

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİR ÖĞRENCİDE HİKÂYE HARİTASI TEKNİĞİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Serdal DENİZ¹, Yücel ASLAN²

* Bu çalışma, EJER Congress 2-5 Mayıs 2018 Antalya'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, serdaldeniz1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6606-9308.

2 Öğr., MEB, Seydişehir/Konya, yucel.aslan@bahcesehir.k12.tr, ORCID: 0000-0002-6196-6584.

Geliş Tarihi: 03.09.2019 Kabul Tarihi: 26.02.2020

Öz: Özel Öğrenme Güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini değerlendirmek amacıyla yapılan eylem araştırmasında veriler gözlem, görüşme ve okuduğunu anlama envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmada katılımcı, Özel Öğrenme Güçlüğü tıbbi tanısı almış, 6. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Katılımcının zihinsel, bedensel, işitsel ve görme ile ilgili herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Eylem uygulamaları haftada iki defa, birer ders saati olarak yapılmış ve toplam 14 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası tekniğinin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, aile, öğretmen ve uygulamacıların gözlem ve görüşmeleri ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Hikâye Haritası Tekniği, Okuduğunu Anlama, Eylem Araştırması.

EVALUATING THE EFFECT OF STORY MAPPING TECHNIQUE ON READING COMPREHENSION ABILITY OF A STUDENT WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITY

Abstract:

The present action research aims to evaluate the effect of story mapping technique on the reading comprehension ability of a student with specific learning disability. The data were collected through observation, interview and reading comprehension inventory. The participant is a 6th grade student who is medically identified as having specific learning difficulty. The participant does not have any mental, physical, auditory and visual disability. The study conduct in a special education and rehabilitation center in 2017-2018 education year. Implementation process lasted 14 weeks, twice a week as one hour of lesson periods. At the end of the study it is found that story mapping technique is effective on the reading comprehension ability of the participant student. This result is supported by the observation and interviews of the family, teacher and researchers.

Keywords: Specific Learning Difficulty, Story Mapping Technique, Reading Comprehension, Action Research.

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) gösteren öğrenciler özellikle okuma, yazma, matematik ve dil gelişimi alanlarının biri ya da birkaçında problem yaşamaktadırlar. IDEA'da (Individuals With Disabilities Education Act - IDEA, 1997) ÖÖG, 'dinleme, düşünme, okuma, yazma, konuşma, harfleme ya da matematik işlemlerinde kendini gösteren, sözlü ya da yazılı dili kullanma ve anlamayı içeren becerilerin birinde ya da birkaçında kendini gösteren bozukluk' şeklinde tanımlanmaktadır. ÖÖG olan öğrencilerin yaklaşık %90'ının okuma becerilerinde sorunları bulunduğu bilinmektedir. İlk okuma, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okuduğunu anlatma alanlarında bu öğrencile-

rin akranlarına göre daha yavaş bir gelişme gösterdiği bilinmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Çakıroğlu, 2015; İlker ve Melekoğlu, 2017; Stetter ve Hughes, 2010). Okuma becerilerinde istenilen hedefe ulaşmak için öğrencilerin okumayı çözümlmeleri ve okuduğunu anlamaları gerekmektedir (Duke ve Pearson, 2009; Yıldız ve Akyol, 2011). Yamaç'a (2014) göre, okuma esnasında öğrencilerin iki temel görevinden biri yazılı kelimeleri tanımak (çözümleme) ve ikinci görevleri ise çözemediği kelimelerden anlam çıkarmaktır (anlama). Okuduğunu anlama; okuyucunun ön bilgilerini de kullanmasıyla okunan metinlerdeki yazılı ifadeleri çözümlmesi ve bunlardan anlam çıkarmasıdır (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz, 2008). Bir başka tanımda ise okuduğunu anlama; okunan metnin anlamını bulma, yazılanlar üzerinde düşünme, metinden sonuçlar çıkarma ve metni değerlendirmedir (Güneş, 2004). Kişi okuduğunu anlama becerilerinde, bir taraftan bu kelimeleri seslendirirken diğer taraftan bu kelimeleri hemen zihninde anlamlandırmaktadır (Akyol, 2011).

Okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrencilerin kelime tanıma (Jitendra ve Gajria, 2011) okudukları cümle ve metinlerdeki işleme hızlarında düşüklükler (Kida Ade, de Avila ve Capellini, 2016) ana fikri anlama (Çaycı ve Demir 2006; Dermitzaki, Andreou, ve Parskeva, 2008) olayları ve sırasını hatırlama, neden-sonuç ilişkilerini kavrama (Akyol, 2011: 48) metni yeniden organize etme ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunma (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012) gibi güçlükleri bulunabilmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı uygulamalar yapılabilir (Baydık, 2011; Dağ, 2010; Işıkdoğan ve Kargın, 2010). Bu uygulamalardan biri de hikâye haritası tekniğidir (Duman ve Çiftçi-Tekinarslan, 2007). Hikâye haritası tekniği, hikâye unsurlarının bir bölümünün veya tamamının ve bu unsurlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis ve McPherson, 1989). Hikâye haritası tekniğinde hazırlanan metinlerin elemanları çeşitlilik gösterebilir. Bu elemanlar, sahne, yer, zaman, kahramanlar, ana fikir ve yardımcı fikirler, problem ve sonuç olabilir (Mastropieri, ve Scruggs, 2010). Hikâye haritası tekniğinde kısaca, öğrenciye ilk önce hikâye okutturulur. Sonra hazırlanan hikâye haritasındaki şemalara, hikâyeden anladıklarının yazılması istenir. Sonuçta öğrencinin hikâyenin bütününe anlaması beklenir (Boulineau, Fore, Hagan-Burke, ve Burke, 2004).

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, hikâye haritası tekniğinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama

becerileri üzerindeki etkisi'ni inceleyen Duman ve Çıfci Tekinarslan, (2007) hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, benzer bir sonuçla da Işıkdöğün ve Kargın (2010) hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu belirlemişlerdir. Hikâye haritası tekniğinin öğrenme güçlüğü olan altı öğrencinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştıran Gardill ve Jitendra, (1999) hikâye haritası ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğunu, benzer şekilde hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisini araştıran Yılmaz (2008) ise, okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşayan bir öğrenci ile yaptığı araştırmasında hikâye haritasının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Alturki, (2017) altıncı sınıfa devam eden dört öğrenme güçlüğü olan öğrenci de hikâye haritası tekniğini kullanmış ve okuduğunu anlama becerilerinin olumlu etkilendiğini, Grünke, Wilbert ve Stegemann'da (2013) yaptıkları araştırmalarında hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. DEHB olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritalarının etkinliğini araştıran Kader ve Saad (2016) beşinci sınıfa devam eden on öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında okuduğunu anlama testi kullanılmışlar ve okuduğunu anlama becerileri üzerine hikâye haritalarının etkili olduğunu bulmuşlardır. Hikâye haritalarının davranış bozukluğu olan dört öğrencide okuduğunu anlama becerilerine etkilerini inceleyen Babyak, Koorland ve Mathes (2000) hikâye haritalarının okuduğunu anlama becerilerini artırma da etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, hikâye haritası tekniğinin öğrencilerde okuduğunu anlamaya etkisi açıkça görülebilmektedir (Akyol, 1999; Işıkdöğün ve Kargın, 2010).

Öğrencilerde, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde eylem araştırmalarının sıklıkla kullanıldığı gözlenmektedir. Eylem araştırması, bir okuldaki idareci, öğretmen, ya da diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanabilmektedir. Eylem araştırması, bireyin doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği, uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış olan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik olarak, sürece dayalı değişimi ve gelişimi sağlamaya odaklanan, yeni eylem planlarının ha-

zırlandığı veri toplama ve analiz etmeyi içeren sistematik bir araştırma yaklaşımıdır (Gürgür, 2016: 9; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 84). Eylem araştırmaları eğitim alanında sınıf, okul, öğrenci, öğretmen, eğitim süreçleri ve uygulamalarla ilgili olabilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 336) göre bir eylem araştırması süreci; araştırma problemine karar verme, durumu/soruları belirleme, veri toplama, veri analizi ve yorum yapma, eylem/uygulama planı geliştirme ve eylem planını uygulama, eylem planını izleme, değişimleri izleme ve uygulamanın etkililiğini değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerle eylem araştırması deseninde yapılan alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, Yüksel (2010) okuma güçlüğü çeken beşinci sınıf bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmasında eylem araştırması deseni ile öğrencinin okuma ve anlama becerilerinin iyileştiğini bulmuştur. Benzer bir çalışmada, Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı (2018) okuma güçlüğü yaşayan üçüncü sınıf bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi eylem araştırmasında, öğrencinin okuma ve anlama düzeyinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bir başka eylem araştırmasında, Kurtdede Fidan ve Akyol (2011) hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan dördüncü sınıf bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırmalarında öğrencinin okuma ve anlama düzeylerinde iyileşmeler olduğunu saptamışlardır.

Literatür taramasında, hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili araştırmaların olmasına rağmen, ÖÖG olan öğrencilerde eylem araştırması desenleyerek hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi ile ilgili araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durumun yanı sıra eylem araştırması deseninde hikâye haritası tekniği kullanımının özellikle ÖÖG olan öğrencilerle çalışan aile ve öğretmenler arasında yaygınlaştırılmasının önemli olduğu da düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma da okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde eylem araştırmalarının ayrı bir öneme sahip olduğuna da dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, eylem araştırması deseninde özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini değerlendirmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılması ve çözülmesine yönelik olarak uygulamacıların yalnız ya da bir araştırmacı ile birlikte yaptığı, uygulama sürecinin tamamını içeren sürece dayalı bir yöntemdir (Dick, Stringer, ve Huxham, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 333).

Katılımcı Özellikleri

Araştırmada katılımcı, özel öğrenme güçlüğü tıbbi tanısı almış, 6. Sınıfa devam eden kız öğrencidir. Öğrenci, ortaokulda kaynaştırma eğitiminde devam etmekte ve haftada iki saat özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almaktadır. Öğrenci için 'Ayşe' kod adı kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda katılımcı hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi ve kod adı kullanılması gerektiği (Yıldız, 2013) belirtilmektedir. Ayşe'nin zihinsel, bedensel, işitsel ve görme ile ilgili herhangi bir yetersizliği bulunmamaktadır.

Çalışma Ortamı

Çalışma için öncelikle katılımcıdan, ailesinden ve öğretmeninden izin alınmış ve uygulamalar hakkında kendilerine detaylı bilgi verilmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde yürütülmüştür. Uygulamalar bireysel eğitim odasında öğrenci ve uygulamacılarla birlikte derslerin tamamı aynı odada yapılmıştır. Uygulamaların yapıldığı bireysel eğitim odasında öğrencinin dikkatini dağıtılabilecek uyarıcıların olmamasına dikkat edilmiştir. Uygulamalar haftada iki kez, birer ders saati olarak yapılmıştır. Toplam 14 hafta (28 ders saati) süren uygulama çalışmaları boyunca öğrencinin ailesiyle görüşülmüş ve aileye derste yapılan çalışmalarla ilgili kısa bilgiler verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) eylem araştırmalarında veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve doküman analizleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada, öğrencinin okuduğunu anlama becerileri, uygulamacılar tarafından geliştirilen 'Okuduğunu Anlama Envanteri' ile değerlendirilmiştir. Okuduğunu Anlama Envanterinin hazırlanmasında, Epçaçan ve Erzen'in (2010) Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Epçaçan ve Demirel'in (2011) Okuduğunu Anlama Özyeterlik Al-

gısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ile Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi çalışmalarından yararlanılmıştır. Tablo1'de uygulamacılar tarafından geliştirilen okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Envanteri.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.		
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.		
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.		
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.		
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.		
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		
Okuduğu metni anlatır.		
Okuduğu metinden ders çıkarır.		
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		

Eylem Planı

Araştırmaya katılan katılımcı ve özellikleri araştırmacılar tarafından dikte alınarak eylem planının hazırlanması ve uygulanması tasarlanmıştır. Bu süreç aşağıda aşamalı ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Öncelikli olarak Ayşe'nin okuma becerileri için öğretmenleri ve ailesi ile görüşülmüş, okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılan derslerde öğrenci bulunduğu sınıfta gözlemlenmiştir. Ayşe, okuduğu metnin geçtiği zamanı ve yerini, metinde geçen olayların sırasını, önemli olayları, ana fikir ve yardımcı fikirleri söyleyemiyor, metinden ders çıkarma ve metinle ilgili karşılaştırmalar yapamıyordu. Ayşe'nin okuduğunu anlama becerilerindeki yetersizliği aile ve öğretmen görüşmelerinde de teyit edilmiş ve uygulamacılar Ayşe'nin yaşı ve bulunduğu sınıfın gerisinde olduğuna karar vermişlerdir. Ayrıca Ayşe'nin RAM tarafından verilen eğitsel değerlendirme raporunda da okuduğunu anlama problemleri olduğu görülmüştür.

Ayşe'nin okuduğunu anlama problemi olduğuna araştırmacılar karar verdikten sonra hikâye haritası şemasında bulunması gereken sorulara, şemayı oluşturma ve hikâye örneklerinin hazırlanması aşamasına geçmişlerdir.

Hikâye haritası şeması oluşturma aşaması: Hikâye haritasının içeriğinde, hikâyenin başlığı, kahramanları, hikâyenin geçtiği yer, zaman, olay, ana fikir ve sonuç bölümlerine yer verilmiştir.

Hikâye örneklerinin hazırlanması aşaması: Uygulamacılar, öğrenci ile ilgili edindikleri bilgilere dayalı olarak öğrencinin seviyesine uygun on dört ayrı kısa hikâye yazmışlardır. Yazılan hikâyelerin içeriği, konusunun öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine ve performansına uygunluğu, dil bilgisi hatalarının olup olmadığı ve hikâyelerin bütünlüğü ile ilgili konularda, Türkçe Öğretmenliği bölümünde görevli iki akademisyen ve iki Edebiyat Öğretmeninin görüşlerine sunulmuş ve gelen eleştiriler doğrultusunda hikâyelere son şekilleri verilmiştir. Hikâyeler ve Hikâye haritası şeması sırasıyla 4. Sınıf, 5. Sınıf ve 6. Sınıflara devam eden üç ayrı öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin hikâyeleri okuduktan sonra hikâye haritası şemalarına doğru cevaplar yazdıkları görülmüştür. Daha sonra araştırmacılar, hikâye örneklerinin içerikleri ile hikâye haritası şemasında bulunan öğelerin örtüşmesine dikkat ederek son kontrollerini yapmışlardır.

Uygulamalar öncesi veri toplama aşamasında, Ayşe, annesi, öğretmeni ve araştırmacılar bir araya gelmişlerdir. Ayşe'ye Türkçe ders kitabından bir metin okutturulmuş ve hikâye haritası şemasını doldurması istenmiştir. Ayşe'nin hikâye haritası şemasına verdiği cevaplar annesi, öğretmeni ve araştırmacılar tarafından sırayla incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar Ayşe'ye

okuduğu metinle ilgili sorular yöneltmişlerdir. Ayşe'nin okuduğu metinle ilgili doldurduğu hikaye haritası şeması ve yöneltilen sorulardan sonra, okuduğunu anlama envanterini araştırmacılar, Ayşe'nin annesi ve öğretmeni ayrı ayrı doldurmuşlardır. Toplanan verilerin analizinde; Ayşe'nin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili araştırmacılar ve öğretmenin doldurduğu okuduğunu anlama envanteri yüzde yüz uyumluluk göstermiştir. Ancak velinin doldurduğu okuduğunu anlama envanterinde ise Ayşe'nin lehine yanlılık olduğu araştırmacılar tarafından gözlenmiştir.

Eylem Planını Geliştirme ve Uygulama Süreci:

Toplam on dört hafta ve yirmi sekiz ders saati süren eylem araştırması sürecinde, öncelikle öğrenci ve problemi belirlenmiş, ardından öğrenciye 'Okuduğunu Anlama Envanteri' uygulanmış, okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesine yönelik 'hikaye haritası tekniği' çalışmaları planlanmış ve uygulanmış, çalışmaların sonunda tekrar 'Okuduğunu Anlama Envanteri' uygulanmış ve değerlendirilmeler yapılmıştır.

Okuduğunu anlama envanteri, eylem planı (uygulamalar) başında ve eylem planının sonunda aile, sınıf öğretmeni ve uygulamacılar tarafından doldurularak Ayşe'nin okuduğunu anlama becerilerindeki gelişimi araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Uygulamalar bireysel eğitim odasında uygulamacı ve katılımcı ile karşılıklı masa başında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasında önce öğrenciden hikâyeyi okuması istenmiş ve ardından hikâye haritası şemasını okuduğu hikâyeye göre doldurması istenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencinin hikâyeyi okurken yaptığı hatalar dikkatlice takip edilmiş ve anında düzeltme yoluna gidilmiştir. Hikâye haritası şemasını doldurma aşamasında, uygulamacılar öğrencinin takıldığı, hatırlamadığı ya da yanlış cevapları karşısında öğrenciden hikâye de geçen ilgili bölümü tekrar okumasını istemişler ve açıklamalar yaparak doğru cevabı bulmasını sağlamışlardır. Ayşe doğru cevabı bulmada zorlandığında ya da yine yanlış cevap verdiğinde (örneğin, hikâyenin geçtiği yer sorusuna yanlış cevap verdiğinde) hikâyedeki ilgili bölümün altını çizmesi, ya da renkli kalemle yuvarlak içine alması gerektiği belirtilmiştir. Bu uygulamalar, hikâye haritası şemasında yer alan hikâyenin başlığı, kahramanları, hikâyenin geçtiği yer, zaman, olay, ana fikir ve sonuç bölümleri içinde yapılmıştır.

Değişimleri İzleme:

Uygulamaların ilk haftalarında, araştırmacılar tarafından öğrenciye yapılan yardımın yoğun olduğu fakat ilerleyen haftalarda bu yardımların azaldığı ve öğrencinin hikâye haritası şemasını bağımsız bir şekilde doldurmaya başladığı uygulamacılar tarafından gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencinin, okuduğu ve cevapladığı hikâye haritası şeması bir sonraki dersin başlangıcında uygulamacı ve öğrenci ile birlikte tekrar edilerek gözden geçirilmiştir. Burada da öğrencinin hikâyeyi ve hikâye haritası şemasına verdiği cevapları hatırladığı görülmüştür. Öğrencideki bu gelişmeler, okuduğunu anlama becerisinde ilerlemeler olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Uygulamanın Etkililiğini Değerlendirme:

Araştırma sürecinin son haftasında, Ayşe'nin okuduğunu anlama becerisindeki artışı görebilmek için Ayşe, annesi, öğretmeni ve araştırmacılar bir araya gelmişlerdir. Ayşe'ye Türkçe ders kitabından bir metin okutturulmuş ve hikâye haritası şemasını doldurması istenmiştir. Ayşe'nin hikâye haritası şemasına verdiği cevaplar annesi, öğretmeni ve araştırmacılar tarafından sırayla incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar Ayşe'ye okuduğu metinle ilgili sorular yöneltilmişlerdir. Ayşe'nin okuduğu metinle ilgili doldurduğu hikâye haritası şeması ve yöneltilen sorulardan sonra, okuduğunu anlama envanterini araştırmacılar, Ayşe'nin annesi ve öğretmeni ayrı ayrı tekrar doldurmuşlardır. Araştırmanın başında ve sonunda aile, öğretmen ve uygulamacılar tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ÖÖG olan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılan 'okuduğunu anlama envanteri' aile, öğretmen ve uygulamacılar tarafından uygulamalardan önce ve sonra elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Eylem uygulamalarına başlamadan önce aile, öğretmen ve uygulamacılar tarafından okuduğunu anlama envanteri doldurulmuştur. Tablo 2'de eylem uygulamaları öncesi öğrenci velisi tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Öncesi Veli Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.		X
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 2 incelendiğinde öğrenci velisinin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencide kısmen de olsa okuduğunu anlama becerisinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de eylem uygulamaları öncesi öğrencinin öğretmeni tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Öncesi Öğretmen Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.		X
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.		X
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 3 incelendiğinde öğrencinin öğretmeninin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencinin okuduğunu anlama becerisine sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4’te eylem uygulamaları öncesi uygulamacılar tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Öncesi Uygulamacılar Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.		X
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.		X
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 4 incelendiğinde, uygulamacıların okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencinin okuduğunu anlama becerisine sahip olmadığı görülmektedir. Tablo 2, 3 ve 4’de sırasıyla aile, öğretmen ve uygulamacıların araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama becerileri ile ilgili öğretmen ve uygulamacıların okuduğunu anlama becerileri ile ilgili değerlendirmeleri birbiri ile benzerlik gösterdiği ve öğrencide okuduğunu anlama becerisinin olmadığı yönündedir. Ancak ailenin değerlendirmesinde ise öğrencinin okuduğunu anlama becerisine az da olsa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te eylem uygulamaları sonrası öğrenci velisi tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 5. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Sonrası Aile Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	X
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.	X	X
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.	X	
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 5 incelendiğinde öğrenci velisinin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre öğrencide okuduğunu anlama becerisinin geliştiği görülmektedir.

Tablo 6'da eylem uygulamaları sonrası öğrencinin öğretmeni tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Sonrası Öğretmen Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.		X
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.	X	
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.	X	
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 6 incelendiğinde öğrencinin öğretmenin okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre, öğrencide okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde gelişme gösterdiği görülmektedir.

Tablo 7’de eylem uygulamaları sonrası uygulamacılar tarafından doldurulan okuduğunu anlama envanterine yer verilmiştir.

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Envanteri Eylem Uygulamaları Sonrası Uygulamacılar Değerlendirmesi.

Maddeler	Evet	Hayır
Okuduğu metnin başlığını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği zamanı söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin geçtiği yeri söyler/yazar.	X	
Okuduğu metinde geçen olayların sırasını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki önemli olayların neler olduğunu söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin nasıl çözümlendiğini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin ana kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı kahramanlarını söyler/yazar.	X	
Okuduğu metindeki kahramanların yerine kendisini koyar.		X
Okuduğu metnin ana fikrini söyler/yazar.	X	
Okuduğu metnin yardımcı fikrini söyler/yazar.		X
Okuduğu metinle ilgili yorumlama yapar.		X
Okuduğu metinle ilgili karşılaştırmalar yapar.		X
Okuduğu metni anlatır.	X	
Okuduğu metinden ders çıkarır.		X
Okuduğu metne dayalı yeni bir hikâye anlatır.		X

Tablo 7 incelendiğinde uygulamacıların okuduğunu anlama envanterine verdiği cevaplara göre, öğrencide okuduğunu anlama becerisinin büyük ölçüde gelişme gösterdiği görülmektedir. Tablo 5, 6 ve 7 de sırasıyla aile, öğretmen ve uygulamacıların okuduğunu anlama envanteri uygulama sonrası değerlendirmelerinde araştırmaya katılan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde büyük ölçüde gelişme olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencide hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, hikâye haritası yönteminin, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulunmuştur. Bu sonuç, alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Alturki, 2017; Gardill ve Jitendra, 1999; Grünke, Yüksel, 2010; Wilbert ve Stegemann 2013; Yılmaz, 2008). Ayrıca araştırma da öğrencinin ailesi, öğretmeni ve uygulamacılar tarafından eylem uygulamaları öncesi ve sonrasında doldurulan okuduğunu anlama envanteri sonuçlarına ve aile, öğretmen ve uygulamacıların görüşmelerine göre bu teknikle, öğrencinin okuduğu metin ya da hikâyeyi daha iyi anladığı anlaşılmaktadır. Eylem uygulamaları sonunda uygulamacılar, aile ve öğretmenin gözlemlerinde de öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde artış olduğunun gözlemlenmesi hikâye haritasının etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. ÖÖG olan öğrencilerle çalışan öğretmen ve ailelerin hikâye haritası tekniğini kullanarak öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir teknik olduğunu görmeleri ve kullanmaları bu tür araştırmaların önemli olduğunu düşündürmektedir. Bunların yanı sıra, eylem araştırmaları basamaklarına dikkat edilerek bu tür çalışmaların yapılması ve elde edilen sonuçlar açıkça eylem araştırmalarının önemli olduğunu da göstermektedir.

Hikâye haritası tekniğinin ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki olumlu katkılarının bu araştırmada desteklendiği gibi benzer şekilde başka engel grupları üzerinde de etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Babyak, Koorland ve Mathes, 2000; Duman ve Çifci Tekinarslan, 2007; Işıkdogan ve Kargin, 2010; Kader ve Saad, 2016). Bu yönüyle hikâye haritası tekniğinin, farklı engel gruplarında da tercih edilebileceğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, hikâye okunduktan sonra hikâye ile ilgili hikâye haritası şemasındaki sorulara öğrencinin yazılı olarak cevap vermesi öğrencinin okuduğunu daha iyi anlamasına yol açtığı ve unutmamasını engellediğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, hikâye haritası tekniğinin öğrencilerde etkili olmasının nedeni, içeriğinde yazma becerilerinin de bulunmasına bağlanabilir. Ayrıca hikâye haritası tekniğinin, hikâye unsurları-

nı (başlık, kahraman, ana fikir, yer, zaman, olay ve sonuç) temel olarak sunması, hikâyenin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Hikâye haritası tekniğiyle, hikâye unsurları üzerinde yoğunlaşan öğrenciler gereksiz ayrıntılara takılmadan okuduklarını daha iyi anlarlar (Akyol, 1999). Dolayısıyla öğrencilerin dikkatlerini dağıtmadan hikâyenin unsurlarına yoğunlaştıran hikâye haritası tekniğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini daha fazla artırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak, bu eylem araştırmasında, uygulamalar öncesi ve uygulamalar sonrası aile, öğretmen ve uygulamacıların okuduğunu anlama envanteri değerlendirmeleri ile gözlemleri ve görüşmeleri sonucuna göre, ÖÖG olan öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinde somut bir ilerlemenin olması hikâye haritası tekniğinin ÖÖG olan öğrencide etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama problemi olan ÖÖG olan öğrenciler ve diğer özel gereksinimli öğrencilerde de kullanılmasına yönelik araştırmaların yapılması ve ÖÖG olan öğrencilerinin öğretmen ve ailelerine hikâye haritası tekniğini tanıtıcı ve nasıl uygulanacağı hususunda bilgiler verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- AKYOL, H. (1999,a). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Millî Eğitim*, 142. (online): web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm>.
- AKYOL, H. (2011). *Türkçe ilk okuma – yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKYOL, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43 (193), 143-158.
- ALTURKI, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews*, 12 (18), 915-926.
- BABYAK, A. E., Koorland, M. and Mathes, P. G. (2000). The Effects of Story Mapping Instruction on the Reading Comprehension of Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 25 (3), 239-258.

- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- BOULINEAU, T., Fore, C., Hagan-Burke, S. and Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 27, 105-121.
- ÇAKIROĞLU, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 671-681.
- ÇAYCI, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- ÇİFTÇİ, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 110-129.
- DAĞ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 63-74.
- DAVIS, Z. T. and McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43 (3), 232-240.
- DERMITZAKI, I., Andreou, G., & Parskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29, 471-492.
- DICK, B., Stringer, E. and Huxham, C. (2009). Theory in action research, *Action Research*, 7 (1), 5-12.
- DUKE, N. K. and Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189 (2), 107-122.
- DUMAN, N. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 33-55.
- EPÇAÇAN, C. ve Demirel, Ö. (2011).) Okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 12-128.
- EPÇAÇAN, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 39 (185), 22-32.

- GARDILL, M.C. and Jitendra, A.K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33 (1), 2-17.
- GÖRGÜN, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Okuma Destek Programının Geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18 (2), 698-713.
- GRUNKE, M., Wilbert, J. and Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11 (2), 51-64.
- GÜLDENOĞLU, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların kelime işleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2807- 2828.
- GÜNEŞ, F. (2004), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi, Ankara: Ocak Yayıncılık.
- GÜRGÜR, H. (2016). Eylem Araştırması. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 1-48). Ankara: Anı Yayıncılık.
- IŞIKDOĞAN, N. ve Kargin, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (3), 1489-1531.
- İLKER, Ö.ve Melekoğlu, M.A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18, 1-27.
- JITENDRA, A. K. and Gajria, M. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus On Exceptional Children*,43, (8), 1-16.
- KADER, F. and Saad, M. A. E. (2016). The Effectiveness of Story Mapping on Reading Comprehension Skills of Children with ADHD. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 5 (1), 3-9.
- KİDA ADE S., de Avila C.R. and Capellini, S. A. (2016). Reading Comprehension Assessment through Retelling: Performance Profiles of Children with Dyslexia and Language-Based Learning Disability. *Frontiers in Psychology*, 7, 787.
- KURTDEDE Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 16-29.
- MASTROPIERI, M.A. and Scruggs, T.E. (2010). *The Inclusive Classroom Strategies for Instruction. (Second Edition)*. Pearson. Effective.

- STETTER, M. A. and Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33 (1), pp. 115-151.
- YAMAÇ, A. (2014). İlkokul Dördüncü Sınıf Düzeyinde Bir Öğrencinin Sesli Okuma Akıcılığını Artırmaya Yönelik Bir Uygulama. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 631-644.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16, 281-310.
- YILDIZ, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.
- YILMAZ, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 213-225.
- YILMAZ, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- YÜKSEL, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.