte de konuşma esnasında araştırmacı tarafından yönlendirme beklemiş, bazı cümleleri iki kez tekrarladığı gözlenmiştir. Buse'nin kendine sorulan sorulara da her zaman olmamakla birlikte tek kelimelik yanıtlar verdiği, uzun cümleler kurmadığı ve aaaa, eee duraksamalar yaptığı tespit edilmiştir.

Aşağıda Buse'nin betimleyici konuşmalarından "Bana En Çok Sevdiğin Arkadaşını Anlatır mısın?" konulu konuşma yer almaktadır.

Öğretmen: *Merhaba Busecim. Bana en çok sevdiğin arkadaşının kim olduğunu söyler misin?*
Buse: *Simge.*
Öğretmen: *Peki. Bana Simge'yi anlatır mısın?*
Buse: *Öğretmenim üstünde yeşil kazağı var. Gözleri kahverengi, pantolonu siyah.*
Öğretmen: *Okul formanızı anlatıyorsun değil mi?*
Buse: *Evet öğretmenim. Onu okulda görüyorum çünkü. Gömleği beyaz, saçları gri.*
Öğretmen: *Saçları gri mi?*

Buse: *Aaaaa hayır öğretmenim kahverengi. Buğday tenli bide.*

Öğretmen: *Arkadaşınla neler yapmaktan hoşlanırsın?*

Buse: *Resim.*

Öğretmen: *Birlikte ne tarz resimler çiziyorsunuz?*

Buse: *Bebek resmi, bayram resmi çiziyoruz. Öğretmenlerimizi ve arkadaşlarımızı çiziyoruz.*

Öğretmen: *En son ne resmi çizdiniz?*

Buse: *Bayram resmi öğretmenim.*

Öğretmen: *Hangi bayram?*

Buse: *23 Nisan, hayır öğretmenim 19 Mayıs.*

Tablo 4.33: Okuma Ve Anlatma İle İlgili Dilbilgisi Ve İmla Kuralları

Öğrenci	**Okuma Ve Anlatma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	50	92.59
Buse	43.7	80.92

Ali'nin beşinci etkinlik olan okuma ve anlatma çalışmasında konuşma esnasında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi % 92.59'dur. Ali'nin uygulanan etkinlikte uzun ve kurallı cümleler kullandığı, cümlelerinde özne-yüklem ilişkilerinin bulunduğu, konuşmalarında anlatım bozukluğuna yol açabilecek kelimelerin çok az olduğu tespit edilmiştir. Ali'nin konuşurken (ııı, eee vb.) gereksiz duraklama yapması ya da yönlendirilme beklemesi gibi davranışların tamamen ortadan kalkmazken çok azaldığı görülmüştür. Ali kendisine yöneltilen sorulara da evet- hayır gibi kısa cevaplar yerine uzun cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Ali masalı anlatırken sesine duygu katarak tonlamalara uygun bir şekilde masalı anlatmıştır. Aşağıda Ali'nin "Güzel ve Çirkin" adlı masalı anlatma konuşmasından örnek verilmiştir.

Öğretmen: *Ali senle bir masal okuduk onun adı ne idi?*

Ali: *Güzel ve Çirkin öğretmenim.*

Öğretmen: *Bana bu masalı anlatmak ister misin?*

Ali: *Öğretmenim bu masalın adı Güzel ve Çirkin. Eski zamanlarda çok zengin bir tüccar varmış. İki tane ayyy üç tane kızı varmış. Bunların ikisi aç gözlü, her şeyi bildiği gibi almak yani bencilmiş; ama bir tanede iyi kalpli Güzel adında bir kız varmış.*

Öğretmen: *Peki tüccar bir gün neyin haberini almış?*
Ali: *Gemilerin rüzgârda battığını. Tüccar bu duruma üzülmüş.*
Öğretmen: *Tüccar neye bakmaya gitmiş?*
Ali: *Bir gün öğretmenim haber gelmiş, geminin kıyıya çıktığı.*
Öğretmen: *Tüccar gittiğinde ne görmüş?*
Ali: *Gemi pert. Yani alabora olmuş. İçindekiler sıfır.*
Öğretmen: *Tüccar giderken kızlarına bir şey almak istemiş mi?*
Ali: *Evet öğretmenim sormuş, o açgözlü olanlar şey demiş kolye, elbise, bilezik demiş. Ama Güzel "Baba bana bir tane gül getir." demiş.*
Öğretmen: *tüccar daha sonra ne yapmış?*
Ali: *Uz gitmiş buz gitmiş (Az gitmiş uz gitmiş) bir şato demiş. Girmiş öğretmenim beslenmiş. Böyle sofralar, tavuk, yumurta falan içecekler. Beslemiş onu canavar. Artık tüccarın gitme zamanı gelmiş. Tüccar bari öteki kızlarımın isteğini yerine getiremedim de, Güzel kızımın isteğini yerine getireyim demiş. Koparmış voovvv diye çıkmış canavar.*
Öğretmen: *Canavar tüccara ne yapmış?*
Ali: *Çıkmış kükremiş.*
Öğretmen: *Canavar bu gülün karşılığında tüccardan ne istemiş?*
Ali: *Kızının bir tanesini bana vereceksin demiş.*

Buse'nin "Güzel ve Çirkin" adlı masalı anlatırken konuşma esnasında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi % 80.92'dir. Beşinci ve son etkinlikte Buse'nin konuşurken uzun ve kurallı cümleler kurabildiği, kendine sorulan sorulara evet-hayır gibi kısa cevaplar yerine uzun yanıtlar verdiği, cümlelerinde özne-yüklem ilişkilerini de kurduğu tespit edilmiştir. Buse'nin konuşmalarında eeee, ııı gibi duraksamaların ve konuşurken yönlendirilme beklentisinin de tamamen ortadan kalkmazken azaldığı gözlenmiştir. Aşağıda Buse'nin "Güzel ve Çirkin" adlı masalı anlatma konuşmasından örnek verilmiştir.

Öğretmen: *Busecim seninle bir masal okuduk. Okuduğumuz masalın adı neydi?*
Buse: *Güzel ve Çirkin.*
Öğretmen: *Bana masalı anlatmak ister misin?*
Buse: *Tabi ki öğretmenim. Bir zamanlar üç kız kardeş varmış.*

Öğretmen: *Bunların kimin kızları?*

Buse: *Zengin bir tüccarın. Tüccar bir gün gemilerinin battığı haberini alıyor. Bir gece atına binip gidiyor.*

Öğretmen: *peki neden gidiyor?*

Buse: *Gemilerden birinin kıyıya vardığını duyuyor. Belki gemilerden bir tanesini kurtarabilirim diyor.*

Öğretmen: *Kurtarabiliyor mu gemiyi?*

Buse: *Hayır. Gemi batmış. Dönüşte şeyy büyük bir şato görüyor.*

Öğretmen: *Şato nasıl bir yermiş?*

Buse: *İçinde yemekler, güzel bir masa ve içecekler varmış.*

Öğretmen: *Tüccar bunlardan yiyip içiyor mu?*

Buse: *Evet yiyor. Sonra şatonun bahçesine gidiyor.*

Öğretmen: *Şatonun bahçesinde neler varmış?*

Buse: *Çiçekler, güller.*

Öğretmen: *O güllere ne yapıyor?*

Buse: *Bir tanesini alıyor kızına götürüyor.*

Öğretmen: *O esnada neler oluyor?*

Buse: *Bir tane hırrrr bir ses geliyor. Canavar yani. Adam bir tane alabilir miyim diyor. Canavar hayır kızını bana ver diyor. Tüccar kızını veriyor.*

4.4. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Gelişim Durumu

Araştırmanın 4. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin, konuşma problemi olan öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli konuşma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi aşağıda verilmektedir. Konuşma becerilerinin gelişim durumu;

- Konuşmanın psikolojik boyutu
- Konuşmanın fiziksel boyutu
- Konuşma ile ilgili dilbilgisi ve imla kuralları boyutu

- Konuşmanın konu ile ilgili boyutu olmak üzere dört ayrı grupta yorumlanmıştır.

4.4.1 Öğrencilerin Konuşma Esnasında Psikolojik Durumlarının Gelişimi

Tablo 4.34'te çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan konuşma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde yer alan "Konuşmanın Psikolojik Durumu" ile ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.34: Öğrencilerin Psikolojik Durumlarının Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	11	15	17	20	22	45.83	62.5	75	83.33	91.66
Buse	8	12	15	17	19.33	33.33	50	62.5	75	80.54

1: Konuşma Becerisi Görüşme Formu 2: Hazırlıksız Konuşma 3: Dinledikleri Hakkında Konuşma 4: Betimleyici Konuşma 5: Okuma ve Anlatma

Ali'nin konuşma anında psikolojik durumu birinci etkinlikte % 45.83 iken uygulanan konuşma etkinlikleri ile sırasıyla % 62.5, % 75 ve % 83.33'ten % 91.66'ya yükselmiştir. Öğrencinin konuşurken psikolojik durumunda önemli gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Buse'nin konuşma anında ki psikolojik durumu birinci etkinlikte % 33.33 iken uygulanan etkinlikler ile ikinci etkinlikte % 50, üçüncü etkinlikte % 62.5, dördüncü etkinlikte % 75 ve beşinci etkinlikte % 80.54'e yükselmiştir. Buse'nin araştırma süreci boyunca psikolojik durumunun olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

4.4.2. Öğrencilerin Konuşma Esnasında Fiziksel Durumlarının Gelişimi

Tablo 'de çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan konuşma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde yer alan "Konuşmanın Fiziksel Durumu" ile ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.35: Öğrencilerin Fiziksel Durumlarının Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	30	36	45	55	60	45.45	54.54	68.18	83.33	90.9
Buse	25	32	38	47	53	37.87	48.48	57.57	71.21	80.3

1: Konuşma Becerisi Görüşme Formu 2: Hazırlıksız Konuşma 3: Dinledikleri Hakkında Konuşma 4: Betimleyici Konuşma 5: Okuma ve Anlatma

Ali'nin konuşma anında fiziksel durumu birinci etkinlikte % 45.45 iken ikinci etkinlikte % 54.54, üçüncü etkinlikte % 68.18, dördüncü etkinlikte % 83.33 ve beşinci etkinlikte % 90.9'a yükselmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin araştırma sürecinde konuşma anında ki fiziksel becerilerinde olumlu gelişmeler gösterdiği tespit edilmiştir.

Buse'nin konuşma anında fiziksel becerileri birinci etkinlikte % 37.87, ikinci etkinlikte % 48.48, üçüncü etkinlikte % 57.57, dördüncü etkinlikte % 71.21 ve beşinci etkinlikte % 80.3'tür. Araştırma süreci boyunca öğrencinin fiziksel becerilerinin olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

Araştırma süreci boyunca birinci ve beşinci etkinlik arasında geçen sürede uygulanan etkinliklerin araştırmanın amacına hizmet ettiği, öğrencilerin konuşma becerilerine katkı sağladığı ve geliştirilerek devamının sağlanmasına karar verilmiştir.

4.4.3. Öğrencilerin Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları) Durumlarının Gelişimi

Tablo 4.36'da çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan konuşma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin "Konuşma Becerisi Ölçeği"nde yer alan "Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları)" ile ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerle ilgili yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.36: Öğrencilerin Konuşma İle İlgili (Dilbilgisi Ve İmla Kuralları) Durumlarının Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	26.66	30	35.33	41.66	50	40.3	55.55	65.42	77.14	92.59
Buse	22	26	30.66	36.66	43.7	33.33	48.18	56.77	67.88	80.92

1: Konuşma Becerisi Görüşme Formu 2: Hazırlıksız Konuşma 3: Dinledikleri Hakkında Konuşma 4: Betimleyici Konuşma 5: Okuma ve Anlatma

Ali'nin konuşma anında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi birinci etkinlikte % 40.3 iken uygulanan çalışmalar ile ikinci etkinlikte % 55.55, üçüncü etkinlikte % 65.42, dördüncü etkinlikte % 77.14'ten beşinci etkinlikte % 92.59'a yükselmiştir.

Buse'nin konuşma anında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi birinci etkinlikte % 33.33iken uygulanan çalışmalar ile sırasıyla % 48.18, % 56.77, % 67.88 ve % 80.92'ye yükselmiştir.

Uygulanan etkinliklerin çalışmaya katılan öğrencilerin konuşma anında kurallı cümleler kurabilme becerisi, cümlede özne-yüklem ilişkisine uygun konuşabilmesine, mmm-ııı gibi gereksiz duraklamalarının azalmasına, yönlendirme beklemeden bağımsız konuşabilme becerilerinde önemli gelişmelere, kendine sorulan sorulara uzun ve anlamlı yanıtlar verebilme becerisine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

4.5. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Okuma Ölçütüne İlişkin Bulguları

Araştırmanın 5. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin okuma becerileri nasıldır? Sorusuna yönelik "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?", "Boynuzlarına Hayran Geyik", "Ördek Çorbası", "Atatürk" ve "Güvercin İle Karınca" adlı okuma metinleri okutulmuş ve anlama soruları yöneltilmiştir. Okuma becerilerinin tespiti yapılırken okunan metinler ile ilgili öğrencilere uygulanan "Okuduğunu Anlama Becerilerini Ölçme Testinden" ve "Okuma Becerisi Ölçeğinden" yararlanılmıştır. Cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin Okuma Becerisi Ölçeğinden aldıkları puanlar ise;

- Okumanın fiziksel boyutu
- Okuma kurallarını uygulama ve
- Akıcı okuma olmak üzere üç ayrı grupta değerlendirilmiştir.

4.5.1. Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama

Araştırmada özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin genel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin mevcut durumu beş ayrı okuma metni ve sesli okuma yoluyla belirlenmiştir. Önce öğrencilere "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı okuma metni verilmiş ve bu metni öğrencilerin sesli okumaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere metni dikkatli okumaları gerektiği ve metinle ilgili sorulan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Her bir okuma metni için aynı yol uygulanmıştır. Ardından genel okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin tespiti için üç alan uzmanının değerlendirmeleri alınmıştır. Bu değerlendirmede metinlerdeki kelime sayıları, okuma süreleri, metinlerdeki bir dakikada okunan ortalama kelime sayısı ve okudukları metinlerle ilgili sorulan sorulara cevap verme yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.37: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Adları		**Ali**	**Buse**
Metnin Adı	Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?		
Metindeki Kelime Sayısı	125		
Okuma Süresi		8dk 54 sn	7 dk 22 sn
Yanlış Okunan Kelime Sayısı		21	32
Ortalama Olarak Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		13.88	17.4
Okuduğunu Anlama Yüzdesi		%40.9	%36.36

Öğrenciler birinci sınıf düzeyi olan metni zorlukla ve araştırmacı yardımıyla okuyabilmişlerdir. Birinci sınıf düzeyinde olan "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı okuma metni görseller bakımından zengin yazı büyüklüğü Times New Roman 16 punto olarak düzenlenmiştir. Okuma metni 125 kelimeden oluşmaktadır. Buse metni 7 dk 22 sn'de okumuştur. Yanlış okuduğu kelime sayısı 32 ve bir dakikada okuduğu ortalama kelime sayısı ise 17.4'tür. Ali metni 8 dk 54 sn'de okumuştur. Yanlış okuduğu kelime sayısı 21 ve bir dakikada okuduğu ortalama kelime sayısı ise 13.88'dir.

Öğrenciler 1. sınıf düzeyinde olan "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı okuma metnini okuduktan sonra onlara okudukları metinle ilgili tam yapılandırılmış açık uçlu

okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Öğrenciler her bir sorunun ardından 1-2 dk düşünme süresi verilmiştir. Öğrencilerin cevapları yazılı olarak alınmıştır. Sorulan sorulardan alınabilecek en yüksek puan 22'dir. Ali 9 puan, Buse ise 8 puan almıştır. Anlama yüzdeliği için; alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünmüştür

Ali'nin anlama sorularına vermiş olduğu cevaplara göre anlama yüzdesi % 40.9'dur. Buse'nin anlama sorularına vermiş olduğu anlama yüzdesi ise % 36.36'dır. Buse ve Ali'nin okuma yüzdelikleri okuduğunu anlama konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Okuduğunu anlamaya yönelik basit anlamaya yönelik 5N1K, basit ve derinlemesine anlamaya yönelik Hikâye Haritası uygulanmıştır.

5N1K soruları; "Dop Dop Ayı Yatmadan Önce Ne Çizmek İstedi?" sorusuna Buse tam doğru cevap verirken Ali yarı doğru cevap vermiştir.

"Dop Dop Ayı Ne Zaman Odasına Gitti?" sorusuna hem Ali hem de Buse tam doğru cevap vermiştir.
"Dop Dop Ayı Nerede Uçmayı Hayal Ediyor?" sorusuna Ali ve Buse'nin ayrı ayrı yanlış cevaplar verdikleri görülmüştür.
"Dop Dop Ayı Yatağına Nasıl Gitti?" sorusuna Ali hiç cevap vermemiş Buse ise yanlış cevap vermiştir.
"Dop Dop Ayı Neden Bir An Önce Büyümek İstiyor?" sorusuna Ali ve Buse'nin tam doğru cevap verdiği belirlenmiştir.
"Dop Dop Ayı'ya Kim Soru Sordu?" sorusuna Ali tam doğru cevap vermiş, Buse ise yanlış cevap vermiştir.

Hikâye haritası soruları; "Okuduğun Metnin Ana karakteri Kimdir?" sorusuna Ali yarı doğru cevap vermiş, Buse ise tam doğru cevap vermiştir.

"Okuduğun Metin Nerede Geçmektedir?" sorusuna Ali yarı doğru cevap vermiş, Buse ise hiç cevap vermemiştir.
"Okuduğun Metnin Konusu Nedir?" derinlemesine anlama sorusuna Ali yanlış cevap vermiş Buse ise cevap vermemiştir. Bu durum öğrencilerin metnin konusunu iyi anlayamadıklarını ve metinle ilgili sorulan sorulara yanlış cevap vermelerine neden

olmuştur. “Okuduğun Metnin Ana Fikri Nedir?” derinlemesine anlama sorusuna Ali ilişkisiz cevap vermiş, Buse’nin ise cevap vermediği gözlemlenmiştir.

Tablo 4.38: Boynuzlarına Hayran Geyik. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Adları		**Ali**	**Buse**
Metnin Adı	Boynuzlarına Hayran Geyik		
Metindeki Kelime Sayısı	79		
Okuma Süresi		3 dk 44 sn	5 dk 35 sn
Yanlış Okunan Kelime Sayısı		11	12
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		19	15
Okuduğunu Anlama Yüzdesi		61.11	55.55

Tablo 4.39: Ördek Çorbası. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Adları		**Ali**	**Buse**
Metnin Adı	Ördek Çorbası		
Metindeki Kelime Sayısı	109		
Okuma Süresi		6 dk 40 sn	7 dk
Yanlış Okunan Kelime Sayısı		9	10
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		18	15.57
Okuduğunu Anlama Yüzdesi		66.66	51.11

Tablo 4.40: Atatürk. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Adları		**Ali**	**Buse**
Metnin Adı	Atatürk		
Metindeki Kelime Sayısı	92		
Okuma Süresi		4 dk	5 dk
Yanlış Okunan Kelime Sayısı		7	5
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		23	18.4
Okuduğunu Anlama Yüzdesi		77.27	72.72

Tablo 4.41: Güvercin İle Karınca. Öğrencilerin Genel Okuma Ve Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrenci Adları		**Ali**	**Buse**
Metnin Adı	Güvercin İle Karınca		
Metindeki Kelime Sayısı	94		
Okuma Süresi		3 dk	4 dk
Yanlış Okunan Kelime Sayısı		6	5
Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı		31	23.5
Okuduğunu Anlama Yüzdesi		85	80

4.5.2. Okumanın Fiziksel Boyutu

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerinin sesli okumadaki fiziksel durumlarına ilişkin veriler elde edilirken öncelikle öğrencilere okuyacakları metin "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" verilmiş ve sesli okumaları istenmiştir. Öğrencilerin okuma anındaki fiziksel durumları Okuma Becerisi Ölçeğinde yer alan "Okumanın Fiziksel Boyutu" bölümüne 3 alan uzmanı tarafından kaydedilmiştir. Her bir okuma metni için ayrı ayrı aynı yöntem uygulanmıştır. Okumanın fiziksel boyutuna ilişkin ölçekte 3 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 18'dir. Elde edilen bulgular tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.42: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Öğrenci	**Metin: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	4.33	24
Buse	3	16.66

Tablo 4.42'deki verilen bilgilere göre Ali'nin sesli okuma sırasında metni uygun uzaklıkta (metin ve göz arasındaki seviye) ayarlayarak okuyamadığı, metni çok yakın mesafeden okuduğu gözlemlenmiştir. Ali'nin sesli okuma esnasında metindeki kelimeleri parmak yardımıyla heceleyerek okuduğu ve bazen de satırları karıştırdığı tespit edilmiştir. Öğrenci metni okurken gözü okuma yönünde sıçrama yapmadığından vücudunu da okuma yönünde hareket ettirdiği, heyecanlandığı, el ve ayaklarını salladığı belirlenmiştir.

Buse metni sesli okurken metin ile göz arasındaki mesafeyi ayarlayamadığı, bazen metne çok yaklaştığı ve gözünü sabit tuttuğu için başını sürekli metin yönünde hareket ettirmiştir. Öğrenci metin ile göz seviyesini ayarlayamadığı için başını ve gövdesini sürekli sağa- sola hareket ettirmiş, kelime ve satırları da parmaklarıyla takip etmiştir.

Bu sonuçlara göre sesli okuma sırasında öğrencilerin fiziksel durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.43: Boynuzlarına Hayran Geyik. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Öğrenci	Metin: Boynuzlarına Hayran Geyik	
	Puan	Yüzde
Ali	7	38.8
Buse	6.3	35.1

Tablo 4.44: Ördek Çorbası. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Öğrenci	Metin: Ördek Çorbası	
	Puan	Yüzde
Ali	8.66	48.1
Buse	8	44.4

Tablo 4.45: Atatürk. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Öğrenci	Metin: Atatürk	
	Puan	Yüzde
Ali	10.66	59.22
Buse	9.66	53.66

Tablo 4.46: Güvercin İle Karınca. Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Durumları

Öğrenci	Metin: Güvercin İle Karınca	
	Puan	Yüzde
Ali	11.7	65
Buse	10.7	59.4

4.5.3 Okuma Kurallarını Uygulama

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerinin sesli okuma esnasında okuma kurallarını uygulamaya yönelik veriler elde edilirken, öğrencilere okuyacakları metinler verilmiş ve sesli okumaları istenmiştir. Öğrencilerin okuma kurallarını uygulama düzeylerinin belirlenmesi için 9 maddeden oluşan Okuma Becerisi Ölçeğinde yer alan "Okuma Kurallarını Uygulama" bölümünden yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar ve yüzdeler tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.47: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Okuma Kurallarının Uygulanma Durumları

Öğrenci	Metin: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?	
	Puan	**Yüzde**
Ali	13.33	24.68
Buse	13	24.07

Okuma kurallarını uygulama ölçeğinden alınabilecek puan 54'tür. Çalışma grubundaki öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilme puanlarının ortalaması (%) tablo 4.47'de de görüldüğü üzere % 24.68 ve % 24.07'dir. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin okuma kurallarını uygulamada güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Ali'nin metindeki okuma kurallarını uygulayabilme özellikleri incelendiğinde;

- Harf, hece, kelime ve satırları atlama
- Harf, hece, kelime ve cümleleri doğru telaffuz edememe
- Çok yavaş, heceleyerek okuma
- Kelimeleri tekrar tekrar okuma ve bu okuma sonunda hala kelimeleri yanlış okuma olarak tespit edilmiştir.

Buse'nin okuma kurallarını uygulayabilme özellikleri ise;

- Harf, hece, kelime ve satırları atlama ve tekrarlama
- Harf, hece, kelime ve cümleleri doğru telaffuz edememe
- Çok yavaş, heceleyerek okuma
- Çok heceli kelimeleri okuyamama
- Kelime içindeki harfleri karıştırma ve tekrar tekrar okuma olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.48: Boynuzlarına Hayran Geyik. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Metin: Boynuzlarına Hayran Geyik	
	Puan	**Yüzde**
Ali	20	37
Buse	19.3	35.74

Tablo 4.49: Ördek Çorbası. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Metin: Ördek Çorbası	
	Puan	Yüzde
Ali	24.33	45
Buse	23	42.59

Tablo 4.50: Atatürk. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Metin: Atatürk	
	Puan	Yüzde
Ali	31.33	58.01
Buse	30	55.55

Tablo 4.51: Güvercin İle Karınca. Okuma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Metin: Güvercin İle Karınca	
	Puan	Yüzde
Ali	33	61.11
Buse	31	57.4

4.5.4 Akıcı Okuma

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin akıcı okuma becerileri düzeylerinin belirlenmesi için 8 maddeden oluşan Okuma Becerisi Ölçeğinde yer alan "Akıcı Okuma" bölümünden yararlanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar ve yüzdeler tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.52: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Akıcı Okuma Durumları

Öğrenci	Metin: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?	
	Puan	Yüzde
Ali	8.66	18.04
Buse	8.33	17.35

Akıcı okuma ölçeğinden alınabilecek puan 48'dir. Çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okuma durumlarının puan ortalaması tablo 4.52'de de görüldüğü üzere % 18.04 ve % 17.35'dir. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin akıcı okumada güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Ali'nin akıcı okuma hataları; metni çok yavaş okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, düzensiz nefes alıp vererek okuma, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden

okuma, okurken okuduğu yeri kaybetme ve dikkatini okuduğu metne yoğunlaştıramama olarak gözlemlenmiştir.

Buse'nin akıcı okuma hataları da Ali ile benzerlik göstermektedir. Buse metni çok yavaş, noktalama kurallarına dikkat etmeden okumuştur. Noktalama kurallarına dikkat etmeyişi düzensiz nefes alıp vermesine sebep olmuştur. Buse metinde okuduğu yerleri kaybetmiş, gereksiz duraklamalar yapmış, vurgu ve tonlamalara dikkat etmeden okumuş ve okuduğuna dikkatini yoğunlaştıramadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.53: Boynuzlarına Hayran Geyik. Akıcı Okuma Durumları

Öğrenci	**Metin: Boynuzlarına Hayran Geyik**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	18.33	38.18
Buse	17	35.41

Tablo 4.54: Ördek Çorbası. Akıcı Okuma Durumları

Öğrenci	**Metin: Ördek Çorbası**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	21.3	44.4
Buse	20	41.66

Tablo 4.55: Atatürk. Akıcı Okuma Durumları

Öğrenci	**Metin: Atatürk**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	28	53.33
Buse	25	52.08

Tablo 4.56: Güvercin İle Karınca. Akıcı Okuma Durumları

Öğrenci	**Metin: Güvercin İle Karınca**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	30	62.5
Buse	27	56.25

4.6. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Gelişim Durumu

Araştırmanın 6. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin, okuma problemi olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi

nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi aşağıda verilmektedir. Okuma becerilerinin gelişim durumu;

- Genel okuma ve okuduğunu anlama
- Sesli okuma sırasındaki fiziksel durumları
- Okuma kurallarını uygulama
- Akıcı okuma becerileri bakımından değerlendirilmiştir.

4.6.1 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi

Çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan okuma metinleri ardından okuduğunu anlama soruları sorulmuştur. Sonuçlar Tablo:4.57'de yer almakta olup, elde edilen verilere göre yorumlar yapılmıştır.

Tablo 4.57: Öğrencilerin Genel Okuma Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K
Ali	9	10	12	17	17	40.9	55.55	66.66	77.27	85
Buse	8	9	11	16	16	36.36	50	61.11	72.72	80

D.A.B.N.O?: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? B.H.G: Boynuzlarına Hayran Geyik Ö.Ç: Ördek Çorbası A: Atatürk, G.İ. K: Güvercin İle Karınca

Ali'nin okuduğunu anlama yüzdesi "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı metinde % 40.9 iken okuduğunu anlamaya yönelik uygulanan etkinlikler ile % 55.55, % 66.66, % 77.27'den % 85'e yükselmiştir. Ali'nin cevap veremediği metnin ana fikri ve konusunu bulmaya yönelik sorulara "Atatürk", "Güvercin İle Karınca" adlı metinlerde cevap verdiği gözlenmiştir. Araştırma süreci boyunca okunan metinlerin Ali'nin anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir.

Buse'nin okuduğunu anlama yüzdesi "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı metinde % 36.36 iken "Güvercin İle Karınca" adlı metinde % 80' yükselmiştir. Buse "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" adlı metinde okuduğunu anlama ile ilgili 5N1K sorularına tam doğru cevap veremezken yapılan okuma etkinlikleri ile bu beceri elde edilmiş olup ayrıca; "Güvercin İle Karınca" adlı metinde metnin konusu ve ana fikri

sorularına da cevap verebilecek duruma gelmiştir. Araştırma süreci boyunca okunan metinler Buse'nin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olmuştur.

4.6.2 Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.58'de çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan okuma çalışmaları sonucunda metin türlerine göre öğrencilerin okuma becerisi ölçeğinde yer alan "Okumanın Fiziksel Boyutu" ile ilgili veriler verilmiştir. Öğrencilerle ilgili elde edilen bulgulara göre yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.58:Öğrencilerin Sesli Okuma Sırasındaki Fiziksel Becerilerinin Gelişimi

	Puan					**Yüzde**				
Öğrenci	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K
Ali	4.33	7	8.66	10.66	11.7	24	38.8	48.1	59.22	65
Buse	3	6.3	8	9.66	10.7	16.66	35.1	44.4	53.66	59.4

D.A.B.N.O?: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? B.H.G: Boynuzlarına Hayran Geyik Ö.Ç: Ördek Çorbası A: Atatürk, G.İ.K: Güvercin İle Karınca

Ali'nin sesli okuma anındaki fiziksel durumu Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? adlı metinde %24 iken uygulanan etkinlikler sonucunda % 38.8, % 48.1, % 59.22'den % 65'e yükselmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre yapılan okuma etkinliklerinin öğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Buse'nin sesli okuma anındaki fiziksel durumu birinci metinde "Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa?" % 16.66 iken uygulanan okuma etkinlikleri ile % 35.1, % 44.4 ve % 53.66' dan % 59.4'e yükselmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencinin okuma anındaki fiziksel durumlarında gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Birinci okuma etkinliğinden son okuma etkinliğine kadar olan süreçte öğrencilerle yapılan uygulamalarda, okumanın fiziksel boyutu (okunan materyali uygun uzaklıktan tutarak okuma, parmak ya da bir şeyle izlemeden okuma, vücudu el – kol ve ayak sallamadan okuma) önemi araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Bu kuralları araştırmacı kendi uygulayarak öğrencilere model olmuştur ve uygulamalar esnasında öğrencilerin de bu kuralları uygulamaları istenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma esnasında birinci metni uygun uzaklıkta ayarlayamadan, parmak ya da kalemle

heceleyerek okudukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşamış oldukları bu güçlüklere yönelik, metinleri okurken parmakla ya da kalemle takip etmeden okumalarına, başlarını çevirmeden gözleriyle hareketli cisimleri takip etmelerine yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Uygulanan etkinliklerin ardından öğrencilerin metni okumadaki fiziksel durumları takip edilmiştir. Öğrencilerin yapmakta olduğu ya da az yaptığı hatalara yönelik yeni ve farklı okuma etkinliklerine yer verilmiştir.

4.6.3 Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.59'da çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan okuma çalışmaları sonucunda metin türlerine göre öğrencilerin okuma becerisi ölçeğinde yer alan "Okuma Kurallarını Uygulama" durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Öğrencilerle ilgili elde edilen verilere göre yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.59: Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

	Puan					**Yüzde**				
Öğrenci	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K
Ali	13.33	20	24.33	31.33	33	24.68	37	45	58.01	61.11
Buse	13	19.3	23	30	31	24.07	35.74	42.59	55.55	57.4

D.A.B.N.O?: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? B.H.G: Boynuzlarına Hayran Geyik Ö.Ç: Ördek Çorbası A: Atatürk, G.İ.K: Güvercin İle Karınca

Ali'nin okuma kurallarını uygulama durumu Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? adlı metinde % 24.68 iken uygulanan etkinlikler sonucunda Güvercin İle Karınca adlı metinde % 61.11 olarak bulunmuştur. Ali'nin harf, hece, kelime ve satırları atlama hatalarının azaldığı ve kelime ve cümleleri doğru okuma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulanan okuma etkinliklerinin Ali'nin okuma kurallarını uygulama becerisine olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Buse'nin araştırma sürecinde okuma etkinliklerine göre okuma kurallarını uygulama durumu incelendiğinde Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? adlı metinde % 24.07 iken uygulanan etkinlikler sonucunda Güvercin İle Karınca adlı metinde % 57.4 olarak belirlenmiştir. Buse'nin uygulanan okuma etkinlikleri ile harf, hece, kelime ve satırları atlama hatalarının azaldığı, kelime ve cümleleri doğru telaffuz etme

becerisinin geliştiği; ayrıca okuma hızında ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir. Araştırma süreci boyunca öğrencinin okuma kurallarını uygulama becerilerinde olumlu yönde artış gösterdiği gözlenmiştir.

4.6.4 Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.60'ta çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan okuma metinleri sonucu öğrencilerin okuma becerisi ölçeğinde yer alan "Akıcı Okuma" durumlarıyla ilgili veriler verilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerle ilgili bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.60: Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerinin Gelişimi

	Puan					**Yüzde**				
Öğrenci	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K	D.A.B.N.O?	B.H.G	Ö.Ç	A	G.İ.K
Ali	8.66	18.33	21.3	28	30	18.04	38.18	44.4	59.22	62.5
Buse	8.33	17	20	25	27	17.35	35.41	41.66	53.66	56.25

D.A.B.N.O?: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? B.H.G: Boynuzlarına Hayran Geyik Ö.Ç: Ördek Çorbası A: Atatürk, G.İ.K: Güvercin İle Karınca

Ali'nin Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? okuma metninde akıcı okuma durumu % 18.04 iken, uygulanan diğer okuma metinleri ile sırasıyla % 38.18, % 44.4, % 59.22 ve % 62.5 bulunmuştur. Ali'nin çok yavaş okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma ve okurken okuduğu yeri kaybetme hatalarının uygulanan okuma etkinlikleri ile azaldığı tespit edilmiştir. Öğrencinin araştırma sürecinde akıcı okuma becerilerinde olumlu gelişme olduğu görülmüştür.

Buse'nin araştırma sürecinde Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? okuma metninde akıcı okuma durumu %17.35 iken, uygulanan diğer okuma metinleri ile sırasıyla %35.41, %41.66, %53.66 ve %56.25 bulunmuştur. Buse'nin yavaş okuma, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma ve okurken okuduğu yeri kaybetme hatalarında gelişme kaydedildiği görülmüştür. Elde edilen bilgilere göre öğrencinin akıcı okuma becerisinin gelişme gösterdiği tespit edilmiştir.

4.7. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Öğrencilerin Yazma Ölçütüne İlişkin Bulguları

Araştırmanın 7. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin yazma becerileri nasıldır? sorusuna yönelik "Çalışkan Arılar", "Düşüncelerimizi Yazalım" "…Çünkü", "Cümle Sıralama Ve Paragraf Yazma", "Atatürk Diyor Ki (Yazım Kuralları)" adlı etkinlikler uygulanmıştır. Yazma becerilerinin tespiti yapılırken "Yazma Becerisi Ölçeği" ve çalışma grubuna uygulanan etkinliklerden yararlanılmıştır. Cevaplar alan uzmanı puanlayıcılar tarafından değerlendirilerek öğrencilerin yazma becerisi düzeyleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin Yazma Becerisi Ölçeğinden aldıkları puanlar ise;

- Yazma kurallarını uygulama
- Kendini yazılı olarak ifade etme olmak üzere iki ayrı grupta değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.2: Yazma Çalışmasında Yapılan Etkinlikler, Amacı ve Uygulama Basamakları

Etkinlik Adı	**Etkinliğin Amacı**	**Uygulama Basamağı**
Çalışkan Arılar	Giriş etkinliği: Yazma kurallarını uygulama.	1. Etkinlik
Düşüncelerimizi Yazalım	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklama.	2. Etkinlik
…Çünkü	Düşüncesinin gerekçesini yazma.	3. Etkinlik
Cümle Sıralama Ve Paragraf Yazma	Cümle sıralayabilme ve sonrasında paragraf yazma.	4. Etkinlik
Atatürk Diyor Ki	Yazma kurallarını uygulama.	5. Etkinlik

4.7.1 Yazma Kurallarını Uygulama

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin yazma kurallarını uygulama durumlarına ilişkin veriler elde edilirken öğrencilere ayrı ayrı Çalışkan Arılar adlı metin okunarak dikte ettirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere bir metin araştırmacı tarafından okunacağı ve öğrencilerin de kâğıda okunan metni yazmaları gerektiği belirtilmiştir. Yazma esnasında araştırmacının öğrencilere gerekli desteği

vereceğine yönelik bilgilendirme yapılmış ve öğrenciler yazma hususunda cesaretlendirilmiştir. Öğrencilerin yazma kurallarını uygulama becerileri, Yazma Becerisi Ölçeğinde yer alan "Yazma Kurallarını Uygulama" bölümüne 3 alan uzmanı tarafından kaydedilmiştir. Yazma kurallarını uygulama becerilerine ilişkin ölçekte 19 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 114'tür. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolara aktarılmıştır.

Tablo 4.61:Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	**Çalışkan Arılar**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	32	28.07
Buse	35	30.7

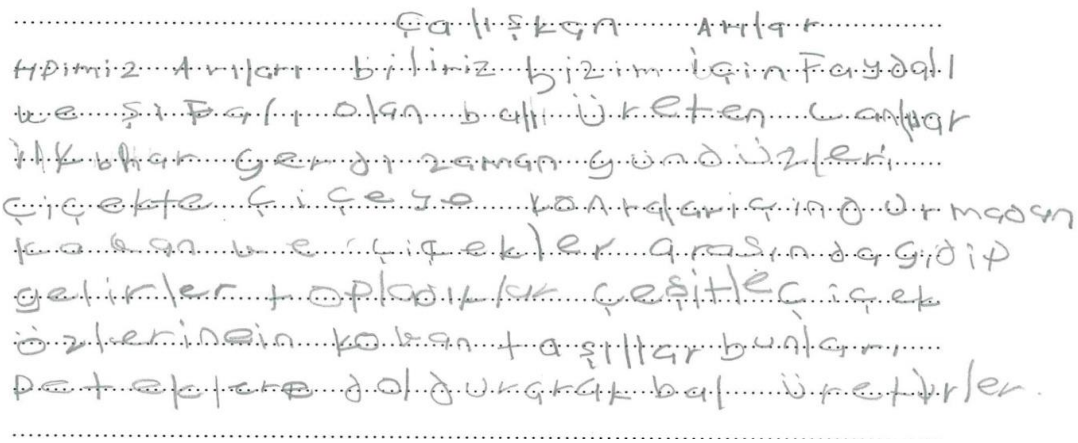
Tablo 4.61'de de görüldüğü gibi öğrencilerin yazma kurallarını uygulama beceri yüzdeleri Ali % 28.07 iken Buse % 30.7'dir. Bu sonuçlar çalışma grubundaki öğrencilerin yazma kurallarını uygulamada güçlük yaşadıklarını göstermektedir.

Ali'nin Yazısı


Çalışkan Arılar
Hepimiz Arılar biliriz bizim işimiz
aydalı olan ve şifalı olan balı üret
Canlılar ilbaharlar geldi zaman
gündüzleri çiçekte çiçek kanatlar
hiç dinmeden ve kovan ve çiçekler
Arasında gidip gelirler taşladıklar
çeşitli çiçek özleri kovan taşılar
bulari Petekler doldurra balüretirler.

Ali'nin yukarıdaki yazısında da görüldüğü gibi satır sonuna sığmayan sözcükleri uygun heceden ayıramadığı, yazısının satır çizgilerine düzgün yazamadığı, cümlenin sonuna uygun noktalama işaretini koyamadığı, cümle içinde birçok kelimenin ilk harfini büyük yazdığı ve cümlenin ilk harfini büyük yazmadığı, virgülü gerekli yerlerde kullanamadığı, düzenli yazamadığı, harf eklediği ya da harfleri karıştırdığı tespit edilmiştir.

Buse'nin Yazısı



Buse'nin yazısında da görüldüğü gibi; harflerin yazılış biçimlerini uygun yazamadığı, kelimeler arasına uygun boşluk koyamadığı, yazısının düzensiz olduğu, cümlenin sonuna uygun noktalama işaretini kullanmadığı, cümle sonuna noktalama işareti koyamadığı için yeni cümleye büyük harfle başlamadığı, cümlelerinde virgül kullanmadığı, harfleri karıştırdığı, harf atladığı, kelimelere harf eklediği gözlenmiştir.

Öğrencilerin yazma kurallarını uygulama becerilerini derinlemesine incelemek için uygulanan yazma etkinliklerine ilişkin veriler aşağıdaki tablolardaki gibidir.

Tablo 4.62:Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	**Düşüncelerimizi Yazalım**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	46	40.35
Buse	47	41.22

Ali'nin Düşüncelerimizi Yazalım etkinliğinde yazma kurallarını uygulama yüzdesi % 40.35'tir. Ali bu etkinlikte satır sonuna sığmayan kelimeleri uygun heceden ayırmış, bazı cümlelerinde cümle sonuna nokta koymuş; ancak yeni başlayan cümleye büyük harfle başlamamıştır. Ali'nin cümle içinde bazı kelimelerin baş harfini özel isim olmamasına rağmen büyük harfle yazdığı ve bazı kelimelerde harf atladığı da tespit edilmiştir. Ali'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Ali'nin Yazısı

1. Sınıfta konuşurken sürekli sizin sözünüzü kesen arkadaşınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz ?

Arkadaşımın davranışı yanlış-
tır. Bu durumda Arkadaşımın bir
daha sözüm kesmemesi için
uyarırım.

2. Otobüs beklerken sırada önünüze geçen bir kişinin yaptığı davranış sizce uygun mudur? Neden?

hayır. çünkü biz sıradayken
önümüze birisi gelirse bizim
hakkımızı yer.

3. İzin almadan özel eşyalarınızı karıştıran bir kişinin davranışı sizce doğru mudur? Neden?

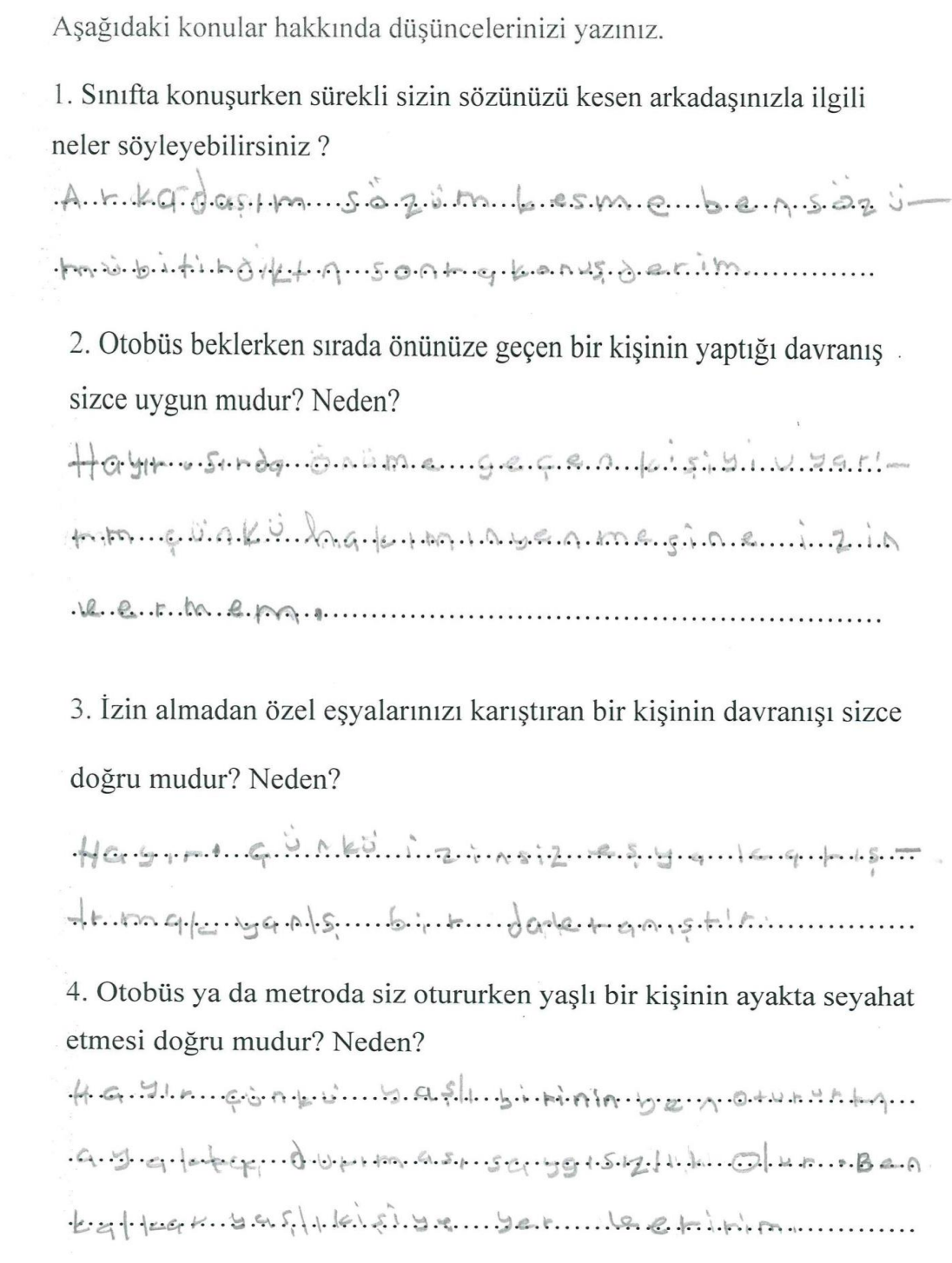
Hayır. eğer biri eşyalarımı
izinsiz karıştırırsa çok kızarım
ve onu uyarırım.

4. Otobüs ya da metroda siz otururken yaşlı bir kişinin ayakta seyahat etmesi doğru mudur? Neden?

Hayır. yaşlı biri ayakta seya-
hat ederse o kişye saygısızlık olur
ve ben yerimi veririm.

Buse'nin yazma kurallarını uygulama yüzdesi %41.22'dir. Buse uygulanan etkinlikte cümle sonlarına nokta işaretini koymuş; ancak yeni başlayan cümlelerin ilk harfini büyük yazma hususunda güçlük yaşamaktadır. Buse satır sonuna sığmayan kelimeleri uygun heceden ayırmıştır; ancak kelimeler arasına uygun boşluk bırakma ve kelimelerde harf atlama durumu devam etmektedir. Buse'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Buse'nin Yazısı



Aşağıdaki konular hakkında düşüncelerinizi yazınız.

1. Sınıfta konuşurken sürekli sizin sözünüzü kesen arkadaşınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz ?

Arkadaşım sözümü kesmeden sözü-
mü bitirmesini sonra konuşurum.

2. Otobüs beklerken sırada önünüze geçen bir kişinin yaptığı davranış sizce uygun mudur? Neden?

Hayır sıraya girmeden geçen kişiyi uyarırı-
m çünkü bu insanın sıraya girmesine izin
vermem.

3. İzin almadan özel eşyalarınızı karıştıran bir kişinin davranışı sizce doğru mudur? Neden?

Hayır çünkü izinsiz eşyaları karıştırmak-
tırmak yanlış bir davranıştır.

4. Otobüs ya da metroda siz otururken yaşlı bir kişinin ayakta seyahat etmesi doğru mudur? Neden?

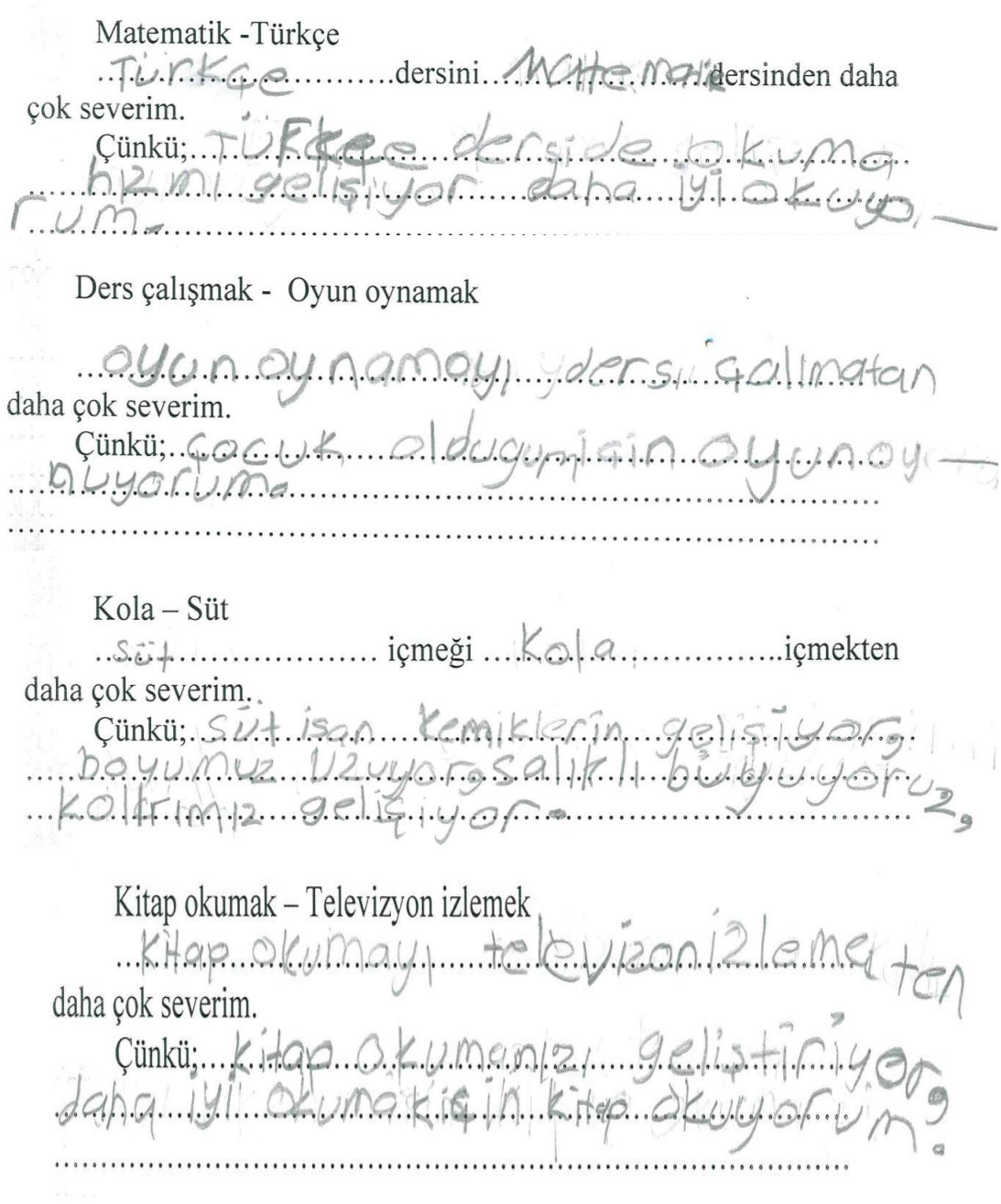
Hayır çünkü yaşlı birinin ayakta durmasını
ayıplıyorum. Bana
kalırsa yaşlı kişiye yer vermeliyim.

Tablo 4.63: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	…Çünkü	
	Puan	**Yüzde**
Ali	70	61.4
Buse	74	64.91

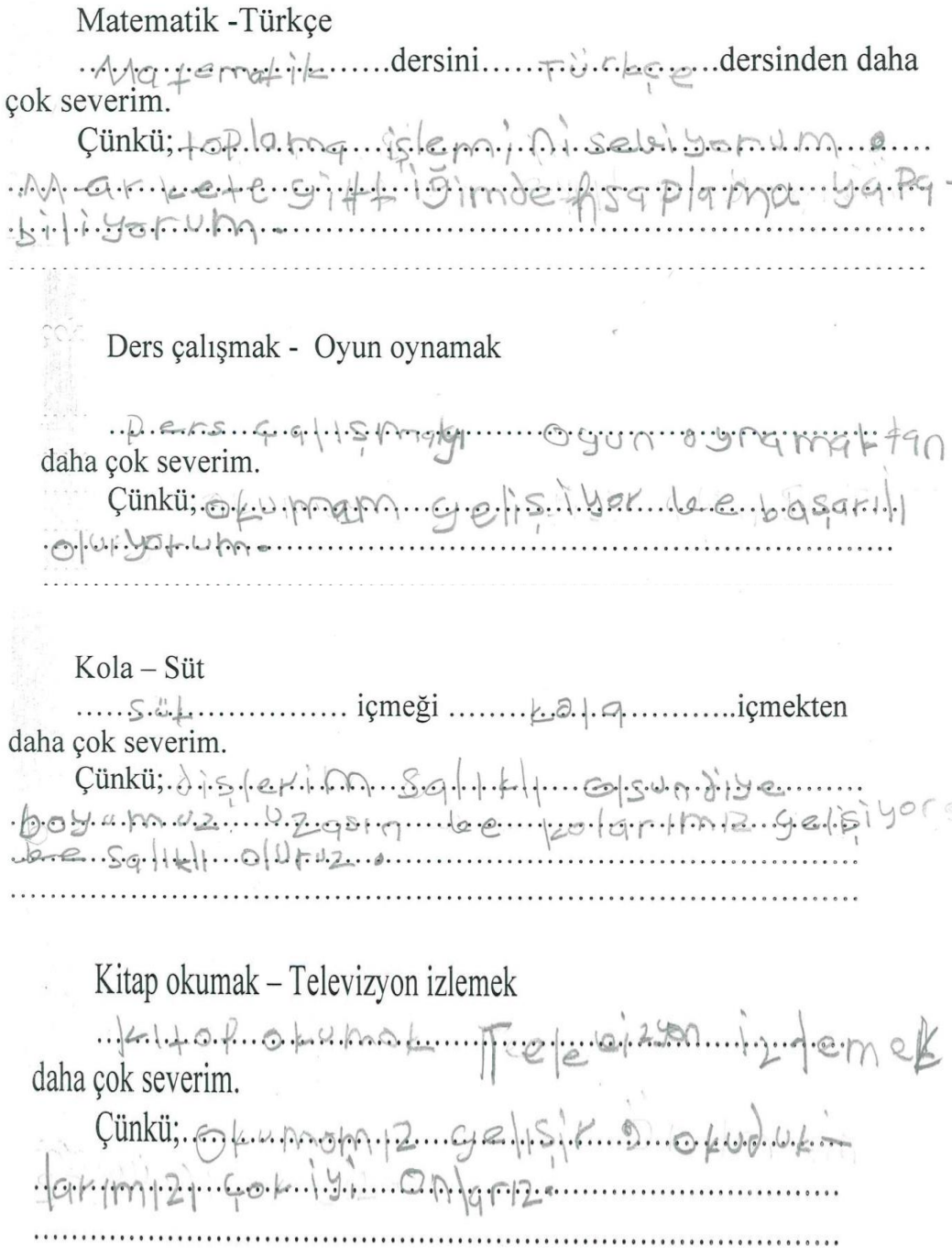
Ali'nin yazma kurallarını derinlemesine anlamak için uygulanan üçüncü etkinlik …Çünkü adlı etkinliktir. Ali'nin bu etkinlikte yazım kurallarını uygulama yüzdesi % 61.4'tür. Ali bu etkinlikte cümlelerinde bazı kelimeler arasında uygun boşluk bırakmış, satır sonuna sığmayan kelimeleri uygun heceden ayırmış, bazı cümle sonlarına nokta koymuş ve virgülü de kullanmıştır. Ali'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Ali'nin Yazısı



Buse'nin …Çünkü etkinliğinde yazma kurallarını uygulama yüzdesi %64.91'dir. Buse bu etkinlikte kelimeler arasında boşluk koymuş, bazı kelimelerini satır çizgisine uygun yazmış, satır sonlarına sığmayan kelimeleri uygun heceden ayırabilmiş, cümlelerindeki bazı kelimeler arasına virgül koymuş ve bazı cümlelerinin sonuna nokta işaretini kullanmıştır. Buse'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Buse'nin Yazısı



Matematik -Türkçe

Matematik dersini Türkçe dersinden daha çok severim.

Çünkü; toplama işlemini seviyorum. Matematik ile ilgili toplama yapabiliyorum.

Ders çalışmak - Oyun oynamak

Ders çalışmayı oyun oynamaktan daha çok severim.

Çünkü; okumam gelişiyor ve başarılı oluyorum.

Kola – Süt

Süt içmeği kola içmekten daha çok severim.

Çünkü; dişlerim sağlıklı olsun diye boyumuz uzasın ve kolarımız gelişiyor ve sağlıklı olalım.

Kitap okumak – Televizyon izlemek

Kitap okumak Televizyon izlemekten daha çok severim.

Çünkü; okumamız gelişir ve okuduklarımızı çok iyi anlarız.

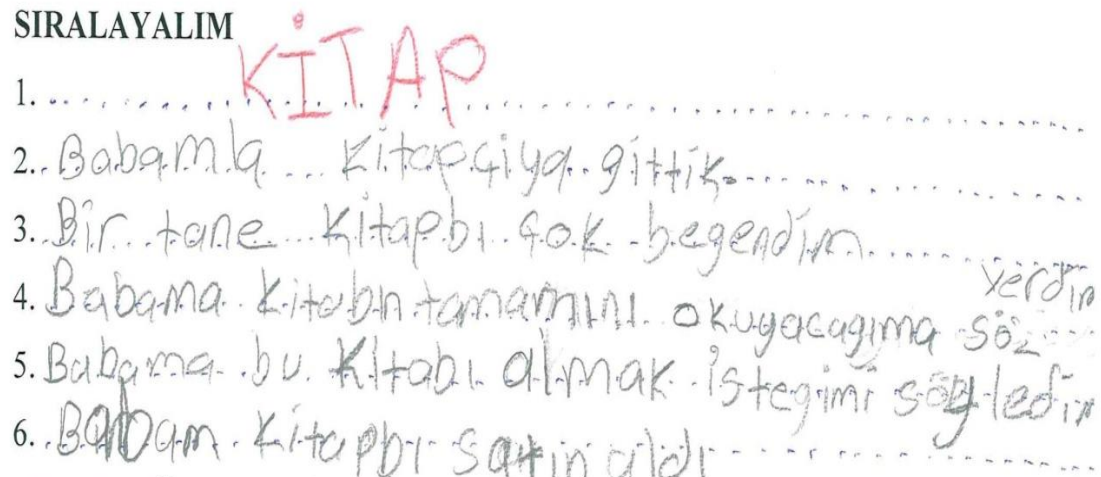
Tablo 4.64: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Cümle Sıralama Paragraf Yazma	
	Puan	**Yüzde**
Ali	90	78.94
Buse	86	75.43

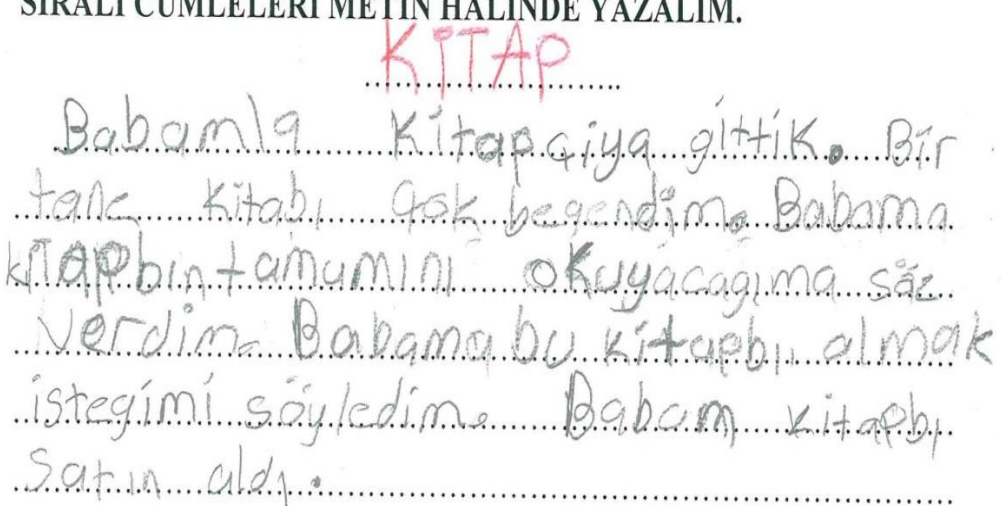
Ali'nin cümle sıralama ve paragraf yazma etkinliğinde yazma kurallarını uygulama yüzdesi % 78.94'tür. Ali'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Ali'nin Yazısı

- Babamla kitapçıya gittik.
- Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim.
- Bir tane kitabı çok beğendim.
- Babam kitabı satın aldı.
- KİTAP
- Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim.


SIRALAYALIM

1. KITAP
2. Babamla Kitapçiya gittik.
3. Bir tane Kitabı çok begendim.
4. Babama Kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim
5. Babama bu Kitabı almak isteğimi söyledim
6. Babam Kitabı satın aldı


SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

KITAP

Babamla Kitapçiya gittik. Bir tane kitabı çok begendim. Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim. Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim. Babam kitabı satın aldı.

Buse'nin uygulanan etkinlikte yazma kurallarını uygulama yüzdesi % 75.43'tür. Buse'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Buse'nin Yazısı

- Ödevimi yapıyordum.
- Kalemimin ucunu açtım.
- Kalemimin ucu kırıldı.
- Ödevimi yapmaya devam ettim.
- Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım.

SIRALAYALIM

1. Ödevimi yapıyordum.
2. Kalemimin ucu kırıldı.
3. Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım.
4. Kalemimin ucunu açtım.
5. Ödevimi yapmaya devam ettim.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

Ödevimi yapıyordum. Kalemimin ucu kırıldı. Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım. Kalemimin ucunu açtım. Ödevimi yapmaya devam ettim.

- Babamla kitapçıya gittik.
- Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim.
- Bir tane kitabı çok beğendim.
- Babam kitabı satın aldı.
- KİTAP
- Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim.

SIRALAYALIM

1. KİTAP
2. Babamla kitapçıya gittik.
3. Bir tane kitabı çok beğendim.
4. Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim.
5. Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim.
6. Babam kitabı satın aldı.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

KİTAP

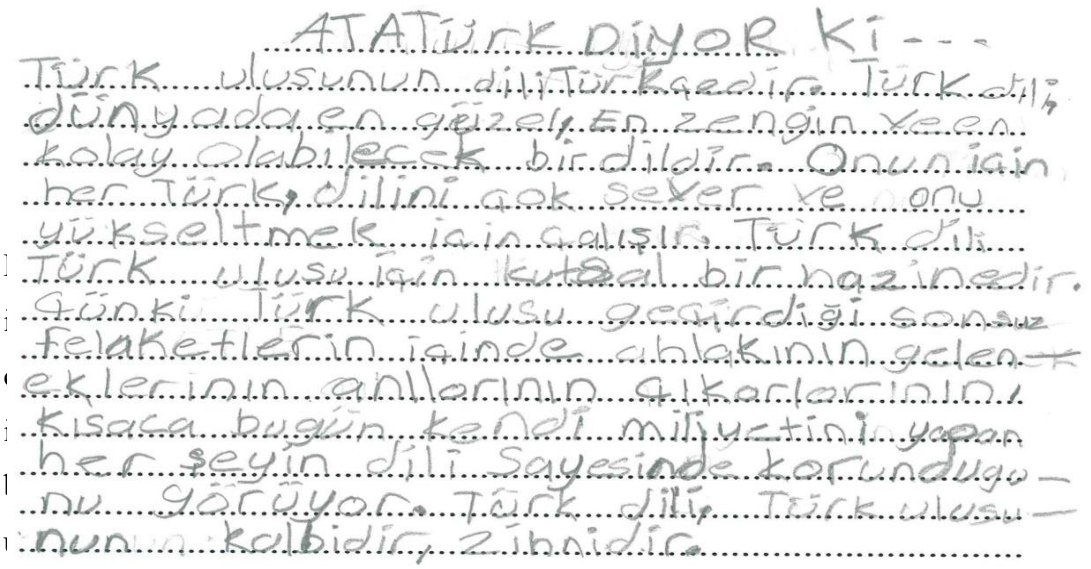
Babamla kitapçıya gittik. Bir tane kitabı çok beğendim. Babam kitabı almak istedim. Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim. Babam kitabı satın aldı.

Tablo 4.65: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Durumları

Öğrenci	Atatürk Diyor Ki	
	Puan	**Yüzde**
Ali	100	87.71
Buse	98	85.96

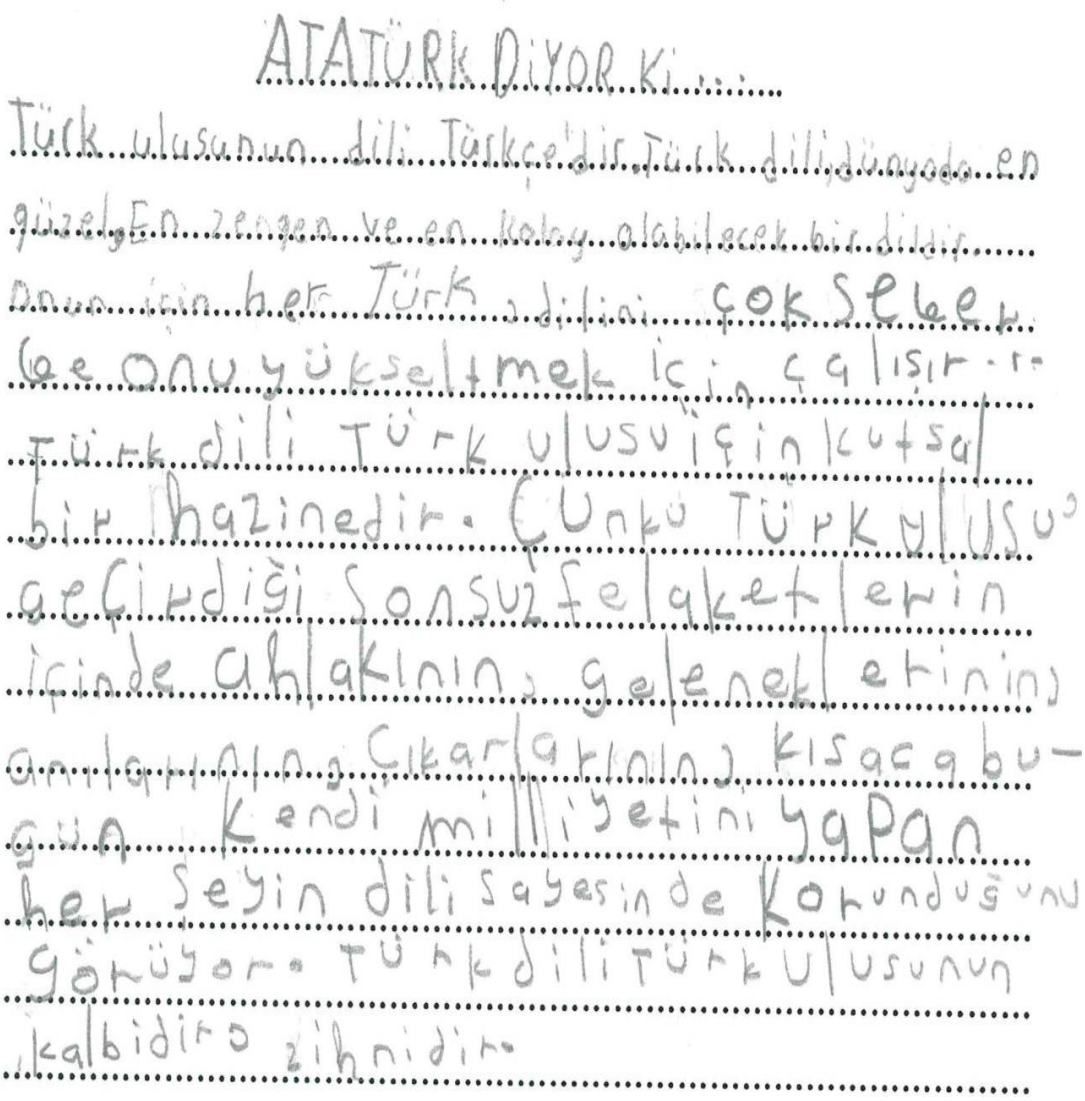
Ali'nin Atatürk Diyor Ki adli beşinci etkinlikte yazma kurallarını uygulama başarı yüzdesi % 87.71'dir. Ali etkinlikte kelimeler arasına uygun boşluklar koymuş, yazısı orta büyüklükte ve okunaklıdır. Ali yazısını satır çizgilerine uygun yazmıştır ve satır sonuna sığmayan sözcüklerin çoğunu uygun heceden ayırmıştır. Ali cümlenin ilk harfini büyük yazmış, cümle sonuna nokta koymuş ve cümlelerinin ilk harfini büyük harfle yazmıştır. Ali cümlelerinde virgülü doğru yerlerde kullanmış; ancak bazı cümlelerde virgülden sonra büyük harf kullanmıştır. Ali cümle içinde özel isimlerin ilk harfini de büyük yazmıştır; ama özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırmada güçlük yaşamaktadır. Ali'nin yazısı temiz ve düzenlidir. Ali'nin harfleri atlama ya da karıştırma becerilerinde de önemli gelişmeler tespit edilmiştir. Ali'nin yazısı aşağıdaki gibidir.

Ali'nin Yazısı


ATATÜRK DİYOR Kİ ---
Türk ulusunun dili Türkçedir. Türk dili dünyadaki en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yükseltmek için çalışır. Türk dili Türk ulusu için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk ulusu geçirdiği sonsuz felaketlerin içinde ahlakının, gelenek eklerinin, anlarının, atalarının, kısaca bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili Türk ulusunun kalbidir, zihnidir.

Buse'nin kelimelere harf ekleme, harf atlama ya da harfleri karıştırma becerilerinde önemli gelişmeler olduğu belirtilmiştir.

Buse'nin Yazısı


ATATÜRK DİYOR Kİ.....
Türk ulusunun dili Türkçe'dir. Türk dili dünyada en güzel, En zengen ve en kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yükseltmek için çalışır. Türk dili Türk ulusu için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk ulusu geçirdiği sonsuz felaketlerin içinde ahlakının, geleneklerinin, anlayışının, çıkarlarının, kısacası bu-gün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili Türk ulusunun kalbidir. zihnidir.

4.7.2 Kendini Yazılı Olarak İfade Etme

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme durumlarına ilişkin veriler elde edilirken çalışma grubuna uygulanan "Düşüncelerimizi Yazalım", "…Çünkü", "Cümle Sıralama Ve Paragraf Yazma" etkinliklerinden yararlanılmıştır. Seçilen etkinliklerin ölçekteki maddelere uygunluğu bu üç etkinliğin seçilmesinde belirleyici olmuştur. Öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme becerileri, Yazma Becerisi Ölçeğinde yer alan "Kendini Yazılı Olarak İfade Etme" bölümüne 3 alan uzmanı tarafından kaydedilmiştir. Kendini yazılı olarak ifade

etme becerilerine ilişkin ölçekte 5 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30'dur. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolara aktarılmıştır.

Düşüncelerimizi Yazalım adlı etkinlikte öğrencilere;

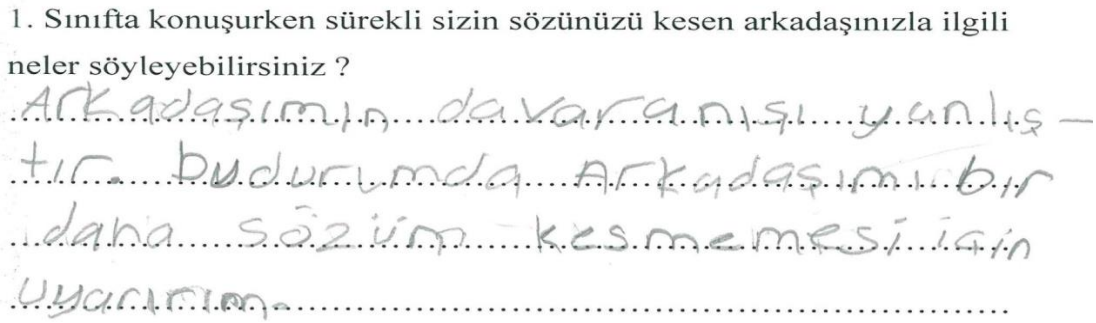
- Sınıfta konuşurken sürekli sizin sözünüzü kesen arkadaşınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz?
- Otobüs beklerken sırada önünüze geçen bir kişinin yaptığı davranış sizce uygun mudur? Neden?
- İzin almadan özel eşyalarınızı karıştıran bir kişinin davranışı sizce doğru mudur? Neden?
- Otobüs ya da metro da siz otururken yaşlı bir kişinin ayakta seyahat etmesi doğru mudur? Neden? Soruları sorulmuştur.

Tablo 4.66: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Durumları

Öğrenci	**Düşüncelerimizi Yazalım**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	21	70
Buse	23	76.66

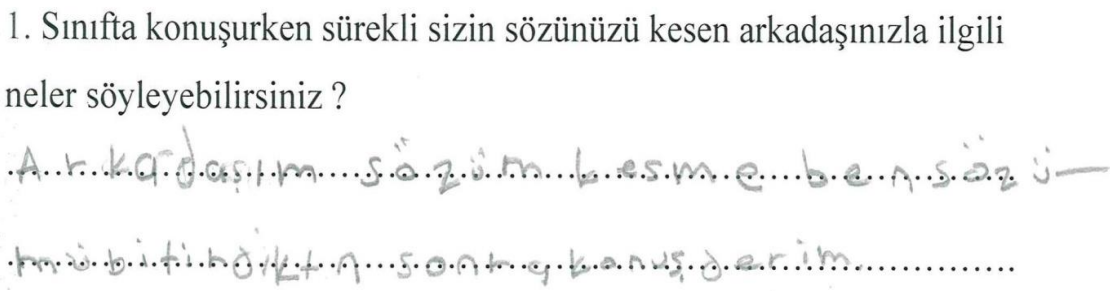
Ali'nin birinci etkinlikte kendini yazılı olarak ifade edebilme yüzdesi % 70 iken, Buse'nin kendini yazılı olarak ifade edebilme yüzdesi % 76.66'dir. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayabilme becerisinin kazanılması için uygulanan etkinlikte öğrencilerden ikisi de yazım yanlışları yaparak da olsa düşüncelerini yazabilmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci cevaplarından örnekler şöyledir:

Ali'nin yazısı


1. Sınıfta konuşurken sürekli sizin sözünüzü kesen arkadaşınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz ?

Arkadaşımın davranışı yanlış tır. Bu durumda Arkadaşımın bir daha sözüm kesmemesi için uyarırım.

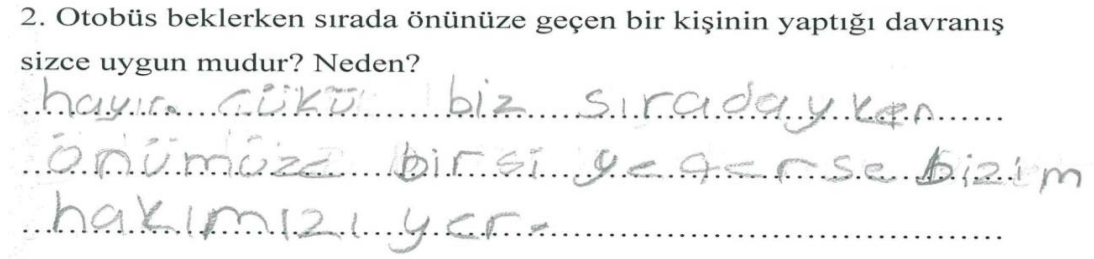
Yukarıda da görüldüğü gibi; sınıfta konuşurken sürekli sizin sözünüzü kesen


1. Sınıfta konuşurken sürekli sizin sözünüzü kesen arkadaşınızla ilgili neler söyleyebilirsiniz ?

Arkadaşım sözümü kesme ben sözü— mü bitirdikten sonra konuş derim.

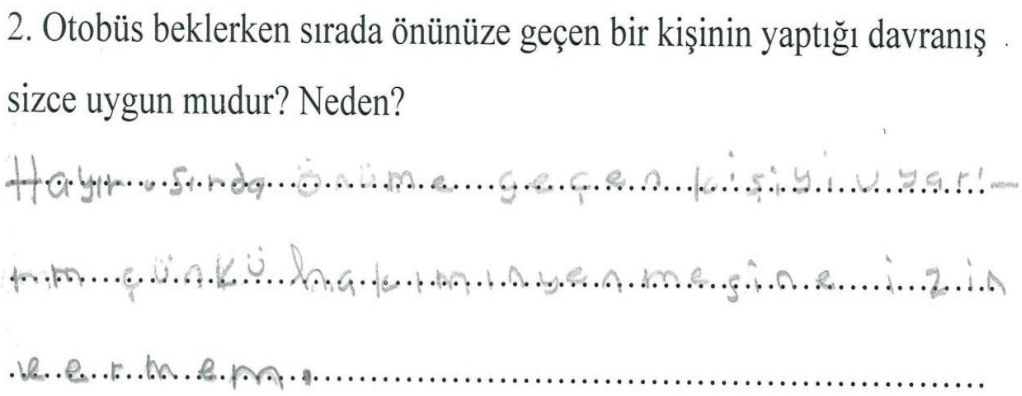
Buse ise; *"Arkadaşım sözümü kesme. Ben sözümü bitirdikten sonra konuş derim."* yanıtıyla düşüncesini dile getirmiş. Olumsuz bir durum karşısında nasıl davranacağını dile getirmiştir.

Otobüs beklerken sırada önünüze geçen bir kişinin yaptığı davranış sizce uygun mudur? Neden? Sorusuna;


2. Otobüs beklerken sırada önünüze geçen bir kişinin yaptığı davranış sizce uygun mudur? Neden?

hayır. çünkü biz sıradayken önümüze birisi geçerse bizim hakkımızı yer.

Ali *"Hayır. Çünkü biz sıradayken birisi önümüze geçerse bizim hakkımızı yer."* cevabını vermiştir.


2. Otobüs beklerken sırada önünüze geçen bir kişinin yaptığı davranış sizce uygun mudur? Neden?

Hayır sırada önüme geçen kişiyi uyarır— ım çünkü hakkımı yemesine izin vermem.

Buse *"Hayır. Sırada önüne geçen kişiyi uyarırım; çünkü hakkımın yenmesine izin vermem"* yanıtını vermiştir. Buse de düşüncesini yazarken kısa cümleler kurmuştur. Ancak düşüncesini *"çünkü"* ifadesiyle açıklamış ve düşüncesinin nedenini temellendirmiştir.

Tablo 4.67: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Durumları

Öğrenci	**…Çünkü**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	25	83.33
Buse	27	90

Ali'nin ikinci etkinlikte kendini yazılı olarak ifade etme yüzdesi % 83.33 ve Buse'nin de % 90'dır. Çalışma grubu öğrencileri ile ikinci uygulama çalışması olarak düşüncesini destekleyici ifadeleri yazma çalışması yapılmıştır. Karşılaştırma ve tercih yapmayı gerektiren bu cümle yazma çalışmasında verilen iki durumdan birini tercih etmelerini ve bu tercihlerinin sebeplerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerden istenilen tercih konuları şunlardır:

- Matematik -Türkçe

…….dersini…….dersinden daha çok severim. Çünkü

- Ders çalışmak - Oyun oynamak

……. daha çok severim. Çünkü

- Kola – Süt

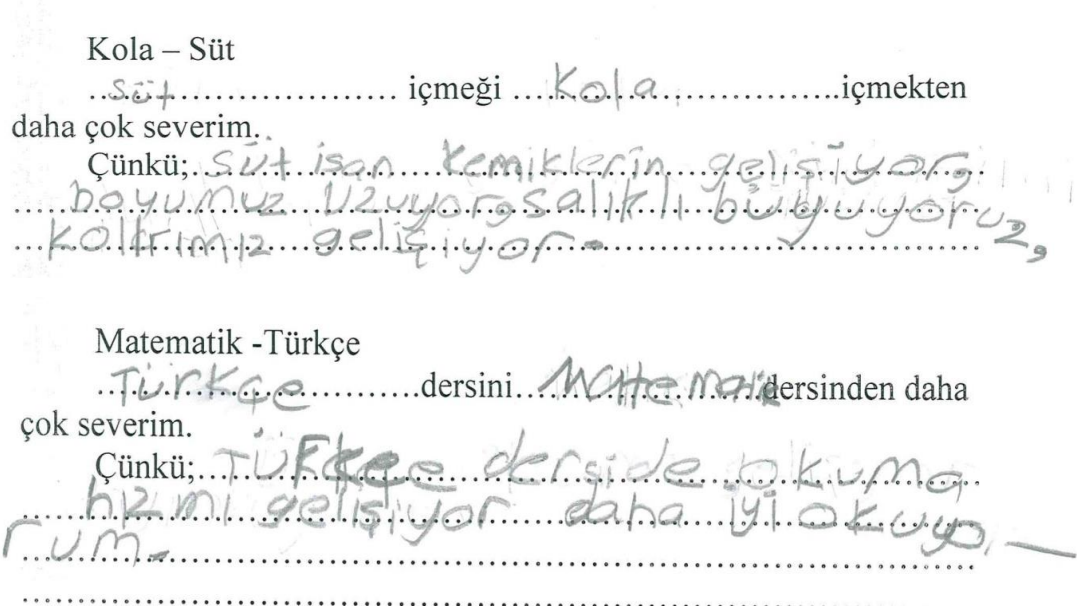
…… içmeği ……..içmekten daha çok severim. Çünkü

- Kitap okumak – Televizyon izlemek

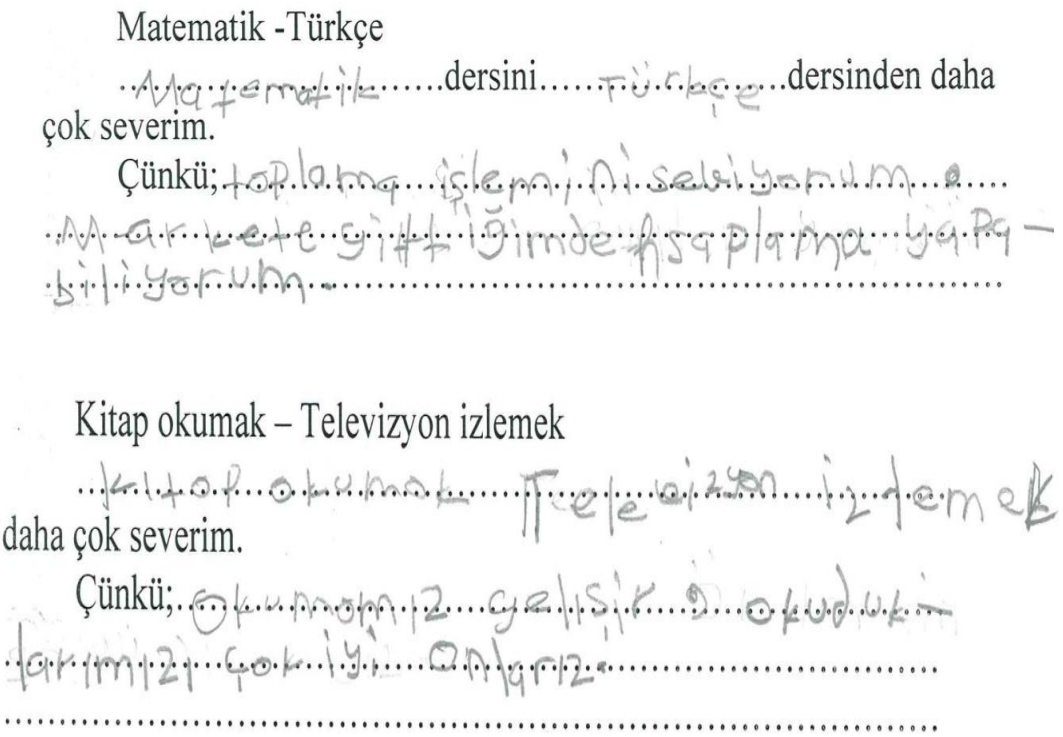
……daha çok severim. Çünkü

Ali ve Buse kendilerinden tercih yapmalarının istendiği durumlarda yaptıkları tercihlerin gerekçesini açıklayarak yazabilmişlerdir. Öğrencilerin yazılarından bazıları şöyledir:

Ali'nin Yazısı



Buse'nin Yazısı



Öğrencilerin bazı kelime ya da cümleleri yazım kurallarına uygun yazmıyor oluşları düşüncelerini tam yansıtamamalarına neden olsa da Buse'nin *"Kitap okumayı televizyon izlemekten daha çok severim. Çünkü okumamız gelişir, okuduklarımızı çok iyi anlarız."* vb. öğrenciler iki seçenek arasından tercih yapabilmiş ve tercihlerinin nedenlerini de yazabilmişlerdir.

Tablo 4.68: Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Durumları

Öğrenci	**Cümle Sıralama Paragraf Yazma**	
	Puan	**Yüzde**
Ali	25	83.33
Buse	29	96.66

Ali'nin üçüncü etkinlikte kendini yazılı olarak ifade edebilme yüzdesi % 90 ve Buse'nin ise % 96.66'dır. Çalışma grubu öğrencilerine üçüncü olarak karışık verilen cümleleri olayların oluş sırasına göre sıralaması ve sıraladığı cümlelerden bir paragraf yazması istenmiştir. Öğrencilerin karışık cümleleri sıralama ve paragraf yazma durumları şöyledir.

Ali'nin Yazısı

- Babamla kitapçıya gittik.
- Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim.
- Bir tane kitabı çok beğendim.
- Babam kitabı satın aldı.
- KİTAP
- Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim.

SIRALAYALIM

1. KİTAP
2. Babamla kitapçiya gittik.
3. Bir tane kitabı çok begendim.
4. Babama kitabın tamamını okuyacagima söz verdim
5. Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim
6. Babam kitabı satin aldı.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

KİTAP

Babamla kitapçiya gittik. Bir tane kitabı çok begendim. Babama kitabın tamamını okuyacagima söz verdim. Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim. Babam kitabı satın aldı.

- Ödevimi yapıyordum.
- Kalemimin ucunu açtım.
- Kalemimin ucu kırıldı.
- Ödevimi yapmaya devam ettim.
- Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım.

SIRALAYALIM

1. ödevimi yapıyordum.
2. Kalemimin ucu kırıldı.
3. ödevimi yapmaya devam ettim.
4. Kalemimin ucunu kaleliğimden aldım
5. Kalemimin ucunu açtım.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

ödevimi yapıyordum. Kalemimin ucu kırıldı. ödevimi yapmaya devam ettim Kalemimin ucunu kaleliğimden aldım Kalemimin ucunu açtım.

Ali karışık verilen cümleleri sıralarken birinci uygulamada bir cümleyi diğerinin önüne getirmiştir ve ikinci uygulamada ise; beşinci ve en son yazması gereken cümleyi üçüncü sıraya yazmıştır. Ali'nin cümlelerin sıralamasını yanlış yaptığı için paragraf yazarken de sıralama yanlış olmuştur.

Buse'nin Yazısı

- Babamla kitapçıya gittik.
- Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim.
- Bir tane kitabı çok beğendim.
- Babam kitabı satın aldı.
- KİTAP
- Babama bu kitabı almak isteğimi söyledim.

SIRALAYALIM

1. KİTAP
2. Babamla kitapçıya gittik.
3. Bir tane kitabı çok beğendim.
4. Babama bu kitabı almak istediğimi söyledim.
5. Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim.
6. Babam kitabı satın aldı.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

KİTAP

Babamla kitapçıya gittik. Bir tane kitabı çok beğendim. Babam kitabı almak istediğimi söyledim. Babama kitabın tamamını okuyacağıma söz verdim. Babam kitabı satın aldı.

- Ödevimi yapıyordum.
- Kalemimin ucunu açtım.
- Kalemimin ucu kırıldı.
- Ödevimi yapmaya devam ettim.
- Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım.

SIRALAYALIM

1. Ödevimi yapıyordum.
2. Kalemimin ucu kırıldı.
3. Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım.
4. Kalemimin ucunu açtım.
5. Ödevimi yapmaya devam ettim.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

Ödevimi yapıyordum. Kalemimin ucu kırıldı. Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım. Kalemimin ucunu açtım. Ödevimi yapmaya devam ettim.

Buse verilen cümleleri doğru sıralamış ve paragrafı da doğru yazmıştır. Ancak öğrencilere cümlelerin yazılışları verildiği halde bazı harflerin atlandığı ve yazım kurallarına da uygun yazılmadığı görülmüştür.

4.8 Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Gelişimi

Araştırmanın 8. alt problemi olan "Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan etkinliklerin, yazma problemi olan öğrencilerin yazma becerilerine etkisi nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucu öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi aşağıda verilmektedir. Yazma becerilerinin gelişim durumu;

- Yazma kurallarını uygulama
- Kendini yazılı olarak ifade etme olmak üzere iki konu başlığına göre yorumlanmıştır.

4.8.1 Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.69'da çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan yazma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yazma becerisi ölçeğinde yer alan "Yazma Kurallarını Uygulama" ile ilgili veriler verilmiştir. Öğrencilerle ilgili elde edilen verilere göre yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.69: Öğrencilerin Yazma Kurallarını Uygulama Becerilerinin Gelişimi

	Puan					Yüzde				
Öğrenci	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ali	32	46	70	90	100	28.07	40.35	61.4	78.94	87.71
Buse	35	47	74	86	98	30.7	41.22	64.91	75.43	85.96

1: Çalışkan Arılar 2: Düşüncelerimizi Yazalım 3: …Çünkü 4: Cümle Sıralama Paragraf Yazma 5: Atatürk Diyor Ki

Ali'nin birinci yazma etkinliğinde dinleme yüzdesi %28.07 iken uygulanan farklı yazma etkinlikleri ile sırasıyla %40.35, %61.4, %78.71'den %87.71'e yükselmiştir. Ali birinci etkinlikte satır sonuna sığmayan sözcükleri uygun heceden ayıramazken ya da yazısını satır çizgilerine düzgün yazamazken bu durumun uygulanan etkinlikler ile

ortadan kalktığı görülmüştür. Ali'nin noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanamama becerilerinde de önemli gelişmeler kaydedilmiş olup Ali yazdığı yazılarında cümle sonlarına nokta koymuş, cümlelerinde virgülü doğru yerlerde kullanmıştır. Ali yazılarında özel isimlerin baş harfini büyük yazmıştır. Ali'nin kelime veya cümlelerinde harfleri atlama, karıştırma becerilerinde de da önemli gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Buse'nin birinci etkinlikte yazma kurallarını uygulama becerisi %30.7 iken ikinci etkinlikte %41.22, üçüncü etkinlikte %64.91, dördüncü etkinlikte %75.43 ve beşinci etkinlikte ise başarı yüzdesi %85.96'dır. Buse'nin yazılarında noktalama işaretlerini doğru yerlerde kullanma, kelimeler arasına uygun boşlukları koyma becerilerinde önemli gelişmeler olduğu görülmüştür. Buse cümlelerinde özel isimlerin ilk harfini büyük yazmış ve özel isimlere gelen ekleri de kesme işaretiyle ayırabilmiştir. Ayrıca Buse yazısını satır çizgilerine uygun koymuş ve satır sonuna sığmayan kelimeleri uygun heceden ayırabilmiştir. Buse'nin kelimelere harf ekleme, harf atlama ya da harfleri karıştırma becerilerinde önemli gelişmeler olduğu belirtilmiştir. Uygulanan etkinliklerin yazma grubu öğrencilerinin yazma kurallarını uygulama becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

4.8.2 Öğrencilerin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Becerilerinin Gelişimi

Tablo 4.70'te çalışma grubundaki öğrencilere uygulanan yazma etkinlikleri sonucunda öğrencilerin yazma becerisi ölçeğinde yer alan "Kendini Yazılı Olarak İfade Etme" ile ilgili veriler verilmiştir. Öğrencilerle ilgili elde edilen verilere göre yorumlar aşağıda yapılmıştır.

Tablo 4.70: Öğrencilerin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Becerilerinin Gelişimi

	Puan			**Yüzde**		
Öğrenci	1	2	3	1	2	3
Ali	21	25	25	70	83.33	83.33
Buse	23	27	29	76.66	90	96.66

1: Düşüncelerimizi Yazalım 2: …Çünkü 3: Cümle Sıralama Paragraf Yazma

Tablo 4.70'te de görüldüğü gibi hem Ali hem de Buse'nin uygulanan yazma etkinlikleri sonucu kendilerini yazılı ifade etme becerilerinde gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Ali ve Buse'nin yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurabildiği, olayları oluş sırasına göre yazabildikleri, yazılarında karşılaştırma yaparak bunun nedenlerini açıklayabildikleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öncelikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma eğitimi ve bu alanlar arasındaki ilişki ele alındıktan sonra bu alanlara yönelik kuramsal bilgi tartışılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında 2017-2018 eğitim- öğretim yılında belirlenen devlet ortaokulunun özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri tespit edilmiş, bu becerilerin mevcut durumlarının gelişimlerine yönelik hazırlanan etkinlikler durum çalışması (örnek olay) planına göre uygulanmıştır.

Araştırmada; özel eğitim alt sınıfına devam eden iki öğrenci tespit edilmiş ve öğrencilerle okul ortamında çalışılmıştır. Çalışmada araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı da rolündedir. Araştırmaya başlamadan önce ve araştırma sürecinde öğrencilerin branş öğretmenleri ve okul psiklojik danışmanının da görüşleri alınmış olup uygulanan etkinlikler üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın amaçlarından elde edilen bulgulara göre sonuçlar sunulmuş ve ilgili alanyazın doğrultusunda ulaşılan sonuçlar benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışmalar yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri ile dil becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sıralanmaktadır.

5.1.1. Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bu alt başlıkta özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile dinleme becerilerinin gelişim durumuyla ilgili sonuçlar ele alınmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama, aktif dinleme ve dinlediklerini anlama becerilerinin belirlenebilmesi için art arda beş farklı dinleme

etkinliği uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama, aktif dinleme ve dinlediğini anlama düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Ali'nin dinleme kurallarını uygulama durumu birinci dinleme etkinliğinde yüzde % 23.58 iken, ikinci etkinlikte % 37.5, üçüncü etkinlikte % 48.58, dördüncü etkinlikte % 70.83 ve beşinci etkinlikte ise; % 84.7'dir. Buse'nin dinlediğini uygulama yüzdesi birinci dinleme etkinliğinde % 20.83, ikinci etkinlikte % 34.7, üçüncü etkinlikte % 44.41, dördüncü etkinlikte % 68.04 iken beşinci etkinlikte bu oran % 81.31'e yükselmiştir. Öğrencilerin uygulanan her yeni dinleme etkinliği ile dinleme kurallarını uygulama durumlarının giderek arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin dinleme esnasında oturdukları yeri belirleyememe ve sessiz-dikkatli dinleyememe durumları ortadan kalktığı gözlemlenmiştir. Sadece oturduğu yerde sallanma ve dikkatini dinlediğine yoğunlaştıramama durumları ortadan kalkmazken azaldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin aktif dinleme becerilerinin gelişme durumunu belirlemek için elde edilen sonuçlar incelendiğinde Ali'nin dinleme yüzdesi birinci etkinlikte % 29.02, ikinci etkinlikte % 36.32, üçüncü etkinlikte % 43.15, dördüncü etkinlikte % 65.38 iken beşinci etkinlikte % 82.89'a yükselmiştir. Buse'nin ise aktif dinleme yüzdesi birinci etkinlikte % 20.51, ikinci, etkinlikte % 33.33, üçüncü etkinlikte % 40.58, dördüncü etkinlikte % 60.67 iken beşinci etkinlikte % 79.91'e yükselmiştir. Uygulanan dinleme etkinlikleri ile öğrencilerin aktif dinleme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dinlediklerini başkalarıyla paylaşamama, dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanamama, dinlediklerinin konusu ve ana fikrini belirleyememe ve dinlediklerini özetleyememe durumlarında da iyileşme olduğu görülmüştür. Öğrencilerin birinci etkinlikte yaptıkları aktif dinleme hatalarını dördüncü ve beşinci etkinlikte yapmadıkları saptanmıştır.

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini belirlemek için her masal türü için anlama sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir. Ali ve Buse'nin uygulanan dinleme etkinliklerinde dinlediğini anlama becerilerindeki gelişim durumları incelendiğinde; Ali'nin birinci testte dinlediğini anlama yüzdesi % 40, ikinci testte % 60, üçüncü testte % 73.33, dördüncü testte % 86.66 ve beşinci testte % 93.33'tür. Buse'nin ise dinlediğini anlama yüzdesi birinci testte % 33.33, ikinci

testte % 46.66, üçüncü testte % 66.66, dördüncü testte % 80 ve beşinci testte % 86.66'dır. Sonuçlara göre öğrencilerin dinlediğini anlama yüzdeleri her yeni dinlediğini anlama etkinliğinde artmıştır. Öğrenciler birinci etkinlikte dinledikleri masalın konusu, kahramanları ve ana fikrini belirleyemezken bu becerilerin uygulanan dinleme etkinlikleriyle geliştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulanan dinleme etkinlikleri ile dinleme becerilerinde gelişme olması sonucunda, dinlenen masal türlerine göre uygulanan testlerde de dinlediklerini anlama başarı düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilere dinlettirilen masalların öğrencilerin aktif katılımını, dinleme ve dinlediğini anlama becerisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Kaplan (2004), Yılmaz (2007), Çelebi (2007), Bayrak (2010) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma süresince dinleme etkinlikleri öğrencilere uygulanırken, öğrencilerin aktif dinleme becerilerini geliştirmek için sürekli model olunmuş ve öğrencilere davranışları hususunda geri bildirimde bulunulmuştur. Çalışma sonunda öğrencilerin dinlediklerini başkalarıyla paylaşma, sessiz ve dikkatli dinleme, dikkatini dinlediğine yoğunlaştırma gibi becerilerin geliştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da Yılmaz (2007) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma süresince öğrencilere dinlenecek etkinlik ile ilgili bilgi verilip öğrencileri motive etmeye yönelik uygulanan çalışmalar ve uygulanan etkinlikler sonucunda mevcut durum ile ilgili öğrencilerin bilgilendirilip, onlara geri dönüt sunulması öğrencilerin öz düzenleme yapmalarını ve bir önceki etkinlikte yaptıkları hataları yapmamalarını sağlamıştır. Bayrak (2010) çalışmasında, sistematik olarak uygulanan dinleme eğitiminin öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ve dinleme sürecinde öğrencilere geri dönüt vermenin onların dinleme sürecine aktif katılımlarını ve kendi dinleme süreçlerine farkındalıklarının artacağı görüşünü bildirmiştir. Yıldız (2015) araştırmasında, öğrencilerin nasıl dinlediği ve dinleme stratejilerine göre eğitim yapmanın önemine dikkat çekmiştir. Bu sonuçlar da Bayrak (2010) ve Yıldız (2015) sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilere dinlettirilen/izlettirilen masallara ait görsellerin öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırma, dinlediklerinin ana fikrini bulma ve dinlediklerinden çıkarım yapma gibi becerileri geliştirdiği düşünülmektedir. Bu sonuçlar da Kaplan (2004) ve Ciğerci (2015) sonuçları ile örtüşmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin konuşma becerilerinin mevcut durumu; konuşmalarının psikolojik boyutu, konuşmanın fiziksel boyutu ve konuşma ile ilgili (dilbilgisi ve imla kuralları) boyutu olmak üzere üç ayrı grupta incelenmiş ve uygulama verilerine göre sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin konuşma anında psikolojik durumlarının gelişim durumlarını belirlemek için elde edilen sonuçlar incelendiğinde Ali'nin konuşma anında psikolojik durumu birinci etkinlikte % 45.83 iken, ikinci etkinlikte % 62.5, üçüncü etkinlikte %75, dördüncü etkinlikte % 83.33 ve beşinci etkinlikte % 91.66'ya yükselmiştir. Buse'nin ise konuşma anında psikolojik durumu; birinci etkinlikte % 33.33, ikinci etkinlikte % 50, üçüncü etkinlikte % 62.5, dördüncü etkinlikte % 75 ve beşinci etkinlikte ise % 80.54'tür.

Öğrenciler birinci etkinlikte konuşmaya isteksiz iken bu durumun beşinci etkinlikte tekrarlanmadığı görülmüştür. Öğrenciler konuşmak istedikleri için de duygularını rahat ifade etmiştirler. Ayrıca öğrencilerin konuşurken birilerinin onları dinliyor olmasından rahatsız olmaları gibi davranışlarında tamamen ortadan kalkmazken azaldığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ve yüzdeler doğrultusunda öğrencilere uygulanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin konuşma anında psikolojik durumlarının iyileşmesine yol açtığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin konuşma anında fiziksel durumlarının sonuçları ise; Ali'nin birinci etkinlikte % 45.45 iken uygulanan etkinlikler ile beşinci etkinlikte % 90.9'a yükselmiştir. Buse'nin ise konuşma anında fiziksel durumu; birinci etkinlikte % 37.87 iken uygulamalar sonucunda bu oran beşinci etkinlikte % 80.3'e yükselmiştir.

Öğrencilerin konuşma anında fiziksel durumlardaki gelişme birinci etkinlikten beşinci etkinliğe kadar iki kat artmıştır.

Öğrencilerin birinci konuşma etkinliğindeki verileri incelendiğinde kendilerini dinleyen ile göz teması kuramaz ve gereksiz el kol hareketleri yaparken bu durumun beşinci konuşma etkinliğinde büyük ölçüde azaldığı, jest ve mimikleri kullanma becerilerinde de önemli gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler birinci etkinlikte hep aynı ses tonuyla monoton konuşurken bu becerinin de beşinci etkinlikte geliştiği ve konuşurlarken ses tonlarını konuşma içeriğine göre ayarladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin uygulamalar süresince konuşurken akıcılığı bozacak anlamsız, amaçsız duraklamalar yapmaları ve evet-hayırlı kısa cevaplarla görüşme sorularına cevap vermelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Uygulanan etkinlikler ile bu beceride de gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin konuşma anında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama verileri incelendiğinde Ali'nin birinci uygulamada dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi % 40.3 iken, uygulanan konuşma etkinlikleri ile bu oran % 92.59'a yükselmiştir. Buse'nin konuşma anında dilbilgisi ve imla kurallarını uygulama yüzdesi birinci etkinlikte % 33.33 iken, bu oran beşinci etkinlikte % 80.92' ye yükselmiştir.

Öğrenciler konuşma esnasında duraklama yapıyor olmaları, düşünme için fazla vakit kullandıklarından ve bu duraklamalar düşünme esnasında susmak yerine eeeee, ıııı gibi sesleri kullanmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Uygulanan konuşma etkinlikleri ile problemin azalmasında önemli gelişmeler sağlanmıştır. Öğrenciler ilk konuşma etkinliklerinde evet-hayırlı kısa cevap veriyorken, konuşma becerilerindeki gelişme ile kendilerine sorulan sorulara da daha uzun ve anlamlı cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında verilen tüm bu olumlu değişikliklerin araştırma süresinde kullanılan konuşma becerisini geliştirme etkinlikleri aracılığıyla olduğu düşünülmektedir.

Dülger (2011), Orhan (2010), Yegen (2014) ve Orhun (2009) araştırmalarında, öğrencilere fırsat sunulduğu ve konuşma ile ilgili gerekli beceriler kazandırıldığı

zaman öğrencilerin; bir olayı oluş sırasına göre anlatabilme, günlük hayattan örnekler verebilme, kendini ve çevrelerini anlatan konuşmalar yapabilme, konuşmalarında sebep-sonuç ilişkisi kurabilme, konuşmalarında nefeslerini kontrol edebilme, işitilebilir bir ses tonuyla konuşma, kelimeleri doğru telaffuz edebilme, uygun yerlerde vurgu, tonlama, duraklama yapabilme, jest ve mimik uyumu, dinleyicilerle göz teması kurabilme ve konuşma akışını bozan mmm, ıiiıı, eeee gibi sesler çıkarmama becerilerinin gelişebileceği görüşündedir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Araştırmada da, öğrencilere sunulan konuşma ortamları ve model konuşma örnekleri ile öğrencilerin konuşma becerilerinin arttığı görülmüştür.

Uçgun (2007) ve Kuru (2009) çalışmalarında, çeşitli diyaloglar yardımıyla ve sınıf içerisinde hazırlıksız olarak yapılan konuşma eğitimi ile konuşma becerisinin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimin, yapılan hazırlıksız konuşma ve betimleyici konuşma uygulamaları ile de gerçekleştiği düşünülmektedir.

Uçgun (2007) ve Kuru (2009), konuşma çalışmalarında yapılabilecek en önemli etkinliklerden birinin okuma ve anlatma çalışmaları olduğunu söylemişlerdir. Hem okuma hem de konuşma sırasında öğretmen, öğrencinin vurgulama hatalarını tespit etmeli ve bunların doğrusunu önce kendi söylemeli, ardından da öğrenciye tekrarlatmalıdır. Araştırmada, öğrencilerin konuşma becerilerindeki olumlu gelişimin öğrencilere uygulanan okuma ve okuduğunu anlama etkinlikleri ve araştırmacının öğrencilere verdiği dönütler ile gerçekleştiği düşünülmektedir.

5.1.3. Öğrencilerin Okuma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin okuma becerilerinin mevcut durumu; genel okuma ve okuduğunu anlama, sesli okuma sırasındaki fiziksel durumları, okuma kurallarını uygulama, akıcı okuma becerileri olmak üzere dört ayrı grupta incelenmiş ve uygulama verilerine göre sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin genel okuma ve okuduğunu anlama durumlarına yönelik veriler incelendiğinde; Ali'nin okuduğunu anlama yüzdesi birinci etkinlikte % 40.9 iken bu

oran beşinci etkinlikte % 85'e yükselmiştir. Buse'nin ise okuduğunu anlama becerisi birinci etkinlikte % 36.36 iken bu oran beşinci etkinlikte % 80'e yükselmiştir. Ortalama olarak bir dakikada okunan kelime sayısı Ali'nin 13.88, Buse'nin ise 17.4'tür. Uygulanan okuma etkinlikleri ile Ali'nin ortalama olarak bir dakikada okunan kelime sayısı 30'a, Buse'nin ise 23.5'e yükseldiği tespit edilmiştir.

Öğrenciler birinci okuma etkinliğinde sorulan basit anlama sorularına az ve yarım da olsa cevap vermelerine rağmen, derinlemesine anlama sorularına cevap veremedikleri görülmüştür. Beşinci okuma etkinliğinde ise; hem Ali hem de Buse'nin ayrı ayrı basit ve derinlemesine anlama sorularına cevap verebildikleri tespit edilmiştir. Uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin bir dakikada okudukları kelime sayılarında ve okuduklarını anlama becerilerinin gelişimde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sesli okuma sırasında fiziksel durumlarına yönelik veriler incelendiğinde ise; Ali'nin başarı yüzdesi birinci etkinlikte % 24'ten beşinci etkinlikte % 65'e yükselmiştir. Buse'nin başarı yüzdesi birinci etkinlikte % 16.66 iken beşinci etkinlikte % 59.4'e yükselmiştir. Ali ve Buse birinci okuma etkinliğinde metindeki kelime ve cümleleri parmak yardımıyla okuyor, bazen de satırları karıştırıyorken ve okurken el-ayaklarını sallama becerilerinin beşinci okuma etkinliğinde geliştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin gözleri okuma esnasında sıçrama yapmadığı için öğrencilerin kafalarını sürekli okuma yönünde hareket ettirdikleri görülmüştür. Bu durumda tamamen ortadan kalkmazken beşinci okuma etkinliğinde geliştiği tespit edilmiştir.

Araştırma süresince, öğrencilerin okuma esnasında fiziksel durumlarının geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmış ve araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma esnasında fiziksel becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Sidekli (2010) ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin okuma kurallarını uygulama becerilerinin gelişim durumları incelendiğinde; Ali'nin birinci okuma etkinliğinde akıcı okuma yüzdesi % 18.04 iken uygulanan akıcı okuma etkinlikleri ile bu oran % 62.5'e yükselmiştir. Buse'nin akıcı

okuma yüzdesi birinci okuma etkinliğinde % 17.35 iken uygulanan akıcı okuma etkinlikleri ile bu oran % 56.25'e yükselmiştir.

Öğrenciler birinci okuma metninde çok yavaş ve okudukları yerleri kaybederken bu durumun beşinci etkinlikte geliştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuması monoton okumalarına ve düzensiz nefes alıp vermelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin parmakla takip etme, ses ekleme-çıkarma, ters çevirme, kelimeleri ve cümleleri doğru-eksiksiz telaffuz etme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da; Sidekli (2010), Vidin (2013) ve Uzunkol (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin akıcı okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde de artış olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar da; Cavkaytar (2009), Sidekli (2010), Coşkun (2010) ve Uzunkol (2013) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Özel eğitim alt sınıfına devam eden öğrencilerin yazma becerilerinin mevcut durumu; yazma kurallarını uygulama ve kendini yazılı olarak ifade etme boyutu olmak üzere iki ayrı grupta incelenmiş ve uygulama verilerine göre sonuçlar elde edilmiştir.

Ali'nin yazma kurallarını uygulama becerilerindeki gelişim sonuçları incelendiğinde; Ali'nin yazma kurallarını uygulama yüzdesi birinci etkinlikte % 28.07 iken uygulanan yazma etkinlikleri ile bu oran % 87.71'e yükselmiştir. Buse'nin ise; yazma kurallarını uygulama becerisi birinci etkinlikte % 30.7 iken uygulanan yazma etkinlikleri ile bu oran beşinci ve son etkinlikte % 85.96'ya yükselmiştir.

Ali ve Buse çalışmanın sonunda satır sonuna sığmayan sözcükleri uygun heceden ayırabilmiş ve yazılarını da uygun satır çizgisine yazmıştırlar. Ali ve Buse'nin noktalama işaretlerini doğru yerde kullanabilme becerilerinde de önemli gelişmeler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Ali ve Buse'nin harf atlama, harf karıştırma, harf ekleme durumlarında da iyileşme olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilere uygulanan yazma etkinliklerinin; öğrencilerin fikirlerinin organizasyonu, imla kurallarını uygulama, yazılarını sayfaya uygun şekilde yerleştirme becerilerinde gelişim gözlenmiştir. Bu sonuçlar; Coşkun (2010) ve Vidin (2013) ile benzerlik göstermektedir.

Ali ve Buse'nin kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ilişkin veriler incelendiğinde; Ali'nin başarı yüzdesi % 70, Buse'nin başarı yüzdesi ise % 76.66'dır. Uygulanan yazma etkinlikleri ile Ali'nin başarı yüzdesi % 83.33, Buse'nin ise % 96.66'ya yükselmiştir. Öğrenciler yazım ve noktalama kurallarına uygun yazamasa veya harf ekleyip- harf atlama, harfleri karıştırma gibi hatalar yapsalar da düşüncelerini mantıklı bir çerçevede sıralayabilmiş, düşüncelerini gerekçeleriyle açıklayabilmişlerdir. Araştırmanın bulguları sonucunda elde edilen tüm bu olumlu değişikliklerin araştırma süresince kullanılan yazma becerisini geliştirme etkinlikleri aracılığıyla olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin hece ayırma, harf karıştırma, noktalama işaretlerini uygulama becerilerinin de gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da; Vidin (2013) ile benzerlik göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilere uygulanan çalışma kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilere uygulanarak araştırılabilir.

- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini etkileme durumları araştırılabilir.
- Özel eğitim alt sınıfına devam eden veya kaynaştırma öğrencilerine dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini etkileme durumları araştırılabilir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki değişmeler diğer derslerle ilişkili olarak nasıl geliştiği araştırılabilir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği araştırmalarla incelenmelidir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan yöntemlerin etkililiği karşılaştırmalı araştırmalarla incelenmelidir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tümünü içeren araştırmalara önem verilmelidir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul programlarında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanım sayısı arttırılmalı ve her dersin içerisine konuşma ve dinleme becerilerine ait kazanım eklenmelidir.
- Öğretmenler öğrencilerin eğitime, dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olarak başladıkları varsayımını bırakmalı ve okuma-yazma becerilerinde olduğu gibi tüm dil becerilerine gereken özeni göstermelidir.
- Araştırmada uygulanan etkinlikler ile öğrencilerin dil becerilerindeki olumlu gelişim göz önünde bulundurularak, normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilere de gerekli sabır ve zaman harcanarak dil becerilerinin geliştirilebileceği unutulmamalıdır.
- Her öğrencinin öğrenme hızı ve potansiyeli birbirinden farklı olduğu kabul edilmeli, normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli

öğrencilerin dil becerilerindeki eksiklikler tespit edilip öğrenci gereksinimlerine göre çözüm önerilerinde bulunulmalıdır.

- Okul idaresi ve velilerin de desteği sağlanarak, veliler bilgilendirilerek evde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili yapması gerekenler ile sürece dâhil olmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2014). *"Eğitimde Yaratıcı Drama",* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aksan, D. (1977). "*Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I"*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2000). "Yazı Öğretimi" , *Millî Eğitim Dergisi,* S. 146, s. 37-48.

Akyol, H. (2012). "*Türkçe Öğretim Yöntemleri"*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. Ve Yıldırım, E. (2010). "*Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri"*, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Aras, B. (2004). " *İlköğretimde Dinleme Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi"* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Armutçu, A. O. (2008). *"Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Word Belgesi Üzerine Yazı Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Eşzamanlı İpucu İşlem Süreci İle Yapılan Öğretimin Etkililiği"* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşıcı, M. (1996). "*İlkokul 4.-5. Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Ve Öneriler"* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aytaş, G. (2005). *"*Okuma Eğitimi", *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.*

Bağcı, H. (2007). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma Ve Yazlı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları-TÜBAR,* 21, 29-61.

Bayrak, E. (2010). "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Sürecinde Kullandıkları Zihinsel Beceri Düzeyleri"* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bayraktar, Ö. (2006). "*İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar"* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, B. (2013). *"Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Calp, M. (2007). *"Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi", Konya:* Eğitim Kitabevi.

Cavkaytar, S. (2009). *"Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması"* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Center, Y., Freeman, L., Robertson, G. And Outhred, L. (1999). "The Effect Of Visual Training On The Reading And Listening Comprehension Of Low Listening Comprehenders" *In Year 2. Journal Of Research In Reading*, 22(2), 241-256.

Ceran, D. (2015). "Seçici Dinleme İle Not Alarak Dinleme Yöntemlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi", *Journal Of World Of Turks.*

Chung, S. K. (2007). "Art education technology: digital storytelling". *Art Education, 60, 17-22.*

Ciğerci,F., M. (2015). "*İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması*" (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Cüceloğlu, D. (1997)." *İnsan İnsana"* (24. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çatak, A., A. (2006). *"PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi"* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çelebi, M. (2007). "*I. ve II. Kademe Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi"* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çifçi, M. (2001). "Dinleme Eğitimi Ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.

Çiftçi, Ö. (2007). "Aktif Dinleme", *Milli Eğitim*, 176, 231-242.

Çongur, H. R. (1995). "Söz Sanatı (I)", *Tömer Dil Dergisi*, S. 28.

Coşkun, İ. (2010). *"İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması"(Doktora Tezi).* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirbilek, T. (1992), "Verimlilik Yaratılması ve Geliştirilmesinde Yüksek Öğretim Kurumlarının İşlevleri", *MPM Yayınları Anahtar Gazetesi (Temmuz sayısı),* s.8, Ankara.

Demirel, Ö. (1995). *" Türkçe Programı ve Öğretimi".* Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2002). *"Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi"* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004a). *"Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası",* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004b). *"Türkçe Öğretimi"* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *"Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi"* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, Y. (2009). "Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Öneri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Kış 2009, 7(1), 185-204.

Doğan, Y. (2011). *"Dinleme eğitimi",* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, Y. (2012). *"Dinleme eğitimi",* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Duran, E.(2009). *"Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ekiz, D. (2003). *"Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş"*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Eroğlu, A. M. (2010). *"Zihinsel Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Okumayazma Yaklaşımları Ve Yöntemleri "* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Eripek, S. (1987). "Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi", *Eğitim Fakültesi Dergisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.* 2(2): 125-140.

Eripek, S. (*1996*). *"Zihinsel Engelli Çocuklar",* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *"Eğitimde İletişim",* Ankara: Anı Yayınevi.

Ertürk, S. (1974), "Eğitimde Program Geliştirme", *Hacettepe Üniversitesi,* s.12, Ankara

Fidan, N. (2012). *"Okulda Öğrenme ve Öğretme",* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gere, J., Kozolvich, B., & Kelin, D. (2002). By word of mouth: A storytelling guide for the classroom. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education & Learning.

Göçer, Ali (2010). "Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3(12), 178-195.

Girmen, P. (2007) *"İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları"* (Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güler, Ö. (2008). *"Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası Ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması"* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

Güleryüz, H. (2002). *"Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları"* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gürsel, O. (1987). *"Eskişehir İlkokulları Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin Ritmik Sayma, Doğal Sayılar Toplama Ve Çıkarma İşlemlerindeki Amaçları Gerçekleştirme Düzeyleri"* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güneş, F. (1997). *"Okuma Yazma Öğretimi Ve Beyin Fırtınası"*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007). *"Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma"*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2014). *"Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller"*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güneyli, A. (2007). "*Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi"* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güzel, R. (1998). *"Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği"* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Işıkdoğan, N. (2009). "*Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği"* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, H. (2004). *"İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Üzerine Bir Araştırma"* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaalioğlu, S. K. (1987). "*Yazmak ve Konuşmak Sanatı- Kompozisyon",* İstanbul: İnkılâp Kitap Evi.

Karaarslan, F. (2010). *"Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği"* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karabay, A. (2005). *"Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme Ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri"* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karakuş, N. (2012). "*Türkçe Öğretiminde Kaynak Metin Kullanımı",* Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Eğitim ve Danışmanlık Ltd.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. (2012). "Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2012, 13(1) 17-34.*

Kavcar, C., Oğuzkan, F. Ve Sever, S. (2003). *"Türkçe Öğretimi",* Ankara: Engin Yayınevi.

Kaygas, N. (2002). *"Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Dinleme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Becerileri*" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Keskinkılıç, K. (2004). *"İlk Okuma-yazma Öğretimi",* Ankara: Nobel Yayınları

Kingen, S. (2000). *"Teaching Language Arts in Middle Schools",* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Koçbeker, N. B. (2003). *"Otistik Bir Çocuğun Yabancı Dil Öğrenimine İlişkin Örnek Olay İncelemesi"* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetmeliği Anabilim Dalı. Konya.

Köksal, K. (2001). *"Okuma Yazmanın Öğretimi"* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Kuru. O. (2013). *"Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi"* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2003). "Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler", *Tübar* XIII-/2003/Bahar.

Lüle Mert, E. (2014). "Türkçenin Eğitimi Ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.

Mazı, A. (2008). *"Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

MEB, (1989). *" İlkokul Programı*". İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). *"İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı".* Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB, (2006). *"İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı".* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

MEB. (2009). *"İlköğretim Türkçe (1-5.sınıflar) Öğretim Programı".* Ankara: MEB Yayıncılık.

Onan, B. (2005). *"İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*" (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Orhan, S. (2010). "*Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi"* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Orhun, D. B. (2009). *"İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öz, M. F. (1999)." İlkokuma- Yazma Öğretimi". *Eğitim ve Bilim***,** 14 (114), 3-7.

ÖZ, M. F. (2001). *"Uygulamalı Türkçe Öğretimi".* Ankara: Anı yayıncılık.

Öz, M. F. (2005). *"Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi".* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M .(2003). *" Konuşma Eğitimi ve İyi Bir Konuşmacının Ses Özellikleri".* Jandarma Eğitim Dergisi, S.26.s.18-22.

Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi. Ankara: ANAÇEV Yayınları.

Özbay,M. (2005). *"Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi".* Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (Kış, 2005). "Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi". *Millî Eğitim,* S. 168, s. 116-125.

Özbay, M. (2006). "*Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II".* Ankara: Öncü Kitap Yayınları.

Özbay, M. (2010). "*Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi"* (2. baskı). Ankara: Öncü Basımevi

Özbay, Y. Özmen, E.R., Tuncer, A.T. Ve Altunay, B. (2007). "Temel Eğitim Projesi II. Fazı: Özel Eğitimin Etkisi Ve Etkililiği Temel Araştırması", *Araş Ldt. Ş.* Ankara.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2001). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sağlam, Ö. (2010). *"7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma"* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Sağır, M. (2004). "Temel Eğitim Okullarında Konuşma Eğitimi Ve Ağızlar", *Türk Dili,* S. 625. s.12-16

Sever, S. (1995). *"Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme".* İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Sever, S. (1997). "*Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme"*. Ankara: Anı Yayınları

Sever, S.; Kaya, Z. Ve Aslan, C. (2011). *"Etkinliklerle Türkçe Öğretimi"* (2. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, E. (2013). *"Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Sezgin, N. (2016). *"Süreç Temelli Yazma Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Yazma Becerisine Etkisinin İncelenmesi"* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sidekli, S. (2010). "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)"* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, C. (2012). "*Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Taşer, S. (2000). "*Konuşma Eğitimi***"**, İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Tazebay, A. (1995*). "İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi"* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekin, H. (1979). *"Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi"*. Ankara: Mars Matbaası.

Tekin, H. (1980). *"Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi"*. Ankara: Mars Matbaası.

Tekinarslan, E. Ve Çatak, A. (2008). "PowerPoint Programında Hazırlanan Okuma Materyalinin 12-13 Yaşlarında Kaynaştırma Programına Devam Eden Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, Aralık 2008.*

Temizyürek, F., Erdem, İ. Ve Temizkan, M. (2012). *"Konuşma Eğitimi"*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tüfekçioğlu, Ü. (1997). "İşitme Engelli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Ortamında Eğitimleri", *Milli Eğitim Kültür-Sanat Dergisi*, Sayı: 136, S:58.

Uçgun, D. (2007). "Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler" *e.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_22/4-(59-67.), Kayseri.*

Uygur, N.(1994). "Dilin Gücü". *İstanbul: Farklı Yayıncılık.*

Uysal, B. (2014). "*Dinleme Ve Konuşma Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Temelli Bir Model Önerisi" (*Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzunkol, E. (2013). "Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 70-83.*

Ünalan, Ş. (2001). "*Türkçe Öğretimi".* Ankara: Nobel Yayıncılık

Vidin, G. (2013). *"Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin Ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi*" (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Yalçın, A. (2002). "*Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar".* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, B. (1999). *"Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yeğen, Ü. (2014).*"Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi"* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri"* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2013). *"Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*" (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2015). "*Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi"* (Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yılmaz, İ. (2007). *"Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*"(Yüksek Lisan Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

EKLER

EK. 1: Dinleme Becerisi Ölçeği

	Maddeler	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
Dinleme Kurallarını Uygulama							
1	Çocuk dinleme sırasında oturacağı yeri belirleyebiliyor.						
2	Çocuk dinleme öncesinde dinleme amacını belirliyor (bunu niçin dinleyeceğiz vb…)						
3	Çocuk dikkatini dinlediğine yoğunlaştırıyor.						
4	Çocuk görgü kurallarına uygun dinliyor (konuşanın sözünü kesmeme, saygılı olma, kendini konuşanın yerine koyma vb…)						
Aktif Dinleme							
5	Çocuk dinlediklerini anlamlandırmada görsellerden yararlanıyor.						
6	Çocuk dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ediyor.						
7	Çocuk dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arıyor.						
8	Çocuk dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt ediyor.						
9	Çocuk dinlediklerinin konusunu belirliyor.						
10	Çocuk dinlediklerinin ana fikrini belirleyebiliyor.						
11	Çocuk dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin ediyor.						

12	Çocuk dinlediği konuya ilişkin farklı başlıklar buluyor.						
13	Çocuk dinlediklerini özetliyor.						
14	Çocuk başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin ediyor.						
15	Çocuk dinlediklerini başkalarıyla paylaşıyor.						
16	Çocuk dinlediklerinde "hikâye unsurlarını" belirleyebiliyor.						
17	Çocuk dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanıyor.						

Hiç: 1 Nadiren: 2 Bazen: 3 Sıklıkla: 4 Çoğu Zaman: 5 Her Zaman: 6

EK. 2: Konuşma Becerisi Ölçeği

	Maddeler	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
	Psikolojik						
1	Çocuk sakin görünüyor. (yüzü kızarıyor, nefes alışı hızlanıyor vb…)						
2	Çocuk duygularını yansıtıyor.						
3	Çocuk konuşmaya istekli görünüyor.						
4	Çocuk konuşurken birisinin onu dinliyor olmasından memnun oluyor.(sesi kısılmıyor, cümleleri tamamlıyor vb…)						
	Fiziksel						
5	Çocuk dinleyen ile göz teması kuruyor.						
6	Çocuk doğru oturuyor.(konuşana dönük duruyor, sırasında oturuyor vb…)						
7	Çocuk konuşmaya eşlik eden hareketleri yapıyor. (gereksiz el-kol hareketleri yapmıyor).						
8	Çocuk konuşurken jest ve mimik hareketlerini doğru kullanıyor.						
9	Çocuk ses tonunu konuşmanın içeriğine göre ayarlıyor.						
10	Çocuk sesinin şiddetini, duyulabilirliğini iyi ayarlıyor						
11	Çocuk konuşurken sesini kontrol ediyor.(sesi titremiyor).						
12	Çocuk konuşurken anlaşılıyor.(ses yutması, hece eklemesi yapmıyor.)						
13	Çocuk konuşurken kelimeleri doğru kullanıyor. (kelimeleri yutmuyor).						
14	Çocuk konuşurken ses tonunu en iyi şekilde ayarlıyor.(monoton konuşmuyor).						
15	Çocuk akıcı konuşuyor.(akıcılığı etkileyen durma boşluklarına sebep olmuyor).						
	Konuşma İle İlgili (dilbilgisi, imla)						
16	Çocuk kurallı cümleler kuruyor.						
17	Çocuk uzun cümleler kuruyor.						
18	Çocuk cümlede özne-yüklem ilişkisi kuruyor.						

19	Çocuk konuşurken tonlaması doğal. (sesine duygu katar).						
20	Çocuk konuşma esnasında bağımsız olabiliyor.(yönlendirmeler beklemiyor).						
21	Çocuk cümle içinde anlatım bozukluğuna sebep olmayan kelimeler kullanıyor.						
22	Çocuk anlamsız ve amaçsız duraklamalar yapmadan konuşuyor. (mmm, eee, ııı gibi gereksiz kelimler kullanmıyor).						
23	Çocuk sorulara uzun yanıtlar veriyor. (cevap verirken evet-hayır lı kısa cevaplar seçmiyor).						
24	Çocuk sorulara cevap verirken kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanıyor.						

Hiç: 1 Nadiren: 2 Bazen: 3 Sıklıkla: 4 Çoğu Zaman: 5 Her Zaman: 6

EK. 3: Okuma Becerisi Ölçeği

	Maddeler	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
Okumanın Fiziksel Boyutu							
1	Çocuk materyali uygun uzaklıkta tutarak okuyor.						
2	Çocuk parmakla ya da bir şeyle izlemeden okuyor.						
3	Çocuk vücudunu (el, kol, baş,ayak…gibi) sallamadan okuyor.						
Okuma Kurallarını Uygulama							
4	Çocuk harf, hece, kelime,satır atlamadan okuyor,						
5	Çocuk hece, kelime, satır eklemeden okuyor.						
6	Çocuk harf, hece, kelime, satır tekrarlamadan okuyor.						
7	Çocuk harf, hece, kelimeleri duraksamadan okuyor.						
8	Çocuk harf, hece, kelimeleri uydurmadan okuyor.						
9	Çocuk harfleri eksiksiz ve doğru telafuz ederek okuyor.						
10	Çocuk heceleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okuyor.						
11	Çocuk kelimeleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okuyor.						
12	Çocuk cümleleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederek okuyor.						
Akıcı Okuma							
13	Çocuk normal bir hızda (ne çok yavaş, ne çok hızlı) okuyor.						
14	Çocuk normal bir ses tonuyla (ne yüksek, ne alçak ne de düzensiz) okur.						
15	Çocuk mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermeden okuyor.						
16	Çocuk noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyor.						
17	Çocuk vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyor.						

18	Çocuk gereksiz duraklamalar yapmadan okuyor.						
19	Çocuk okuduğu yeri kaybetmeden okuyor.						
20	Çocuk dikkatini yoğunlaştırarak okuyor.						

Hiç: 1 Nadiren: 2 Bazen: 3 Sıklıkla: 4 Çoğu Zaman: 5 Her Zaman: 6

EK. 4: Yazma Becerisi Ölçeği

	MADDELER	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğu zaman	Her zaman
Yazma Kurallarını Uygulama							
1	Çocuk yazmak için hazırlık yapabiliyor.						
2	Çocuk harflerin yazılış içimlerini eksiksiz ve kurallarına uygun yazıyor (kelimeler arasındaki boşluklar az, çok ya da düzensiz olmamalıdır).						
3	Çocuk kelimeler arasında normal boşluk koyabiliyor (harfler arasındaki boşluklar az, çok ya da düzensiz olmamalıdır).						
4	Çocuk yazısını orta büyüklükte yazıyor (yazı büyük, çok büyük, küçük, çok küçük ya da düzensiz olmamalıdır).						
5	Çocuk yazısını, satır çizgilerine düzgün yazıyor (yazı satır çizgilerinin altına kaymış, üstüne çıkmış ya da düzensiz olmamalıdır).						
6	Çocuk satır sonuna sığmayan sözcükleri, uygun heceden ayırıyor ve kısa çizgi kullanarak birleştiriyor.						

7	Çocuk noktalı harflerin noktalarını koyuyor.						
8	Çocuk cümlenin ilk harfini büyük yazıyor.						
9	Çocuk cümlenin sonuna nokta ya da soru işareti koyuyor.						
10	Çocuk noktadan sonra cümleye büyük harfle başlayabiliyor.						
11	Çocuk virgülü doğru yerde kullanıyor.						
12	Çocuk özel adların ilk harfini büyük yazıyor (kişi ya da yer adlarının ilk harfini büyük yazar).						
13	Çocuk özel isimlere gelen ekleri (‘) işareti ile ayırıyor.						
14	Çocuk temiz ve düzenli yazıyor (yazı çok silinmiş ve düzensiz olmamalıdır).						
15	Çocuk harfleri karıştırmadan doğru yazıyor (r-y, ğ-h, f-v vb…).						
16	Çocuk kelime içindeki harfleri atlamadan yazıyor (doğdu-dodu… vb).						
17	Çocuk kelimelere harf eklemeden yazıyor.						

18	Çocuk harf, hece, kelime eklemeden değiştirmeden, tekrarlamadan yazıyor.						
19	Çocuk harf, hece, kelime cümle atlamadan okunan metni tam yazıyor.						
Kendini Yazılı Olarak İfade Etme							
20	Çocuk yazılarında sebep-sonuç ilişkisi kuruyor.						
21	Çocuk bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazıyor.						
22	Çocuk olayları oluş sırasına göre yazar.						
23	Çocuk kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.						
24	Çocuk yazılarında karşılaştırma yapar.						

Hiç: 1 Nadiren: 2 Bazen: 3 Sıklıkla: 4 Çoğu Zaman: 5 Her Zaman: 6

EK. 5: Kırmızı Başlıklı Kız Masalı Dinlediğini Anlama Testi

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz masala göre cevaplayınız.

1. **Dinlediğiniz masalın başlığı nedir?**
   A) Kurt ile Avcı
   B) Kırmızı Başlıklı Kız
   C) Kurt ile Kırmızı Başlıklı Kız
2. **Küçük kıza neden herkes Kırmızı Başlıklı Kız diyormuş?**
   A) Kırmızı başlıklı bir pelerin giydiği için.
   B) Kırmızı rengi sevdiği için.
   C) Kırmızı şapka taktığı için.
3. **Kırmızı başlıklı kızın annesi, Kırmızı Başlıklı Kız'dan anneannesine ne götürmesini istemiş?**
   A) Kremalı kek-şifalı bitki
   B) Kurabiye- şifalı bitki
   C) Poğaça- şifalı bitki
4. **Annesi Kırmızı Başlıklı Kıza hangi yoldan gitmesini tembih etmiş?**
   A) Tavşan ormanı yolundan
   B) Patika yoldan
   C) Orman yolundan
5. **Kırmızı Başlıklı Kız yolun başına geldiğinde anneannesine ne toplamaya karar vermiş?**
   A) Gül
   B) Lale
   C) Çiçek
6. **Kırmızı Başlıklı Kız anneannesine giderken yolda kimle karşılaşmış?**
   A) Kurt
   B) Tilki
   C) Ayı
7. **Kırmızı Başlıklı Kız ormanda kaybolduğunu anlayınca ne yapmış?**
   A) Çok heyecanlanmış
   B) Ağlamış

C) Korkudan bağırmış

8. Kırmızı Başlıklı Kız ormanda ağlarken kimle karşılaşmış?

A) Avcı

B) Oduncu

C) Anneanne

9. Kırmızı başlıklı kız anneannesinin evine girdiğinde kurt nerede yatıyormuş?

A) Yatakta

B) Koltukta

C) Halının üzerinde

10. Kırmızı başlıklı Kızın " Anneanne neden gözlerin bu kadar büyük?" sorusuna kurdun cevabı ne olmuş?

A) Seni daha iyi koklayabilmek için

B) Seni daha iyi görebilmek için

C) Seni daha iyi duyabilmek için

11. Kırmızı Başlıklı Kız anneannesine ne sözü vermiş?

A) Bir daha hiçbir kurda inanmama sözü vermiş.

B) Eve tavşanlı yoldan gitme sözü vermiş.

C) Annesini üzmeme sözü vermiş.

12. Avcı kurda nasıl bir ceza vermiş?

A) Ormanı terk etme

B) Ormanı temizleme

C) Ormana ağaç dikme

13. Masalın konusu nedir?

A) Kırmızı Başlıklı Kız'ın başından geçenler

B) Kurdun başından geçenler

C) Avcının başından geçenler

14. Masalın asıl kahramanları kimlerdir?

A) Anne ve Kırmızı Başlıklı Kız

B) Avcı ve nine

C) Kırmızı Başlıklı Kız ve kurt

15. Masaldan çıkardığınız sonuç (ana düşünce) nedir?

A) Kendimizi korumalı yabancı yani tanımadığımız kişilerle konuşmamalıyız

B) Tanımadığımız kişilere güvenmeliyiz

C) Tanımadığımız kişilerin verdiklerini yiyebiliriz

EK. 6: Hansel Ve Gretel Dinlediğini Anlama Testi

1. Hansel ve Gratel'in babası ne iş yapıyormuş?
A) Avcılık
B) Bekçilik
C) Odunculuk

2. Üvey anne, çocuklara nasıl davranıyormuş?
A) Onları kendi çocukları gibi seviyormuş.
B) Çocukları hiç sevmiyormuş.
C) Bu evde yeni ailesiyle çok mutluymuş.

3. Üvey anne, neden çocuklardan kurtulmak istiyormuş?
A) Az yiyecekleri kaldığı için.
B) Balayına çıkmak için
C) Saraya yerleşmek için

4. Birinci defa ormana bırakılan çocuklar, geri dönüş yolunu nasıl bulmuşlar?
A) Pusulaya bakarak.
B) Haritaya bakarak.
C) Çakıl taşlarını kullanarak.

5. İkinci defa ormana bırakılan çocuklar, yolu neden bulamamışlar?
A) Kuşlar ekmek kırıntılarını yemiş.
B) Karanlık olduğu için.
C) Orman büyük olduğu için.

6. Duvarları ekmek, çatısı pasta ve pencereleri şeker olan evi, neyin sayesinde bulmuşlar?
A) Küçük geyiğin
B) Beyaz kuşun
C) Pamuk tavşanın

7. Evin sahibi yaşlı kadın önce onlara nasıl davranmış?
A) Yemek verip, yatırmış.
B) Kapıdan kovmuş.
C) Onları bekçiye teslim etmiş.

8. Cadı kadın, Hansel'i neden şişmanlatmak istiyormuş?
A) Çok güçlü olsun diye.
B) Ona çok iş yaptırmak için.
C) Onu yemek için.

9. Hansel, parmağını göstermek yerine cadıyı nasıl kandırıyormuş?
A) Ona tavuk kemiği uzatarak.
B) Ona tavşan kemiği uzatarak.
C) Ona koyun kemiği uzatarak.

10. Cadının sabrı ne zaman tükenmiş?
A) Bir hafta sonra.
B) Bir ay sonra.
C) Bir yıl sonra.

11. Hansel ve Gratel, yaşlı cadıdan nasıl kurtulmuşlar?
A) Cadıyı bodruma kapatmışlar.
B) Cadıyı kuyuya atmışlar.
C) Cadıyı fırına atmışlar.

12. İki kardeş, babalarına hangi sürprizi yapmışlar?
A) Yanlarında getirdikleri şeker ve pastalarla sürpriz yapmışlar.
B) Yanlarında getirdikleri altın ve elmaslarla sürpriz yapmışlar.
C) Yanlarında getirdikleri altından balta ve kemerle sürpriz yapmışlar.

13. "üvey anne – Hansel – bekçi – Gratel – baba – prens – yaşlı cadı – beyaz kuş – peri kızı – cüce"
Bu masalda yukarıdakilerden kaç tanesinden bahsedilmemiştir?
A) 3
B) 4
C) 5

14. Bu masalın kahramanları kimlerdir ve olay nerede geçmektedir?
A) Üvey anne, cadı – kulübede
B) Cadı, oduncu – dere kenarında
C) İki kardeş – ormanda

15. Babaları Hansel İle Gretel'i görünce ne yapmış?
A) Çok sevinmiş
B) Şaşırmış
C) Çok mutsuz olmuş

EK. 7: Külkedisi Dinlediğini Anlama Testi

1-Kızın babası neden yeniden evlenmiş?

A) Kadını çok beğenmiş
B) Karısı öldü diye
C) Kızı istedi diye

2-Üvey annenin kızları, yeni kardeşlerine nasıl davranmışlar?

A) Hoşlanmamışlar
B) Memnun olmuşlar
C) Kızmışlar

3-Üvey kız kardeşler, kıza neler yaptırıyormuş?

A) Evin boyalarını
B) Bütün evin işlerini
C) Evin bahçe işlerini

4-Üvey kız kardeşleri neden kıza 'Külkedisi' adını takmışlar?

A) Ocak temizlediği için.
B) Ellerini külde ısıttığı için.
C) Ocak başında yemek yaptığı için.

5-İki kız kardeşe niçin davetiye gelmiş?

A) Prens evlendiği için.
B) Anneleri evlenecekleri için.
C) Sarayda balo yapılacağı için.

6-Külkedisi kardeşleri gittikten sonra neden ağlamaya başlamış?

A) Kardeşlerinin gidişine üzülmüş.

B) O da baloya gitmek istiyormuş.

C) Çok yorulduğu için.

7-Peri anne, Külkedisi'nden ilk önce ne istemiş?

A) Yemek

B) Balkabağı

C) Fare

8-Peri anne, balkabağına dokununca balkabağı ne olmuş?

A) Fayton

B) At

C) Arabacı

9-Altı tane fare neye dönüşmüş?

A)Uşağa

B) Arabaya

C) Atlara

10-Peri, sihirli değneğiyle Külkedisi'ne dokununca ne olmuş?

A) Saçları yapılmış.

B) Bir prensese benzemiş.

C) Ev tertemiz olmuş.

11-Külkedisi'nin ayakkabıları neden pırıl pırıl parlıyormuş?

A) Camdan olduğu için

B) Yeni olduğu için

C) Sihirli olduğu için

12-Peri niçin kıza gece yarısından önce evde olması gerektiğini söylemiş?

A) Çok geç olduğu için
B) Kız kardeşlerinden önce evde olması gerektiği için
C) Her şeyin eski haline dönüşeceği için.

13- Saraydaki baloda en göze çarpan kimmiş?

A) Külkedisi
B) Üvey kız kardeşleri
C) Kral ve karısı

14-Külkedisi ayakkabısının tekini nerede kaybetmiş?

A) Arabada
B) Sarayın merdivenlerinde
C) Evde

15- Prens ayakkabıları bulunca ne yapmış?

A) Evleri dolaşıp ayakkabıyı kızlara denetmiş
B) Her yere haber salmış
C) Sarayda saklamış.

16-Külkedisi'nin evinde ayakkabıları ilk kim denemiş?

A) Üvey kız kardeşler
B) Üvey annesi
C) Peri anne

17-Prensin adamlarının dikkatini çeken şey nedir?

A) Sihirli değnek
B) Evin hizmetçisi
C) Evin temizliği

18-Prens ayakkabıların sahibini bulunca ne yapmış?

A) Külkedisi'ne evlenme teklif etmiş.
B) Külkedisi'ne kızmış
C) Kıza ayakkabılarını geri vermiş.

19-Prens ile Külkedisi evlenince nasıl yaşamışlar?

A) Mutsuz yaşamışlar.
B) Kıskançlık içinde yaşamışlar.
C) Çok mutlu yaşamışlar.

20- Bu masalın esas kahramanları kimlerdir ve olay nerede geçmektedir?

A) Üvey kız kardeşler, prens – Sarayda
B) Peri anne, Külkedisi – Kulübede
C) Külkedisi, prens - Sarayda

EK. 8: Kibritçi Kız Dinlediğini Anlama Testi

1. Yılbaşı gecesi hava nasıldı?

A) Yağmur yağıyordu.

B) Ilık bir hava vardı.

C) Dondurucu ve kavurucu bir soğuk vardı.

2. Kibrit satan kız çocuğunun durumu nasıldı?

A) Çok mutluydu, gecenin zevkini çıkarıyordu.

B) Başı açık, elbisesi yama içinde, yoksul bir kızcağızdı.

C) Çok kalın ve sıkı giyinmiş, yeni ayakkabıları vardı.

3. Kibritçi kız, soğuk gecede neden evine gidemiyordu?

A) Evin yolunu bulamadığı için.

B) Hiç kibrit satamadığını annesine söylemekten çekindiği için.

C) Yılbaşı gecesi partiye gitmek ve eğlenmek istediği için.

4. Küçük kızın terliklerine ne olmuştu?

A) Hınzır bir çocuk kapıp kaçmış.

B) Evde unutmuştu.

C) Dereye düşürmüştü.

5. Kibritçi kız çok üşüyünce ne yaptı?

A) Komşunun evine gitti.

B) Bir kibrit yaktı.

C) En yakın fırına girdi.

6. Kibritçi kız, ilk kibriti yakınca hangi hayalleri gördü?

A) Güzel bir oda, büyük bir ocak

B) Sıcak bir pastanenin içini

C) Saraydaki mutfak masasını

7. Kibritçi kız, gökte kayan yıldızı görünce ne mırıldandı?

A) Hemen dilek tutmalıyım.

B) Ne güzel havai fişek bu!

C) İşte biri daha öldü.

8. Hayalinde gördüğü ninesi, onu nereye götürdü?

A) Sıcak bir bahçeye götürdü.

B) Güzel bir yatak odasına götürdü.

C) Göklere doğru götürdü.

9. Ertesi sabah yoldan geçenler neyi buldular?

A) Donarak ölen bir kızcağızı

B) Küçük kız ile ninesini

C) Küçük kızın terliklerini

10. Yazara göre yoldan geçenler neyi <u>bilemezlermiş?</u>

A) Kibritçi kızın kaç tane kibrit sattığını

B) Kibritlerin alevinde hangi düşleri gördüğünü

C) Kibritçi kızın ne kadar para kazandığını

11. Bu masaldan hangi sonucu <u>çıkaramayız?</u>

A) Fakir insanlara yardım etmeliyiz.

B) Soğuk havalarda hayal kurmalıyız.

C) Yoksul kimseleri görmezden gelmeyelim.

12. Bu masalda hayal ürünü olan olay hangisidir?

A) Küçük kızın hayal kurması.

B) Haylaz çocuğun terlikleri çalması.

C) Ninenin, karlar arasından melek gibi inmesi.

13. Masala göre hangisi Kibritçi Kız'ın özelliklerinden <u>değildir?</u>

A) Neşeli ve sağlıklıdır.

B) Mutsuz ve fakirdir.

C) Elbisesi yamalı ve üşümüştür.

14. Bu masalın esas kahraman kimdir ve olay nerede geçmektedir?

A) Kibritçi Kız – Sokakta

B) Kibritçi Kız – Gökyüzünde

C) Nine – Gökyüzünde

EK. 9: Rapunzel Dinlediğini Anlama Testi

1. Hamile kadın, <u>neden</u> zayıflamaya başlamış?

A) Hasta olduğu için

B) Bebeği olacağı için

C) Canı marul çektiği için

2. Adam, cadının bahçesine <u>neden</u> tekrar gitmiş?

A) Karısı tekrar marul istediği için

B) Marulları çok sevdiği için

C) Bahçeyi çok sevdiği için

3. Cadı, adamdan marulların karşılığında <u>ne istemiş</u>?

A) Fındık-fıstık

B) Bahçeyi çapalamasını

C) Doğacak bebeğini

4. Cadı, bebeğe <u>neden</u> Rapunzel adını vermiş?

A) Bu ismi çok sevdiği için

B) Marul türünün ismi olduğu için

C) Kız çok güzel olduğu için

5. Rapunzel, on iki yaşına geldiğinde cadı, onu <u>nereye</u> yerleştirmiş?

A) Bir dağın başına

B) Bir orman kulübesine

C) Ormanın göbeğindeki bir kuleye

6. Rapunzel'in anne- babası sizce hangi duyguları yaşamış olabilir?

A) Sevinç-mutluluk

B) Şaşkınlık-hayret

C) Üzüntü-mutsuzluk

7. Rapunzel'in saçlarının özelliği <u>nelerdir</u>?

A) Kısa ve siyah

B) Uzun ve sarı

C) Uzun ve kızıl

8. Prens, kuleye <u>nasıl</u> çıkmış?

A) Tırmanarak

B) Zıplayarak

C) Rapunzel'in saçlarından tutunarak

9. Prens kuleden kaçması için, Rapunzel'e <u>ne getiriyormuş</u>?

A) Yün

B) İpek

C) Pamuk

10. Rapunzel'in yalanı <u>nasıl ortaya çıkmış</u>?

A) Kuleden inerek

B) Yanlışlıkla ağzından kaçırarak

C) Cadının büyü yapmasıyla

11. Cadı, Rapunzel'in prensle buluşmasına <u>nasıl tepki göstermiş</u>?

A) Normal karşılamış

B) Çok sinirlenmiş

C) Çok şaşırmış

12. Gözleri kör olan prens, ormanda <u>neler</u> yiyerek yaşamış?

A) Bitki kökleri ve yabani yemişler

B) Elma-portakal

C) Ağaç yaprakları

13. Bu masalın kahramanları <u>kimlerdir</u>?

A) Cadı-Rapunzel

B) Cadı- Prens

C) Rapunzel, Cadı ve Prens

14. Bu masaldan <u>hangi</u> dersi çıkarabiliriz?

A) Bir söz verirken çok düşünmeliyiz.

B) Düşünmeden karar verebiliriz.

C) Her zaman dikkatli olmak gerekmez.

Ek. 10: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Okuduğunu Anlama Soruları

5N1K SORULARI ("ne? ne zaman? nerede? nasıl? neden? kim?")

1. **Dop Dop Ayı yatmadan önce ne çizmek istedi?**

   .....

2. **Dop Dop Ayı ne zaman odasına gitti?**

   .....

3. **Dop Dop Ayı nerede uçmayı hayal ediyor?**

   .....

4. **Dop Dop Ayı yatağına nasıl gitti?**

   .....

5. **Dop Dop Ayı neden bir an önce büyümek istiyor?**

   .....

6. **Dop Dop Ayı'ya kim soru sordu?**

   .....

Dop Dop Ayı Hikaye Haritası Soruları

HİKAYENİN ANA KARAKTERİ	OLAY
.....	.....
.....	.....
.....	.....

YER	ANA FİKİR
.....	.....
.....	.....
.....	.....

EK. 11: Boynuzlarına Hayran Geyik Okuduğunu Anlama Soruları

1. Geyik nerede kendini seyrediyor?
2. Geyik ne zaman kendini seyrediyor?
3. Geyiğin kaşları niçin çatılıyor?
4. Geyik ne sesiyle irkiliyor?
5. Geyiği kim yakalıyor?
6. Geyik nasıl yakalanıyor?

EK. 12: Ördek Çorbası Okuduğunu Anlama Soruları

1. Köye gitmek için **kim** acele ediyormuş?
2. Nasreddin Hoca, dinlenmek için **ne zaman** mola vermiş?
3. Nasreddin Hoca, dinlenmek için **nerede** mola vermiş?
4. Nasreddin Hoca, **neden** mola vermiş?
5. Nasreddin Hoca, köye **nasıl** gidiyormuş?

EK. 13: Atatürk Okuduğunu Anlama Soruları

1. Okuduğunuz metnin başlığı **nedir?**

Cevap:

2. Atatürk, **nerede** doğmuştur?

Cevap:

3. Atatürk ‘ün annesinin adı **nedir?**

Cevap:

4. Atatürk, **ne zaman** doğmuştur?

Cevap:

5. Atatürk ‘ün babasının adı **nedir?**

Cevap:

6. Atatürk ‘ün kız kardeşinin adı **nedir**?

Cevap:

7. Atatürk, okul hayatında **nasıl** bir öğrenciymiş?

Cevap:

8. Atatürk, **ne zaman** orduya katılmıştır?

Cevap:

9. Atatürk, **niçin** savaşlara katılmıştır?

Cevap:

10.Atatürk, **ne zaman** hayata gözlerini kapamıştır?

Cevap:

11. Atatürk ‘ün anıt mezarı olan Anıtkabir **nerededir**?

EK. 14: Güvercin İle Karınca Okuduğunu Anlama Soruları



EK. 15: Konuşma Becerisi Görüşme Formu

	Sorular
1	Bana biraz kendinden ve ailenden bahseder misin? Kaç kardeşsiniz? Annen, baban ne iş yaparlar?
2	Nerde yaşıyorsunuz?
3	Bana mahalledeki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?
4	Bana okuldaki arkadaşlarını anlatır mısın? Kimdir onlar? Beraber neler yaparsınız?
5	Yarıyıl tatili yeni bitti. Tatilde neler yaptın bana biraz anlatır mısın?
6	Nerelere gittin tatile bana biraz anlatır mısın?
7	Sonra tekrar Edirne Uzunköprü'ye döndün sanırım. Peki, tatilin kalan kısmında Uzunköprü'de neler yaptın?
8	Peki, yarıyıl tatilinde oyun oynamışsındır mutlaka. Oynadığın oyunları bana biraz anlatır mısın?
9	Okuduğun kitaplardan hoşuna giden bir tanesini aklında kaldığı kadarıyla bana anlatır mısın?
10	Bana arkadaşlarını biraz anlatır mısın? Kimdir onlar? Neler yaparsınız beraber?
11	Okuldan sonra eve gittiğinde neler yaparsın genelde?
12	Peki, bir kardeşin, ablan, abin vardır. Kardeşinle aran nasıldır? Neler yaparsınız beraber?
13	Televizyonla, bilgisayarla aran nasıldır?

14	Bilgisayarla aran nasıldır? Neler yaparsın bilgisayarın başına oturduğunda?
15	Peki, televizyon seyrediyorsundur sanırım biraz. Neler seyredersin televizyonda?
16	Peki, derslerle aran nasıl? Hangi dersi seversin ve hangi dersi daha az seversin?
17	Okul kapanınca yaz tatilinde neler yapmak istiyorsun? Tatil planlarını benimle paylaşır mısın?

EK. 16: Dop Dop Ayı Büyüyünce Ne Olsa? Okuma Metni





DOP DOP AYI BÜYÜYÜNCE NE OLSA?

Akşam oldu. Dop dop ayı uyumak için odasına gitti, pijamalarını giydi. Bugün amcasının sorduğu: Dop dop büyüyünce ne olmak istiyorsun? Sorusu aklına geldi.

Düşünmeye başladı. Yatmadan önce defterine en sevdiği mesleklerle ilgili bir resim çizmek istedi. Öğretmen olup çocuklara okuma-yazmayı mı öğretsem? Polis olup güvenliği mi sağlasam? İtfaiye olup yangınları mı söndürsem? Doktor olup, hastaları mı iyileştirsem? Yeni keşifler yapmak için bilim adamı mı olsam? Nefis yemekler pişirmek için aşçı mı olsam? Pilot olup gökyüzünde kuşlar gibi mi uçsam? Uzaya gidip Ay'ı, gezegenleri, yıldızları incelemek için astronot mu olsam? Dop dop ayı ne olacağına karar veremedi. Tüm meslekler çok güzel ve faydalı. Ama önce okula gidip iyi bir eğitim almam gerek diye düşündü. Mutlu bir şekilde yatağına gitti. Çünkü bir an önce büyüyüp okula gitmek istiyordu. (Gelincik Yayınları)

EK. 17: Boynuzlarına Hayran Geyik Okuma Metni

BOYNUZLARINA HAYRAN GEYİK

Bir öğle vakti bizim geyik suda kendini seyrediyordu. Boynuzlarını suda çok güzel buluyordu. Ayaklarına bakınca kaşları çatıldı: Ne kadar çirkin! Güzel bir başa bu çirkin ayaklar yakışır mı, diye söylendi. O anda bir av köpeğinin sesiyle irkildi. Anlaşılan avcının biri peşine düşmüştü. Olanca gücüyle koşmaya başladı. Ormana dalıp gözden kayboldu. Avcılar ve köpekler onu izliyorlardı. Ağaç dalları, geyiğin boynuzlarına takılıyordu. Koşmasını engelliyordu. Boynuzları yüzünden ayakları görev yapamıyordu. Oysa beğenmediği ayaklarıydı onu kurtaran. Çok geçmeden yoruldu, avcı onu yakaladı.



MEB

EK. 18: Ördek Çorbası Okuma Metni

ÖRDEK ÇORBASI

Nasreddin Hoca sabah erkenden komşu köye varmak için yürüyerek yola koyulmuş. Akşam hava kararmadan varmak için de acele ediyormuş. Öğle vaktine yaklaşırken, bir pınarın başında durup, hem namazını kılmak hem de kuru ekmekten ibaret olan azığını yemek istemiş. Üstelik çok da yorulmuş, biraz oturup nefeslenmek istemiş.



Pınara yaklaşırken, yaban ördeklerinin suda oynaştıklarını görmüş. "Şunlardan bir tanesini yakalayıp kızartıp yesem ne de güzel olurdu diye düşünmüş." Sessizce ördeklere yaklaşmaya çalışırken, ördekler Hoca'yı fark edince uçup gitmişler.

Hoca pınarın başına oturmuş, çantasından ekmeğini çıkarmış, suya batıra batıra yemeye başlamış. Oradan geçen bir yolcu:

- "Afiyet olsun Hocam, ne yiyorsun ?" diye sormuş. Nasreddin Hoca, ekmeğini suya bandırırken:

- "Ördek çorbası içiyorum" demiş.

Eflatun Cem GÜNEY

Nasreddin Hoca Fıkraları

EK. 18: Atatürk Okuma Metni



ATATÜRK

Atatürk, bin sekiz yüz seksen bir tarihinde Selanik'te doğdu. Annesinin adı Zübeyde Hanım, babasının adı Ali Rıza Bey, kız kardeşinin adı da Makbule Hanımdır.

Atatürk okul hayatında çok başarılıydı ve bu yüzden öğretmenleri tarafından çok seviliyordu. Askeri okuldan mezun olduktan sonra orduya katıldı.

Yurdumuzu düşmanlardan kurtarmak için savaşlara katıldı. Onun önderliğinde Kurtuluş Savaşı'nı kazandık. Atatürk vatanı çok seven, vatanı için çok çalışan bir insandı. Cumhuriyeti kurdu ve birçok yenilik yaptı.

10 Kasım bin dokuz yüz otuz sekizde İstanbul Dolmabahçe Sarayı'nda hayata gözlerini kapadı. Atatürk 'ün anıt mezarı olan Anıtkabir, başkentimiz Ankara'dadır.

MEB

EK. 19: Güvercin İle Karınca Okuma Metni

GÜVERCİN İLE KARINCA

Çok susayan bir güvercin, su içmek için bir dere kıyısına inmiş. Tam eğilip içerken bir karıncanın suya düştüğünü görmüş.

Zavallı karınca, sudan çıkmak için çırpınıp duruyormuş. Güvercin, karıncaya çok acımış. Kıyıdan aldığı bir çöpü suya bırakmış.

Karınca da çöpe tutunarak kıyıya cıkmış. Bu sırada oradan gecen bir avcı, güvercini görünce sevinmiş. "Ne güzel bir av." diye düşünmüş. Her şeyden habersiz güvercine silahını çevirip nişan almış.

Karınca bunu görünce, avcının çıplak topuğundan ısırmış. Avcı da acı ile haykırmış. Avcının sesini duyan güvercinde havalanıp uçmuş.

Böylelikle karınca da güvercinin yaptığı iyiliğin altında kalmamış.

La Fonten Masalları







EK. 20: Yazma Grubu Öğrenci Ürünleri

AŞAĞIDAKİ CÜMLELERİ ANLAMLI BİR ŞEKİLDE SIRALAYIP METİN HALİNDE YAZALIM

- Ödevimi yapıyordum.
- Kalemimin ucunu açtım.
- Kalemimin ucu kırıldı.
- Ödevimi yapmaya devam ettim.
- Kalemtıraşımı kalemliğimden aldım.

SIRALAYALIM

1. ödevimi yapıyordum.
2. Kalemimin ucu kırıldı.
3. Ödevimi yapmaya devam ettim.
4. Kalemimin ucunu kaleligimden aldım
5. Kalemimin ucunu açtım.

SIRALI CÜMLELERİ METİN HALİNDE YAZALIM.

ödevimi yapıyordum. Kalemimin ucun-
kırıldı. Ödevimi yapmaya devam ettim
Kalemimin ucunu kaleligimden aldım
Kalemimin ucunu açtım.

EK. 21

3. İzin almadan özel eşyalarınızı karıştıran bir kişinin davranışı sizce doğru mudur? Neden?

Hayır. eğer biri eşyalarımı izinsiz karıştırırsa çok kızarım ve onu uyarırım.

4. Otobüs ya da metroda siz otururken yaşlı bir kişinin ayakta seyahat etmesi doğru mudur? Neden?

Hayır. yaşlı biri ayakta seyahat ederse o kişye saygı sızlık alır ve ben yerimi veririm.

EK.22

"ATATÜRK DİYOR Kİ ..." başlıklı yazının düzeltilmiş şeklini aşağıdaki noktalı yerlere yazalım

ATATÜRK DİYOR Kİ...

Türk ulusunun dili Türkçedir. Türk dili, dünyadaen güzel, En zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yükseltmek için çalışır. Türk dili Türk ulusu için kutsal bir hazinedir. Çünki Türk ulusu geçirdiği sonsuz felaketlerin içinde ahlakının geleneklerinin anlarının çıkarlarının, kısaca bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili, Türk ulusunun kalbidir, zihnidir.