

Oku-Altını Çiz-Böl -Birleştir Stratejisinin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Hece Tanıma Becerilerini Kazanmalarında Etkililiği*

Rüya Güzel Özmen**

Gazi Üniversitesi

Şuayip Vayıç***

Gazi Üniversitesi

Özet

Özel eğitim sınıfında bulunan zihinsel engelli öğrencilere ilk okuma-yazma öğretimi cümleden başlanarak sese doğru ilerleyen ayırıştırma ve birleştirme sistemi ile öğretilmektedir. İlk okuma-yazma öğretimi dört aşamada uygulanmaktadır. Bunlar; cümle tanıma, kelime tanıma, hece tanıma ve ses tanımadır. Zihinsel engelli öğrencilerin çoğu hece tanıma aşamasında güçlük yaşamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişimi Modeli'ne göre sunulan Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarındaki etkililiğini araştırmaktır.

Çalışmaya üç zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Birinci ve üçüncü öğrenci Ankara ilinde bir özel eğitim sınıfına devam etmekte, ikinci öğrenci ise kaynaştırma öğrencisi olup Türkçe dersi için aynı özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Çalışmada strateji eğitiminin etkililiğini belirlemek amacı ile tek denekli desenlerden denekler arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi tartışma, model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama aşamalarında uygulanmıştır.

Bu çalışmada Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi öğrencilerin hece aşamasındaki becerileri yerine getirmelerinde etkili olmuştur. Öğrenciler, kazandıkları beceriyi 1 ila 5 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmelerinde sürdürmüşler ve heceleri cümle içinde okumaya genellemişlerdir. Çalışmada sonuçlar tartışılmış, uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: İlkokuma yazma öğretimi, Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi, Çözümleme, Zihinsel engelli öğrenciler.

* Bu çalışma, First European Conference on Practice-based and Practitioner Research, başlıklı kongrede Leuven-Belçika' da sunulmuştur.

** Doç. Dr. Rüya Güzel Özmen, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-mail: eruya@gazi.edu.tr

*** Özel Eğt. Öğrt. Şuayip Vayıç, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Ankara.

Abstract

Students with mental retardation in special education classrooms are taught literacy using segmentation and combination method which begins with whole sentence and eventually proceeds into phonemes. Literacy instruction is carried out in four phases: recognition of the sentence, the word, syllable, and the phonemes. The majority of students with mental retardation often have problems in the syllable phase.

Using Self-Regulation Strategy Development Model as a framework for implementing strategy instruction, this study investigated the effectiveness of Read-Underline-Segment-Blend strategy on the acquisition of skills necessary for syllable recognition of students with mental retardation

Three students participated in the study. The first and third participants have received services in a self-contained special education classroom located within a public school in Ankara. The second participant was partially included in a general education classroom and received literacy instruction in the same self-contained special education classroom together with the first and third participants. Strategy training effects were investigated using a multiple probe across-subjects design. The Read-Underline-Segment-Blend strategy was implemented in four stages: discussing, modeling, guided practice, and independent practice stages.

Study results showed that the Read-Underline-Segment-Blend strategy was effective on the acquisition of students' skills in the syllable phase. The participant students maintained these skills between 1 to 5 weeks and generalized decoding syllables into the sentences. Implications of the study were discussed and recommendations for further research were provided.

Key words: *Literacy instruction, Self-Regulated Strategy Development, Decoding, Students with mental retardation.*

Okuma, öğrencilerin okul başarıları ve günlük yaşamdaki temel etkinliklerini sürdürebilmeleri için gerekli olan temel akademik becerilerden biridir. Okuma, çözümlene ve anlamadan oluşan bir beceridir. Çözümlene, yazılı formları konuşmadaki ses formlarına çevirme işlemidir (Samuels, 1988). Çözümlene sırasında dikkat kodları sese çevirme işlemine verilir. Çözümlene becerisi otomatikleştikçe anlamlar üzerinde durulmaya başlanır ve okuma gerçekleşir (Samuels, 1987).

Ülkemizde ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilere çözümlene becerisi kazandırılmaktadır. Özel eğitim sınıfında bulunan zihinsel engelli öğrencilere çözümlene, cümleden başlanarak sese doğru ilerleyen ayrıştırma ve birleştirme sistemiyle öğretilmektedir. İlkokuma yazma öğretimi olarak isimlendirilen bu süreç dört aşamada uygulanmaktadır. Bunlar; cümle tanıma, kelime tanıma, hece tanıma ve ses tanımadır. Cümle tanıma aşamasında, Türkçe'de bulunan ünlü ve ünsüzleri içeren üç veya dört kelimelik basit cümleler sunularak, öğrencilerin bu cümleleri ayırt etmesi ve ezbere yazmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilir. Öğrenciler bu cümleler içinde bulunan kelimeleri fark ettiklerinde, cümleler kelimelerine ayrılır, kesilen cümlelerin kelimelerinden yeni cümleler üretilerek öğrenciye

okutulur ve yazdırılır. Öğrenciler cümle içindeki heceleri fark ettiklerinde ise cümleler hecelerine ayrılır ve bu hecelerden yeni kelimeler, kelimelerden de cümleler üretilerek okutulur ve yazdırılır. Öğrenciler hece aşamasında sesleri çözümlenmeye başlar, ses aşamasında ise bu becerilerini ilerletir.

Bu süreçte zihinsel engelli öğrenciler pek çok güçlüklerle karşılaşır. Çolak ve Uzuner (2004) Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmede pek çok sorunla karşılaştıklarını bildirdiklerini ortaya koymuşlardır. Başal ve Batu (2002) zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi konusunda özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilerin en çok hece tanıma aşamasında zorlandıkları görüşünde olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenler bu zorluğun nedeni olarak da hece tanıma aşamasında öğrencilerin gerçekleştirmeleri gereken işlemlerin çoğaldığını ve

herşeyin karmaşıklaştığını ileri sürmüşlerdir. Yapılan gözlemler ve araştırma sonucu okuma yazma öğretiminde zihinsel engelli öğrencilerin özellikle hece tanıma aşamasında sorunları olduğunu göstermektedir.

Türkiyede alan yazında okuma yazma öğretimine ilişkin kaynaklar (Ör: Çelenk, 2001; Köksal, 1999) ve ilkokuma yazma kitapları (Ör: Bakırcıoğlu ve Yalçın, 2003) incelendiğinde hece tanıma aşamasında sırası ile aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmektedir; a) öğrencilerin kelimelerini tanıdığı fiş seçilerek önce akıcı şekilde, sonra kelime kelime, en son olarak da heceleyerek okunur ve öğrenciye okutulur, b) hecelerin fark edilmesi amacı ile heceler farklı renkte yazılır, her hece kutucuklar içine alınır veya hece işaretleri ile gösterilir, c) fişin heceleri kesilir; her hece kesildikten sonra okunur ve öğrenciye okutulur, d) kesilen fişin hecelerinden kelimeler oluşturulur. Ayrıca öğrencilerin daha önce bildikleri hecelere ve kelimelere kesilen fişin heceleri eklenerek kelimeler, bu kelimelerden cümleler oluşturularak okutulur ve yazdırılır.

Hecelerine ayrılacak her fiş için yukarıdaki işlemler gerçekleştirilmektedir. Zihinsel engelli öğrencilerde hece aşamasında iki farklı problemle karşılaşmaktadır. Bunlardan birincisi, öğrencilerin hece tanıma sürecinde uygulanan işlemleri transfer etmede güçlük yaşamalarıdır. Öğretmenler her fiş için aynı işlemi uygulamak zorunda kalmaktadır. İkincisi ise öğrenciler fişi heceleyerek okuyabildikleri halde, fişin heceleri kesildiğinde bu heceleri tanıyamamakta ve fiş hecelerinden kelimeler üretildiğinde çözümlenmekte güçlük çekmektedir. Başka bir ifade ile, fişteki heceleri farklı bağlamlarda tanıma ve çözümlenmeye genelleymemektedir. Her iki problem de öğrencilerin hece tanıma aşamasındaki işlemleri öğretmenlerinden bağımsız uygulayamamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler her aşamada öğretmenlerinin modellemelerine ihtiyaç duymakta, dolayısıyla bağımsızlığa ulaşamamaktadır. Bu güçlüklerin üstesinden gelinmesi için etkili öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir (Baker, Gersten ve Scanlon, 2002).

Strateji öğretimi, hafif ve orta düzeyde yetersizlikten etkilenen öğrencilere ve öğrenme

güçlüğü olan öğrencilere akademik becerilerin kazandırılmasında eğitim araştırmalarının odak noktası olmuştur (Pressley ve diğerleri, 1995; Wong, Harris ve Graham, 1991). Literatürde strateji öğretiminin okuma güçlüğü olan öğrencilerin çözümlenme performansını olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Lovett, Lacerenza ve Borden, 2000; Lovett ve diğerleri, 2000). Etkili strateji öğretiminin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlar: a) strateji öğretimi sırasında kullanılan dilin içselleştirilmesi, b) üstbilişsel bilginin kazandırılması, c) öğretim sırasında desteğe yer verilmesidir (Englert, Raphael ve Anderson, 1992; Troia ve Graham, 2002). Aşağıda bu öğelerin strateji öğretiminde nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.

Strateji öğretimi yapılırken öğretmenler, öğrencinin stratejiyi uygularken geliştireceği içsel konuşmaya model olur. Strateji öğretiminin başında öğretmen stratejiyi uygularken yüksek sesle düşünerek stratejiyi uygular. Monolog şeklinde sürdürülen eğitim, sorumluluğun yavaş yavaş öğrenciye aktarılması ile öğrenci-öğretmen diyaloguna dönüşür. Öğrenci, aşamalı olarak stratejiyi uygulamak için kullanılan dili içselleştirir; bunu kendi bilişsel aktivitelerini yönetmek amacı ile kullanır (Englert ve diğerleri, 1992). Diyalogların öğretilmesinde işbirliği esastır. Strateji öğretimi sırasında öğrenci-öğretmen diyalogları desteklenir. Stratejinin uygulanması için gerekli dönütler verilir ve düzeltmeler yapılır.

Etkili strateji öğretimi öğrencinin üstbilişsel bilgisini geliştirir (Paris, Lipson ve Wixson, 1983; Pressley, Goodchild, Fleet ve Zajchowski, 1989). Zihinsel engelli öğrenciler kendi bilişsel süreçlerini düzenlemeye yarayan stratejileri etkili olarak kendiliklerinden kullanmada yetersizlik gösterir (Arabsolghar ve Elkins, 2000; Bray ve Turner, 1986; Ellis, 1970; Ferretti ve Cavalier, 1991). Zihinsel engelli öğrencilere bilişsel süreçlerini anlamasını ve kontrol etmesini içeren üstbilişsel bilginin (Flavell, 1976) kazandırılması stratejileri uygulamalarında, genellemelerinde ve sürdürmelerinde rol oynar (Belmont, Butterfield ve Ferretti, 1982). Öğrenciler öğretim sırasında sürecin başarılı ya da başarısız olmasına bağlı olarak kendi üstbilişsel bilgilerine başvurur ve strateji kullanımını düzenler. Üstbilişsel bilgi

olmadan öğrenciler neyi, ne zaman uygulayacaklarıyla ilgili olarak öğretmenlerinin yönlendirmelerine bağlı kalır (Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988). Üç tip üstbilişsel bilgi bulunmaktadır. Bunlar; bildirimsel, işlemsel ve durumsal bilgilerdir. Bildirimsel bilgi, öğrencinin öğrendiği stratejilerle ilgili durağan bilgisidir. İşlemsel bilgi, stratejilerin nasıl uygulandığıyla ilgili bilgidir. Durumsal bilgi ise, stratejinin ne zaman kullanılacağı ve neden önemli olduğuna yönelik farkındalığı oluşturan bilgidir (Jacops ve Paris, 1987). Etkili strateji öğretiminde öğrenciler ne öğrendiği, stratejiyi nasıl uygulayacağı, ne zaman kullanacağı ve stratejinin neden önemli olduğu konusunda bilgilendirilmelidir (Roehler, Duffey ve Meloth, 1986).

Etkili strateji öğretiminin üçüncü ögesi öğrencilere destekleyici öğretim sunmaktır. Strateji öğretimi sırasında öğrenciye geçici destek sağlanır. Bu desteğin öğrencinin ihtiyacına göre verilmesi onun bağımsızlık kazanmasına hizmet eder. Desteğin fazlası öğrencinin bağımsızlığa ulaşma süresini uzatır. Desteğin yetersiz olması öğrencinin stratejiyi uygulayamaması ile sonuçlanabilir (Englert ve diğerleri, 1992). Öğretimin başında açık sunumlarla stratejinin uygulanmasına model olunarak veya yüksek sesle düşünmeye model olunarak, daha sonra destek azaltılarak öğrenciyi stratejiyi bağımsız uygulamaya getirmelidir (Vaugh, Gersten ve Chard, 2000). Destek iki şekilde verilir; birincisi sözel ipuçlarıdır. Öğretmenler öğretim sırasında yapılandırmayı artırarak veya sorular yoluyla öğrenciler uygun uygulamayı ve diyalogları başlatıncaya ve uygun stratejileri kullanıncaya kadar sözel ipuçları ile öğrencilere destek sağlamalıdır (Englert ve diğerleri, 1992; Tharp ve Gallimore, 1988). İkinci tip destek, işlemsel kolaylaştırıcılardır (procedural facilitators). İşlemsel kolaylaştırıcılar, öğrencilerin daha uzman düzeydeki bir performansla ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla sağlanan her türlü destektir (Baker ve diğerleri, 2002). İşlemsel kolaylaştırıcılar; ip ucu kartları, öykü şemaları, düşünme kağıtları şeklinde sunulabilir. İşlemsel kolaylaştırıcıların nasıl kullanıldığına model olunarak ya da sesli olarak düşünerek öğrencilerin strateji uygularken bu materyalleri kullanması desteklenmelidir (Baker ve diğerleri, 2002). Bu

araştırmada heceleri renkli yazılmış fişler, hecelerin altı çizilmiş fişler, kendini izleme tablosu birer işlemsel kolaylaştırıcı olarak kullanılmış, öğrencilerin stratejiyi uygulayabilmesi için desteklenmiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerin hece aşamasındaki zorlukların üstesinden gelebilmesi ve çözümlene davranışlarını düzenlenmesi için yukarıdaki öğeleri içeren strateji öğretimiyle yapılan öğretimin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, birinci araştırmacının geliştirdiği “Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir” stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma aşamasındaki becerileri kazanmalarındaki etkililiğini araştırmaktır.

Bu araştırmada hece tanıma aşamasında Oku, Altını Çiz, Böl ve Birleştir strateji basamaklarından oluşan dört aşamalı strateji öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan strateji öğretimi etkili strateji öğretiminin özelliklerine göre düzenlenmiştir. Öğretim sürecinde; a) öğretmen sesli düşünerek stratejiyi nasıl uygulayacağına model olmuş, daha sonra öğrenciye aşamalı olarak sorumluluk aktararak stratejiyi uygulamak için kullanılan dili içselleştirmesi beklenmiştir. Öğretim sırasında diyaloglar desteklenmiş, öğretmen ve öğrenci birlikte çalışarak strateji basamaklarını uygulamıştır, b) öğrencilere stratejilerin nasıl uygulandığı ve ne amaçla uygulandığı açıklanmıştır, c) öğrencinin stratejiyi bağımsız uygulaması için sözel ipuçları ve işlemsel destek verilmiştir.

Bu çalışmada Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi (Self-Regulated Strategy Development) Modeli'ne göre sunulmuştur. Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli; kendini izleme, kendini pekiştirme, kendini değerlendirme gibi kendini düzenleme stratejilerinin öğretimi amacıyla desenlenmiştir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991). Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli; stratejinin önemini ve yararının belirtildiği ve hedeflerin tartışıldığı tartışma oturumu, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar aşamalarını içermektedir (Graham ve Harris, 2003). Bu çalışmada öğretimde önce

stratejinin önemi, ne amaçla kullanıldığı ve hedeflerin tartışıldığı bir tartışma oturumu uygulanmış, model olma aşamasında stratejilerin nasıl uygulanacağına yönelik model olunmuş, daha sonra rehberli uygulamalarda ipuçları ve geri dönütlerle öğrenci desteklenerek, stratejileri bağımsız uygulaması için cesaretlendirilmiştir. Bağımsız uygulamalarda öğrenci öğretmenden bağımsız çalışmıştır. Yine Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli'nin bir özelliği olarak öğretim ölçüt-temelli olarak düzenlenmiştir. Öğrencinin model olma aşamasından rehberli uygulamaya, rehberli uygulamadan bağımsız uygulamaya geçebilmesi için ölçütler belirlenmiştir. Ayrıca öğretimde kendini izleme ve strateji basamaklarını bağımsız olarak söyleme gibi kendini düzenleme tekniklerine yer verilmiştir.

Bu çalışmada dört soruya cevap aranmıştır. Bunlar; (1) Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi bölünen fişin hecelerini tanımada etkili midir? (2) Strateji hecelerden üretilen kelimeleri çözümlemede etkili midir? (3) Strateji hecelerden üretilen kelimeleri cümle içinde çözümlemede etkili midir? (4) Strateji öğrencilerin kazandıkları beceriyi sürdürmelerinde etkili midir?

Bu araştırmanın literatüre iki yönden katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda matematikte problem çözme, yazılı ifade, okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli'nin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde etkili olduğu saptanmıştır (Case, Haris ve Graham, 1992; Johnson, Graham ve Harris, 1997; Sexton, Harris ve Graham, 1998). Ancak çözümleme becerilerinin kazandırılmasında bu model kullanılmamıştır. Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli'nden yararlanılarak sunulan bu araştırmadaki strateji öğretiminin çözümleme öğretimiyle ilgili çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Strateji öğretimi daha çok öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde uygulanmaktadır. Bu araştırmanın diğer bir önemi de strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrenciler üzerinde etkililiğinin belirlenmesidir. Araştırmada uygulanan strateji öğretiminin alanda çalışan uzmanlara ilkokuma-yazma öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasında yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar ve Ortam

Araştırmaya üç zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Birinci ve üçüncü öğrenci Ankara ilinde bir özel eğitim sınıfına devam etmekte, ikinci öğrenci ise kaynaştırma öğrencisi olup Türkçe dersi için birinci ve üçüncü öğrencinin bulunduğu özel eğitim sınıfına devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin üçü de erkektir. Birinci öğrenci 11 yaş 7 aylık, ikincisi 12 yaş 7 aylık, üçüncüsü ise 10 yaşındadır. Birinci ve üçüncü öğrenci dördüncü sınıf, ikinci öğrenci ise beşinci sınıf öğrencisidir. Birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin WISC-R testinden aldıkları zeka puanları sırası ile 62, 61 ve 58 dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenciler	Cinsiyet	Yaş	Zeka puanları	İlköğretim sınıf düzeyi
Öğrenci 1	Erkek	11.7	62	4
Öğrenci 2	Erkek	12.7	61	5
Öğrenci 3	Erkek	10	58	4

Araştırmaya katılan öğrenciler hece tanıma aşamasında olan öğrencilerden seçilmiştir. Bunun için en az 20 fişte, fiş tanıma aşamasındaki becerileri (gösterilen fişleri her istendiğinde okuyan, diğer fişler arasından her istendiğinde gösteren, fişleri ezberle her istendiğinde yazan), kelime tanıma aşamalarındaki becerileri (fişleri oluşturan kelimeler gösterildiğinde her istendiğinde okuyan, fişlerin kelimeleri söylendiğinde her istendiğinde yazan) yerine getiren ve fişleri heceleyerek okuyan öğrenciler bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma özel eğitim sınıfında uygulanmıştır. Sınıfta çalışma sırasında sadece ikinci araştırmacı ve öğrenci bulunmuştur.

DeneySEL Desen

Araştırmada Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisinin etkililiğini belirlemek amacı ile tek denekli desenlerden Denekler Arası Çoklu Yoklama Deseni kullanılmıştır (Tawney ve Gast, 1984). Araştırmanın bağımlı değişkenleri; bölünen cümlelerin hecelerinin, bu hecelerden oluşturulan

kelimelerin ve cümle içinde hecelerden oluşturulan kelimelerin doğru okunma yüzdeleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni; Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisidir.

Deney süreci, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmeni olan ikinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı aynı zamanda Zihinsel Engellilerin Eğitimi yüksek lisans programına devam etmektedir.

Deney sürecinde yedi deney koşulu gerçekleştirilmiştir. Bunlar: başlama düzeyi, genelleme başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu değerlendirme, genelleme öğretim sonu değerlendirme, izleme, genelleme izlemedir. Deney aşamalarında sırası ile aşağıdaki uygulamalara yer verilmiştir.

Başlama düzeyi. Bu aşamada öğrencilere başlama düzeyi için seçilen fişlerin heceleri ve bu hecelerden oluşturulan kelimeler okutulmuştur. Öğrencilerin hecelerden ve hecelerden oluşturulan kelimelerden doğru okudukları kaydedilmiştir. Bir fişin heceleri ile bir kez yoklama değerlendirmesi yapıldıktan sonra en az üç kez farklı fişle başlama düzeyi değerlendirmesi yapılmıştır. Veriler kararlılık gösterince öğretime başlanmıştır.

Genelleme başlama düzeyi. Bu aşamada öğrencilere başlama düzeyi için seçilen fişin hecelerinden oluşturulan kelimelerin bulunduğu cümleler okutulmuştur. Başlama düzeyinde olduğu gibi en az üç kez farklı fişle değerlendirme yapılmıştır.

Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisinin uygulanması. Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi tartışma, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarında uygulanmıştır. Tartışma aşamasında stratejinin önemi ve yararı hakkında bilgi verilmiş ve hedefler hakkında tartışılmıştır. Tartışma aşaması model olma oturumuna başlanmadan önce uygulanmış, bu aşama uygulandıktan sonra aynı oturumda model olma aşamasına geçilmiştir. Model olma aşamasında araştırmacı strateji basamaklarının nasıl uygulandığını yüksek sesle düşünerek ve uygulayarak model olmuş, rehberli uygulamalarda strateji kullanımına öğrenciye rehber olmuş ve geri dönütler vermiş, bağımsız uygulamalarda

öğrenciden bağımsız olarak strateji basamaklarını gerçekleştirmesini istemiştir. Model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulamalar aşamalarından birinden diğerine geçiş için ölçüt konmuştur. Öğrenciler bu ölçütü gerçekleştirdiğinde bir aşamadan diğerine geçilmiştir.

Öğretim sonu değerlendirme. Bu aşamada başlama düzeyinde olduğu gibi öğrenciye okuması için öğretim sonu değerlendirme için seçilen fişlerin heceleri ve bu hecelerden oluşturulan kelimeler verilmiştir. Öğrencinin okuduğu doğru hece oranı %100 ve hecelerden oluşturulan kelime oranı %80'den yüksek bir orana ulaştığında, ikinci öğrenci ile başlama düzeyi değerlendirmesi yapılmış ve üçüncü öğrenciden bir yoklama değerlendirmesi alınmıştır. Aynı süreç, ikinci ve üçüncü öğrenci için de uygulanmıştır. En az üç kez öğretim sonu değerlendirme yapılmıştır.

Genelleme öğretim sonu değerlendirme. Bu aşamada öğrencilere öğretim sonu için seçilen fişlerin hecelerinden oluşturulan kelimelerin bulunduğu cümleler okutulmuştur. Süreç öğretim sonu değerlendirmesinde olduğu gibi uygulanmıştır.

İzleme: Öğretimden 1 ila 5 hafta sonra izleme değerlendirmesi için seçilen fişlerin heceleri ve bu hecelerden oluşturulan kelimelerle izleme değerlendirmeleri yapılmıştır. Birinci öğrenciden öğretimden 2, 3, 4 ve 5 hafta sonra, ikinci öğrenciden öğretimden 2, 3 ve 4 hafta sonra, üçüncü öğrenciden ise öğretimden 1 ve 2 hafta sonra izleme yoklamaları alınmıştır.

Genelleme izleme: Bu aşamada öğrencilere izleme için seçilen fişlerin hecelerinden oluşturulan kelimelerin bulunduğu cümleler okutulmuştur. Süreç izleme değerlendirmesinde olduğu gibi uygulanmıştır.

Deney Süreci

Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisinin öğrencilere uygulanma sırası tesadüfi örneklemeyle belirlenmiştir. Her öğrenci ile birebir çalışılmıştır. Öğretimin her aşamasına yönelik öğretim planları geliştirilmiştir.

Öğretim ve değerlendirme için öğrencinin kelimelerini okuduğu, ezbere yazdığı ve

heceleyerek okuduğu ancak heceleri ayrılmış olarak gösterildiğinde okuyamadığı fişler seçilmiştir (Bakırcıoğlu, & Yalçın, 2003). Öğretim amacı ile 8 fiş, değerlendirme amacı ile 11 fiş kullanılmıştır. Fişler seçilirken özellikle ortak heceleri bulunan fişlerin seçilmemesine önem verilmiştir. Fişler seçildikten sonra değerlendirmede ve öğretimde kullanılacak fişler tesadüfi örnekleme ile belirlenmiştir. Öğretim ve değerlendirme aşamalarında üç öğrenci için de aynı fişler kullanılmıştır.

Her öğrenci ile haftada 5 iş günü çalışılmıştır. Her bir oturum bir günde ve öğretim bitinceye kadar sürmüştür. Araştırmada birinci öğrenci ile 19, ikinci ve üçüncü öğrenci ile 18 iş günü çalışılmıştır. Model olma oturumları 26 ile 50 dakika arasında, rehberli uygulamalar oturumları 14 dakika ile 46 dakika arasında, bağımsız uygulamalar oturumları 11 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Toplam öğretim süresi birinci öğrenci için 5 saat 38 dakika, ikinci öğrenci için 3 saat 11 dakika, üçüncü öğrenci için 2 saat 39 dakika sürmüştür. Tüm öğrenciler için toplam 8 oturum öğretim yapılmıştır. Üç oturum tartışma aşaması ile birlikte model olunmuş, üç oturum rehberli uygulama yapılmış, iki oturum bağımsız uygulama yapılmıştır. Deney süreci toplam iki ayda tamamlanmıştır. Araştırmacı, aynı zamanda öğrencilerin sınıf öğretmenini olduğu için öğrencilerle deney sürecinde uygulananlar dışında ilkokuma yazma çalışmalarına yer vermemiştir. Güvenirliklerin hesaplanması için değerlendirme ve öğretim oturumları videoya alınmıştır.

Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir Stratejisinin Uygulanması

Tartışma: Öğretime başlamadan önce öğretmen öğrenciye “Okumayı öğrenmek istiyor musun? Böyle kitapları okumak istiyor musun?” diyerek resimli hikaye kitapları göstermiştir. Öğretmen “O zaman beni iyi dinle! Seninle bugün bir fiş hecelere ayırmayı ve hece okumayı, sonra hecelerden oluşan yeni kelimeleri okumayı öğreneceğiz,” demiştir. Öğretmen bir fiş ve fişin hecelerini göstererek “fişlerin hecelerini okumayı öğrenirsen,” daha sonra öğretmen fişteki harfleri göstererek “hece içindeki harfleri okumayı öğreneceksin, böylece artık sadece fişleri değil sana verilen bu hikaye kitaplarını da okuyabileceksin.

Bunun için beni çok iyi dinle!” diyerek öğretime başlamıştır.

Model olma. Model olma aşamasında öğretmen her aşamada yer alan stratejileri uygulamadan önce, ilk olarak üstbilişsel bilgiyi geliştirmek amacı ile stratejiyi “nasıl” ve “ne amaçla” gerçekleştireceğini açıklamıştır. İkinci olarak öğretmen stratejiyi sesli düşünerek model olarak uygulamış, öğrenciden aynı şekilde uygulamasını istemiştir. Öğrencinin kendini izlemesine yardımcı olmak için strateji basamaklarını gösteren “Kendini İzleme Tablosu” kullanmıştır. Bu tabloda üç sütun dört satır bulunmaktadır. Birinci sütuna strateji basamakları yazılmıştır. İkinci sütun her aşamayı belirten bir sembolik resimli kartın yapıştırılması amacı ile oluşturulmuş, üçüncü sütun ise strateji aşamasına göre hazırlanmış fiş, hece ve kelimelerin yerleştirilmesi amacı ile ayrılmıştır. Bu tablodan bir öğrenci bir de öğretmen için hazırlanmıştır. Strateji basamakları model olma aşamasında aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

Oku: Öğretmen önce tek renk yazılan fişi akıcı olarak okumuş, sonra fişi kelime kelime okumuş, aynı işlemleri öğrenciden gerçekleştirmesini istemiştir. Öğretmen “Cümlelerin hecelerini tanımamız için heceleyerek okumalıyız”, diyerek ne amaçla stratejiyi uygulayacağını açıklamıştır. Daha sonra öğretmen heceleri farklı renkle yazılmış fişi göstererek “Hecelerin farklı renkle yazılmış olması bana bu fişi heceleyerek okurken yol gösterecek. Böylece kelimedeki her heceyi ayrı ayrı okuyacağım ve heceleri tanıyabileceğim. Kelimeyi doğru olarak heceleyebilmek için önce ben bu farklı renkte yazılmış hecelere dikkat ederek içimden heceleyeceğim, sonra heceleyerek okuyacağım.” diyerek stratejiyi nasıl uygulayacağını yüksek sesle düşünerek anlatmış ve sonra nasıl yaptığını anlatarak stratejiyi uygulamıştır. Öğrenciden de aynı stratejiyi gerçekleştirmesini istemiştir. Kendini İzleme Tablosuna ilişkili aşamayı gösteren resimli kartı (okuyan bir çocuk resmi) ve heceleri farklı renk kalemle yazılmış fişi “oku” satırına koymuştur. Öğrenciden de kendi tablosuna yerleştirmesini istemiştir.

Altını Çiz. İlk olarak öğretmen öğrenciye hecelerine ayrılmamış tek renk yazılmış cümleyi

göstererek “Artık fişi heceleyerek okumayı biliyorum; Şimdi heceleri birbirinden ayırmam için her hecenin altını çizmem gerekiyor.” diyerek stratejiyi ne amaçla uygulayacağını açıklamıştır. Öğretmen “İçimden cümleyi heceleyerek okuyacağım; bu bana hecelerin altını çizmemde yol gösterecek ve içimden hecelerken hecelerin altını çizeceğim.” diyerek stratejiyi nasıl uygulayacağını yüksek sesle düşünerek anlatmıştır. Daha sonra stratejinin nasıl uygulandığını anlatarak stratejiyi uygulamıştır. Öğrenciden de aynı stratejiyi gerçekleştirmesini istemiştir. Kendini İzleme Tablosuna aşamayı gösteren resimli kartı (kalemle çizen bir çocuk) ve hecelerin altı çizilmiş fişi “altını çiz” satırına koymuştur. Öğrenciden de aynı işlemi kendi tablosunda gerçekleştirmesini istemiştir.

Böl. Bu aşamada öğretmen “Bu heceleri başka heceler ve kelimelerle birleştirerek okuyabilmem için önce bölmem ve böldüğüm heceleri yazmam gerekir.” diyerek stratejiyi ne amaçla uygulayacağını açıklamıştır. “Altını çizdiğim heceleri böleceğim. Altını çizmiş olmam bu heceleri doğru bölebilmem için bana yol gösterecek.” diyerek stratejiyi nasıl uygulayacağını yüksek sesle düşünerek açıklamıştır. Öğretmen nasıl yaptığını anlatarak hecelerinin altı çizilmiş olan fişin her hecesini sesletmiş, makasla kesmiş ve kestikten sonra da heceyi okumuştur. Öğrenciden de kendi fişinde aynı işlemleri yapmasını istemiştir. Daha sonra öğretmen kestiği heceleri iki kez heceye bakarak yazmış ve iki kez bakmadan yazmıştır. Aynı işlemleri öğrenciden de gerçekleştirmesini istemiştir. Kendini İzleme Tablosuna aşamayı gösteren resimli kartı (makasla kesen bir çocuk) ve kesilen heceleri “böl” satırına koymuştur. Öğrenciden de kendi tablosuna yerleştirmesini istemiştir.

Birleştir. Öğretmen “Bu heceleri başka hecelerle birlikte gördüğümde okuyabilmem için birleştirip okumam ve yazmam gerekir.” diyerek stratejiyi ne amaçla uygulayacağını açıklamıştır. “Bunun için önce tek tek heceleri okuyacağım, her heceyi okuduktan sonra heceleri birleştirerek kelimeyi okuyacağım, sonra da oluşturduğum kelimeyi yazacağım.” diyerek stratejiyi nasıl uygulayacağını açıklamıştır. Öğretmen önce kesilen fişin heceleri ile kelime oluşturmuş, sonra

kelimenin tek tek hecelerini okumuş, daha sonra birleştirerek okumuştur. Bir kez okuduğu kelimeyi yazarken tekrar seslendirmiştir. Öğrencinin aynı işlemi oluşturulan aynı kelimelerde gerçekleştirmesini istemiştir. Daha sonra öğrencinin daha önceden okuduğu heceler ve kelimelerle kesilen fişin hecelerinden bir kelime oluşturacak şekilde birleştirmiş, yukardaki stratejiyi aynı şekilde uygulamıştır. En az 10 en fazla 20 kelimedeki bu işlem gerçekleştirilmiştir. Kendini İzleme Tablosuna aşamayı gösteren resimli kartı (uhu resmi) ve oluşturduğu kelimeleri “birleştir” satırına koymuştur. Öğrenciden de kendi tablosuna yerleştirmesini istemiştir.

Öğretmen ikinci ve üçüncü kez model olduğunda strateji basamakları uygulanmadan önce “Şimdi ne yapacağız?” diyerek öğrencinin strateji basamaklarını sırası ile söyleyip söylemediği kontrol etmiştir. Öğrenciler strateji basamaklarını sırası ile söyleyinceye kadar model olma aşaması sürdürülmüştür. Tüm öğrenciler üç kez farklı fiş kullanılarak model olduğunda bu ölçütü gerçekleştirmiştir.

Rehberli uygulama. Öğretmen öğrenciye önce hangi strateji basamağını uygulayacağını, sonra stratejiyi nasıl uygulayacağını sormuş, son olarak stratejiyi uygulamasını istemiştir. Öğrenci stratejiyi uyguladıktan sonra öğretmen, öğrenciden Kendini İzleme Tablosuna aşama ile ilgili resmi ve okuduğu fiş ya da kelimeleri koymasını istemiştir. Öğretmen, öğrenciye gerektiğinde dönüt vermiştir. Ayrıca ipuçları vererek öğrencinin gerekli düzeltmeleri yapmasına yol göstermiştir. Öğrenci stratejinin herhangi bir aşamasında yanlış tepki verdiğinde, öğretmen bir önceki aşamada kullandığı fişleri veya heceleri öğrenciye göstererek ipucu almasını sağlamıştır. Örneğin; öğrenci eğer altını çizme aşamasında fişin hecelerini yanlış ayırırsa öğretmen, öğrenciye bir önceki aşamada kullanılan heceleri renkli yazılmış fişi göstererek “Bak bunu oku ve şimdi altını çiz,” diyerek öğrenciye ipucu vermiştir. Son olarak öğretmen, öğrencinin Kendini İzleme Tablosuna aşamayı gösteren kartı ve ilgili satıra fiş, kelime veya heceyi koymasını istemiştir.

Öğrenciler strateji basamaklarında stratejileri nasıl uygulayacaklarını ifade ettiklerinde ve stratejileri yardımsız uyguladıklarında bağımsız

uygulamalar aşamasına geçilmiştir. Tüm öğrenciler üç kez farklı fiş kullanılarak rehberli uygulamalar uygulandığında bu ölçütü gerçekleştirmiştir.

Bağımsız uygulama. Bu aşamada öğrenciye Kendini İzleme Tablosu verilerek tüm aşamaları yardımsız uygulaması beklenmiştir. Gerektiğinde dönüt ve düzeltmelere yer verilmiştir. Öğretmen stratejiyi bağımsız olarak uygulaması için öğrenciyi desteklemiştir. Öğrenciler bağımsız olarak stratejiyi uyguladıklarında değerlendirmeye geçilmiştir. Tüm öğrencilere iki kez farklı fiş kullanılarak bağımsız uygulamalar yaptırıldığında, bağımsız olarak stratejiyi uygulayabilmişlerdir.

Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği her öğretim aşamasından (model olma, rehberli uygulama, bağımsız uygulama) ve her öğrenci için yapılan öğretimden örnekler alınarak öğretim oturumlarının toplam %37.5'i izlenerek hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliliğinin belirlenebilmesi amacı ile her aşamanın uygulama basamaklarına göre bir kontrol çizelgesi geliştirilmiştir. Bu kontrol çizelgeleri Özel Eğitim Bölümünde çalışan iki araştırma görevlisine verilerek videoları izlemeleri ve uygulanan ve uygulanmayan aşamaları işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama güvenirliliği gözlenen uygulamacı davranışının planlanan uygulamacı davranışına bölünerek yüzdesinin alınması ile hesaplanmıştır (Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001). Uygulama güvenirliliği %97 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada üç tip veri toplanmıştır. Bunlar; öğrencilerin a) doğru okuduğu hece sayısı, b) doğru okuduğu kelime sayısı, c) cümle içinde doğru okuduğu kelime sayısıdır.

Bu verilerin toplanması amacı ile öğretim için belirlenen fişlerde olduğu gibi değerlendirme için öğrencilerin heceleyerek okuduğu ancak heceleri ayrı ayrı gösterildiğinde okuyamadığı fişler tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Toplam 11 fiş değerlendirme amacı ile kullanılmıştır. Değerlendirmede üç öğrenci için de aynı fişler kullanılmıştır.

Öğrencilerin doğru okuduğu hece sayısını belirlemek için değerlendirilmesi yapılacak fişlerin

heceleri kartlara yazılmıştır (Ek1). Öğrencilerin doğru okuduğu kelime sayısını belirlemek için kelimeler oluşturulmuştur (Ek1). Bu kelimeler; a) değerlendirmesi yapılan fişin hecelerinden oluşturulan kelimeleri, b) tanıdığı fiş kelimeleri ile değerlendirilmesi yapılan fişin heceleri birleştirilerek oluşturulan kelimeleri, (Ör: Tanıdığı kelime olan “kapı” değerlendirilmesi yapılan Ömer mısır sever fişin “mı” hecesi ile birleştirilerek “kapımı” kelimesi oluşturulmuştur.) c) değerlendirilmesi yapılan fişin heceleri ile öğrencinin daha önceden okuduğu hecelerin birleştirilmesi ile oluşturulan kelimeleri (Ör: Tanıdığı hece olan “ta” hecesi Ömer mısır sever fişinde “mer” hecesi ile birleştirilerek “Tamer” kelimesi oluşturulmuştur.) içermektedir. Her fiş cümlesi için ortalama toplam 15 kelime (en az 10 en fazla 20) üretilerek her bir kelime bir karta yazılmıştır. Bu kelimelerin heceleri kırmızı ve siyah kalem kullanılarak yazılmıştır.

Öğrencilerin cümle içinde doğru okuduğu kelimeleri değerlendirmek için yukarıda açıklanan kelime üretme işlemleri kullanılmıştır. Bu kelimeler cümleler içinde öğrencinin tanıdığı kelime ve fiş cümleleri ile birlikte kullanılarak, anlamlı cümleler oluşturulmuştur. Her fiş için ortalama 7 cümle (en az 4 cümle-en fazla 10 cümle) düzenlenmiştir (Ek 1).

Veriler toplanırken ilk olarak, öğrenciye tek renk yazılmış fiş cümlesi gösterilerek okuması istenmiş, ikinci olarak heceleri iki farklı renkli kalemle yazılmış aynı fiş cümlesini heceleyerek okuması istenmiş, üçüncü olarak tek renk yazılmış aynı fiş cümlesinin hecelerinin altını kalemle çizmesi istenmiştir. Dördüncü olarak “Buna bak oku!” yönergesi ile değerlendirilmesi yapılan fişin bölünmüş heceleri öğrenciye karışık olarak gösterilerek okuması istenmiş ve öğrencilerin tepkileri kayıt edilmiştir. Beşinci olarak, değerlendirilmesi yapılan fişin hecelerinin bulunduğu yukarıda belirtildiği gibi hazırlanan kelimeleri öğrencilerin okuması istenmiş, öğrencilerin tepkileri kayıt edilmiştir. Son olarak cümleleri okuması istenerek yine öğrencilerin tepkileri kayıt edilmiştir. Değerlendirme oturumları 5 ile 10 dakika arasında sürmüştür. Gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanması için değerlendirme oturumları videoya alınmıştır.

Verilerin Puanlanması

Öğrencilerin tepkilerini kayıt etmek amacı ile kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Kayıt çizelgesinde değerlendirmesi yapılan heceler, kelimeler ve cümleler yer almaktadır. Öğrencinin gösterilen heceyi, kelimeyi ve cümle içinde değerlendirmesi yapılan fişin hecesinin yer aldığı kelimeyi doğru çözümlemesi doğru okuma olarak kabul edilmiş, kayıt çizelgesine (+) olarak kayıt edilmiştir. Yanlış çözümlemesi yanlış okuma olarak kabul edilmiş, kayıt çizelgesine (-) olarak kayıt edilmiştir. Öğrenci önce heceyi veya kelimeyi yanlış okuyup 5 sn içinde düzeltirse doğru kabul edilerek, kayıt çizelgesine uygun işaretleme yapılmıştır. Öğrenci tepkisiz kalırsa bir kez daha okuması istenmiştir. Öğrencinin tepkisine göre kayıt çizelgesine (+) veya (-) olarak kayıt edilmiştir. Hece tanımayla ilgili veriler puanlanırken öğrencinin daha önceden bildiği kelime halinde bulunan heceler (ör:gel-bak) a, e gibi sesli harf halinde bulunan heceler ve öğrencinin daha önceden tanıdığı heceler puanlamaya dahil edilmemiştir. Ayrıca bu hecelerden kelimeler oluşturulmamıştır.

Öğrencilerin doğru okudukları hece, kelime ve cümle içinde değerlendirmesi yapılan fişin hecesinin bulunduğu kelime sayıları belirlenmiş, toplam hece, kelime ve cümle içinde değerlendirmesi yapılan fişin hecesinin bulunduğu kelime sayısından çıkarılıp yüzdesi alınarak doğru okudukları hece ve kelime yüzdesi hesaplanmış ve grafiğe işaretlenmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenirlilik her öğrenciden alınmak üzere öğretim öncesi ve sonu değerlendirmelerin toplam %29'u izlenerek hesaplanmıştır. Uygulama güvenirliliğini test eden aynı araştırma görevlileri videoları izlemiştir. Gözlemciler arası güvenirlilik gözlemciler arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House ve Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenirlilik %98 bulunmuştur.

Bulgular

Başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirmesinde öğrencilerin doğru okudukları hece yüzdesi Grafik 1'de gösterilmektedir.

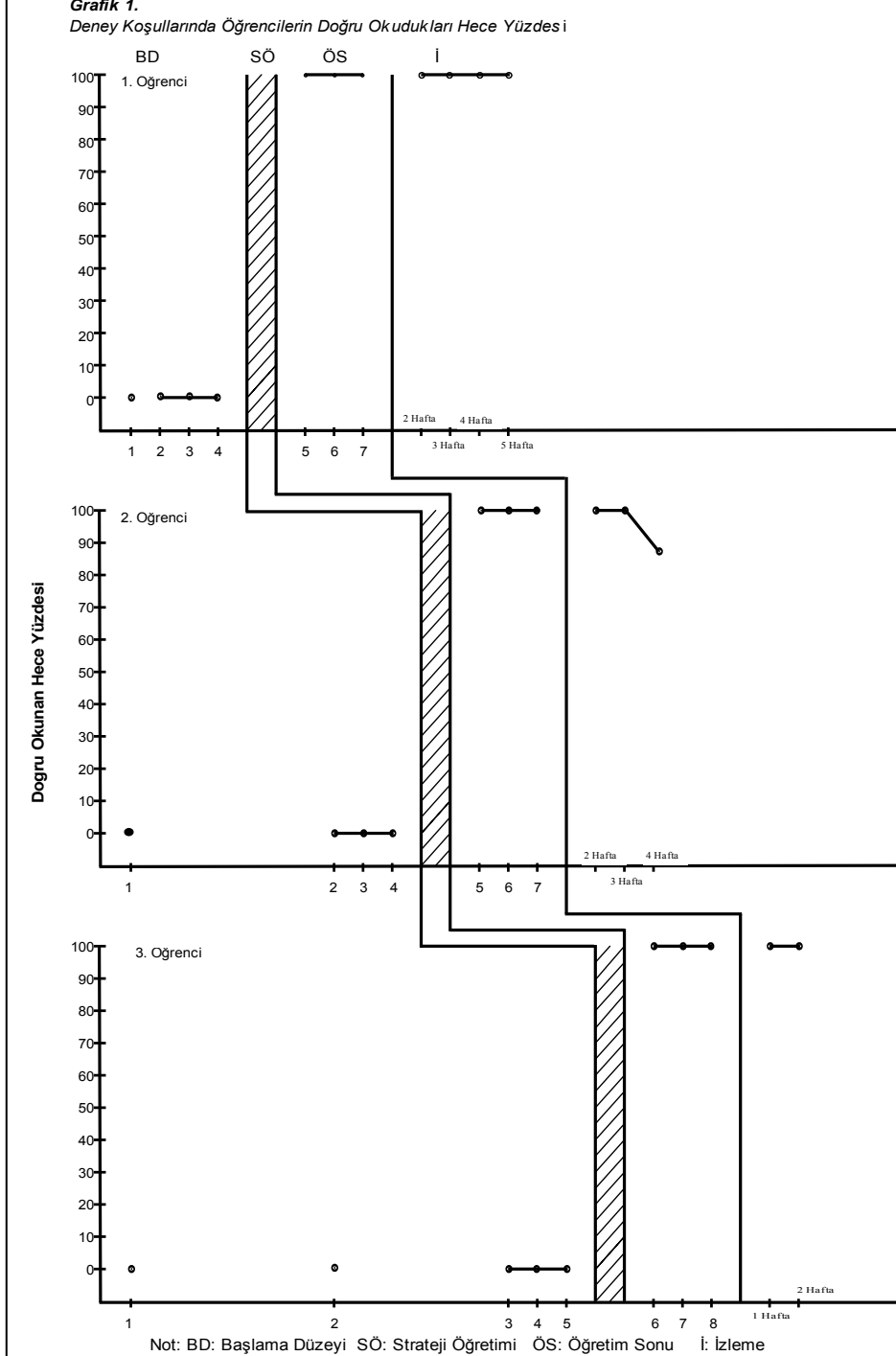
Grafik 1'de görüldüğü gibi başlama düzeyinde öğrencilerin tümü heceleyerek okudukları fişin heceleri ayrı ayrı gösterildiğinde okuyamamışlardır. Öğretim sonunda ise öğrencilerin tümü fiş hecelerini %100 oranında doğru okumuşlardır. Birinci ve üçüncü öğrencide öğretimden 2 ila 5 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmesinde öğretim sonuna göre değişme olmamış, ikinci öğrencide ise son izleme değerlendirmesinde (öğretimden 4 hafta sonra) %17 oranında düşüş olmuştur.

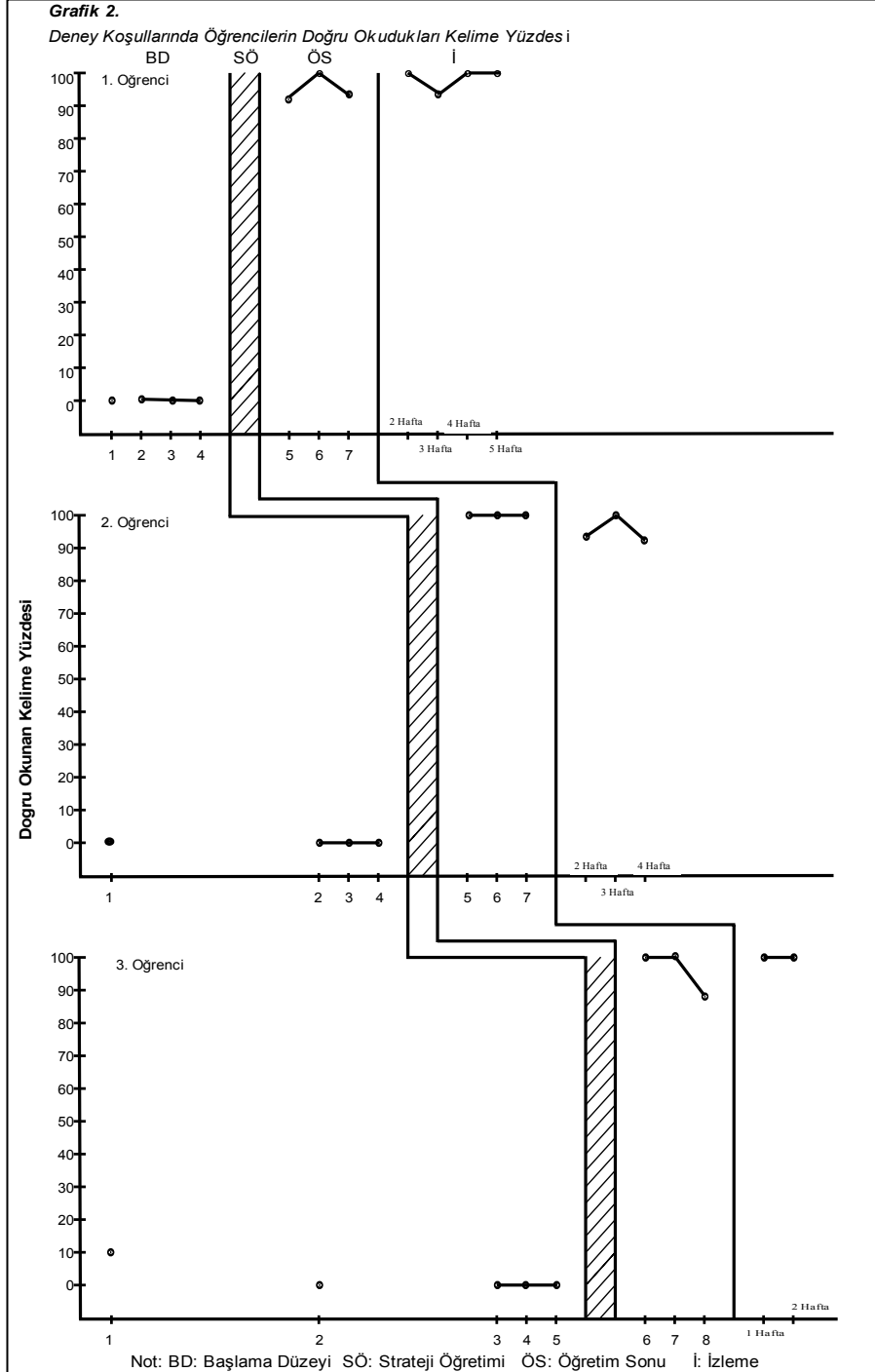
Başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirmesinde öğrencilerin doğru okudukları kelime yüzdesi Grafik 2'de gösterilmektedir.

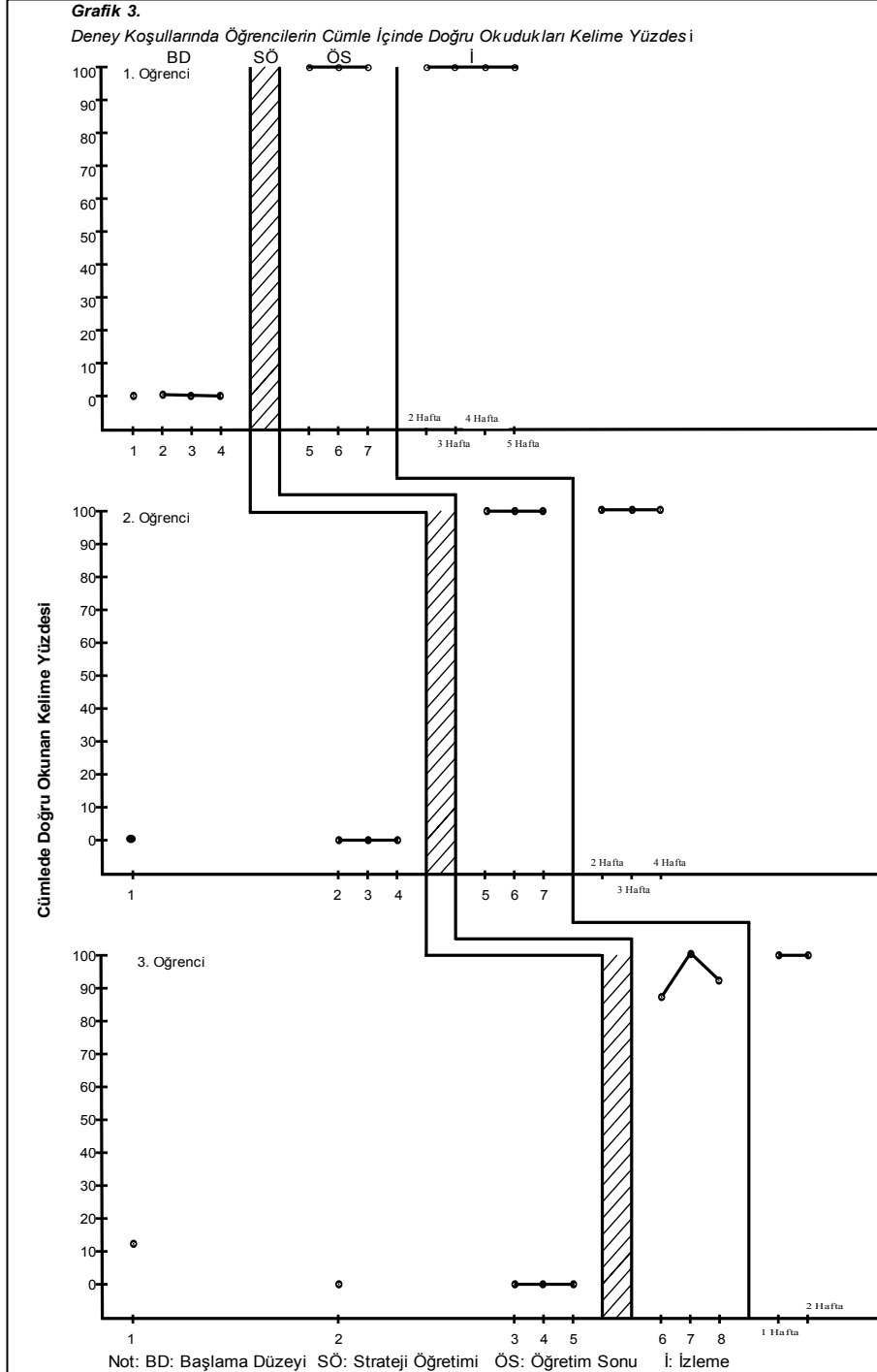
Grafik 2'de görüldüğü gibi başlama düzeyinde birinci ve ikinci öğrencinin tüm değerlendirme oturumlarında doğru okuduğu kelime bulunmamaktadır. Üçüncü öğrenci ise ilk değerlendirme oturumunda kelimelerin %10'unu doğru okumuştur. Öğretim sonunda öğrencilerin üçünde de okudukları kelime yüzdesi açısından büyük artış gözlenmiştir. Öğretim sonunda birinci öğrenci %92 ile %100 arasındaki oranda, ikinci öğrenci %100 oranında, üçüncü öğrenci ise birinci ve ikinci değerlendirmede %100, üçüncü değerlendirmede %88 oranında kelimeyi doğru olarak okumuştur. Öğrencilerin izleme sonuçlarında öğretim sonuna göre belirgin bir düzey farkı olmamıştır.

Başlama düzeyi, öğretim sonu ve izleme değerlendirmesinde öğrencilerin cümle içinde doğru okudukları kelime yüzdesi Grafik 3'de gösterilmektedir.

Grafik 3'de görüldüğü gibi başlama düzeyinde birinci ve ikinci öğrenci heceleyerek okudukları fişin hecelerinden ve fişin heceleri ile daha önce okudukları hece ve kelimelerden oluşturulan kelimelerin hiçbirini cümle içinde doğru okuyamamıştır. Üçüncü öğrenci ise ilk değerlendirme oturumunda sadece %12.5'ini doğru olarak okumuştur. Öğretim sonunda birinci ve ikinci öğrencinin cümle içinde okudukları kelime yüzdesi %100'e ulaşmıştır. Üçüncü öğrenci ise %88 ile %100 arasındaki oranda kelimeyi cümle içinde doğru okumuştur. İzleme değerlendirmelerinde öğrencilerin cümle içinde doğru okudukları kelime yüzdesinde öğretim sonuna göre bir değişme olmamıştır.







Tartışma ve Öneriler

Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli okuduğunu anlama, matematikte problem çözme ve yazılı ifade öğretiminde etkili olmaktadır (Case ve diğerleri, 1992; Johnson ve diğerleri, 1997; Sexton ve diğerleri, 1998) Bu araştırmada da Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli'nden yararlanılarak sunulmuş ve öğrencilerin hece aşamasındaki becerileri yerine getirmelerinde etkili olmuştur. Öğrenciler öğretim sonunda öğretimde kullanılmayan fişlerde bağımsız olarak fişin hecelerini ve bu hecelerden oluşturulan kelimeleri okumuşlar, heceleri cümle içinde okumaya genellemişler ve kazandıkları beceriyi 1 ila 5 hafta sonra yapılan izleme değerlendirmelerinde sürdürmüşlerdir.

Öğrenciler başlama düzeyinde fişi heceleyerek okudukları halde, heceler ayrı ayrı gösterildiğinde okuyamamışlardır. Bu sonuç, giriş bölümünde de belirtildiği gibi zihinsel engelli öğrencilerin hece aşamasında karşılaştıkları güçlüklerden biridir. Öğrenciler fişi heceleyerek okurken sadece öğretmeni model olarak heceledikleri ve hecelere dikkat etmedikleri gözlenmiştir. Bu çalışmada Oku, Altını Çiz ve Böl aşamalarında uygulanan stratejilerin öğrencilerin hecelere dikkat etmelerini sağladığı söylenebilir. Strateji öğretimi öncesinde öğrenciler fiş cümlesinin hecelerini fiş cümlesinde bulunduğu kelimedenden farklı kelimelerde gördüklerinde ve bu kelimelerden oluşturulmuş cümlelerde gördüklerinde tanıyamamakta dolayısıyla daha önceden tanıdığı hece ve kelimelerle birleştirerek çözümleyememektedir. Böl ve Birleştir basamaklarında uygulanan stratejilerin öğrencilerin hecelerden oluşturulan kelimeleri okumalarında, ayrıca cümle içinde de okumaya genelleyebilmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Strateji öğretiminin amacı; birinci olarak öğrencilerin stratejiyi uygularken kullanılan dili içselleştirmelerini, ikinci olarak stratejiyi uygulamada bağımsızlaşmalarını, üçüncü olarak öğrencilerin üstbilişsel bilgilerini geliştirmelerini, dördüncü olarak öğrencilerin stratejiyi uzun dönemde farklı durumlara genelleyerek kullanabilmelerini sağlamaktır (Harris, Graham ve Pressley,1992; Englert ve diğerleri, 1992). Bu

araştırmada strateji öğretiminin amaçlarına ulaşıldığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin öğretim sonunda strateji basamaklarını bağımsız olarak uygulayabildiklerini dolayısıyla stratejiyi uygularken kazanmış oldukları dili içselleştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca genelleme ve izleme sonuçları stratejiyi ne amaçla, nasıl kullanacaklarına yönelik üstbilişsel bilgiyi kazandıklarını göstermektedir. Stratejilerin öğretimi sırasında kullanılan destek, öğrencinin ip uçları olarak stratejileri uygulamasına rehber olmuştur. Strateji öğretiminin Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli'nin öğretim aşamalarına yönelik olarak ölçüt temelli yapılması öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarında rol oynamıştır. Strateji öğretiminde kendini izleme stratejisinin öğretime katılması, öğrencilerin strateji basamaklarını uygulama sürecinde kendini kontrol etmelerini ve stratejiyi uygulamada bağımsızlığa ulaşmalarını sağlamıştır.

Bu araştırmanın sınırlılığı üç öğrenci ile yapılmış olmasıdır. Bu nedenle sonuçlar genellenemez. Ancak bu çalışmada uygulanan öğretim bireysel olmakla birlikte gruba da uygulanabilecek niteliktedir. Bu nitelikte strateji kullanımının gruba uyarlanarak etkiliğinin incelenmesi sonuçların genellenebilirliğine katkıda bulunacaktır. İleride yapılacak araştırmalarda aynı öğelerden oluşan öğretimin ilkokuma-yazma öğretiminin diğer aşamalarında (kelime tanıma, ses tanıma) uygulanması zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimine yeni bir yaklaşım getirecektir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Çalışma sonuçları ilkokuma-yazma öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmenlere yol göstermektedir. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmenler; a) hece aşamasındaki işlemleri uygulamaya yönelik üstbilişsel bilgiyi geliştirmek amacı ile strateji öğretiminin başında stratejinin önemi ve yararını tartışmalı ve strateji öğretimi sırasında öğrenciye stratejiyi ne amaçla ve nasıl uygulayacağına yönelik bilgi vermeli, b) öğrencilerin stratejileri bağımsız uygulayabilmesi amacı ile öğrenciyi işlemsel kolaylaştırıcılar ve sözel ipuçları ile desteklemeli (Baker ve diğerleri, 2002), c) öğretim sırasında öğrencinin

performansına göre öğretimi düzenlemeli ve öğretimi ölçüt temelli uygulamalı (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002), d) öğrencilerin ölçütlere ulaşabilmesi için destek azaltarak öğretimi aşamalandırmalı, e) öğretime başlamadan önce öğrencilerin belirlenen ön koşul becerileri gerçekleştirmiş olmasına önem vermeli, f) strateji uygulamalarını sürdürebilmeleri amacı ile kendini düzenleme stratejilerine yer vermeli, g) stratejiyi

uygulama sırasında kullanılan dili öğrencilerin içselleştirmesi amacı ile diyalogları desteklemeli ve sesli olarak düşünmeli (Englert ve diğerleri,1992), h) öğretim sürecini tek başına yapılan bir süreç olarak değil, öğretmen öğrenci işbirliğini destekleyecek şekilde yapılandırması gerekmektedir (Englert ve diğerleri, 1992).

KAYNAKLAR

- Arabsolghar, A., & Elkins, J. (2000). Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25, 169-179.
- Baker, S., Gersten, R., & Scanlon, D. (2002). Procedural facilitators and cognitive strategies: Tools for unraveling the mysteries of comprehension and the writing process, and for providing meaningful access to the general curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17, 65-77.
- Bakırcıoğlu, R. ve Yalçın, G. (2003). *İlköğretim Okumaya Başlıyorum 1 Ders Kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Başal, M. & Batu, S. (2002). Zihinsel özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri, *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 85-98.
- Bray, N. W., & Turner, L. A. (1986). The rehearsal deficit hypothesis. In N. R. Ellis & N. W.
- Bray (Eds.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 14, pp. 47-71). New York: Academic Press.
- Belmont, J. M., Butterfield, E. C. , & Ferretti, R. P. (1982). To secure transfer of training: Instruct self-management skills. In D. K. Detterman, & R. J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased?* (pp. 147-154). Norwood NJ:Ablex.
- Case, L. P., Haris, K. R., & Graham, S.(1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated development. *The Journal of Special Education*, 26, 1-19.
- Çelenk, S. (2001). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara; Artım Yayınları.
- Ellis, N. R. (1970). Memory processes in retardates and normals. In N. R. Ellis (Ed.), *International review of research in mental retardation*, (Vol. 4, pp. 1-33). New York: Academic Press.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal*, 92, 411- 449.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18- 46.
- Ferretti, R. P., & Cavalier, A. R. (1991). Constraints on the problem solving of persons with mental retardation. In N. W. Bray (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol.17, pp. 153-192). San Diego: Academic press.
- Flavell, J. H.(1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B.Resnick(Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231 -235). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies (pp.323-344). In L. H. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford.
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C.A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41, 110-116
- Harris, K. R., Graham, S., Pressley, M.(1992). Cognitive behavioral approaches in reading and written language: Developing self-regulated learners. In N. N. Singh & I.L.Beale (Eds.). *Learning disabilities:Nature, theory, and treatment* (pp.415-451). New York.
- House, A. E., House, B.G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.

- Jacops, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Johnson, L. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1997). The effects of goal setting and self-instruction on learning a reading comprehension strategy: A study of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 80-91.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanını öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., & Borden, S. L. (2000). Putting struggling readers on the PHAST Track: A program to integrate phonological and strategy-based remedial reading instruction and maximize outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 458-476.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., Borden, S. L., Frijters, J. C., Steinbach, K. A., & DePalma, M. (2000). Component of effective remediation for developmental reading disabilities: combining phonological and strategy-based instruction to improve outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 92, 263-283.
- Paris, S. G., Lipson, M.Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., & Zajchowski, R. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301-342.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchuk, L., Mcgoldrick, J. A. ve diğerleri (1995). *Cognitive strategy instructiontaht really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline books.
- Roehler, L. R., Duffy, G. G., & Meloth, M. B. (1986). What to be direct about in direct instruction in reading: Content-only versus process-into-content. In T.E.Raphael (Ed.), *Contexts of school-based literacy* (pp.79-95). New York: Cambridge Universty Press.
- Samuels, S. J. (1987). Information processing abilities and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 20,18-22.
- Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756-760.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311.
- Tawney, J. W., & Gast, D. L. (1984). *Single subject research in special education*. Ohio: A Bell and Howell Company.
- Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Troia, G. A., & Graham, S. (2002). The effectiveness of highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 290-305.
- Vaugh, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children*, 67, 99-114.
- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., & Graham, S. (1991). Cognitive-behavioral procedures: Academic applicants with students with learning disabilities. In P. C. Kendall (Ed.), *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp.245-275). New York: Guilford Press.

Ek:1

Hedef Fişin Heceleri, Fişin Hecelerinden Üretilen Kelimeler ve Bu Kelimelerin Bulunduğu Cümleler

Hedef fiş: Yıldız yumurta soy.

Heceler: Yıl- dız- yu –mur -ta soy.

Kelimeler

yıldı yılma yayıl ayıl baldız uyuma uyusa samur omur

ta hecesi ve soy kelimesi öğrencinin önceden bildiği hece ve kelime olduğu için bu hece ve kelimedeki kelime oluşturulmamıştır

Cümleler

Ali okulda bayıldı.

Emel eve geldi, ayıldı.

Oya sırada yayıldı.

Baldız eve geldi.

Babam suyu içti.

Babam evde uyusa.

Annem uyumasa.

Ali samur sever.

Summary

The Effectiveness of The Read-Underline-Segment-Blend Strategy on the Acquisition of Syllable Recognition Skills of Students with Mental Retardation

Rüya Güzel Özmen*

Şuayip Vayıç**

Students with mental retardation in special education classrooms are taught literacy using the segmentation and combination method which begins with whole sentence and eventually proceeds into phonemes. Literacy instruction is carried out in four phases: recognition of the sentence, the word, syllable, and the phonemes. The majority of students with mental retardation often have problems in the syllable phase. Although students with mental retardation syllabicate sentences, when they come across with the same syllables in different words, they can not decode them even though they have already decoded in the sentences. The same problem occurs when they see the same syllables separated from each other as well.

Purpose of the Study

Using Self-Regulation Strategy Development Model as a framework for implementing strategy instruction, this study investigated the effectiveness of Read-Underline- Segment-Blend strategy on the

acquisition of skills necessary for syllable recognition of students with mental retardation. Four questions were addressed in this study: a) Is the strategy effective on decoding the syllables? b) Is the strategy effective on decoding words by blending syllables which are produced from the segmented sentence? c) Do the students maintain the decoding skills that they have acquired? d) Do the students generalize to decode these syllables in sentences?

Methods

Participants

Three students participated in the study. The first and third participants were receiving services in a self-contained special education classroom located within a public school in Ankara. The second participant was partially included in a general education classroom and received literacy instruction in the same self-contained special education classroom with the first and third participants. The three participants were all males,

* Assoc. Prof. Dr. Rüya Güzel Özmen, Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara.

** Special Ed. Teacher Suayip Vayıç, Gazi University, Faculty of Education, Department of Special Education, Ankara.

ranging in age from 10 to 12. The first student was 11 years, 7 months old at the beginning of the study and in the fourth grade. His full-scale score on the WISC-R was 62. The second student was 12 years, 7 months old at the beginning of the study and in the fifth grade. His full-scale score on the WISC-R was 61. The third student was 10 years old and in the fourth grade. His full-scale score on the WISC-R was 58.

Experimental Design

Training effects were investigated using a multiple probe across-subjects design (Tawney, & Gast, 1984). The dependent variables of the study were the percentages of correctly decoded syllables, words and words in sentences, whereas the independent variable was the Read- Underline-Segment-Blend strategy.

Experimental Conditions

Second researcher implemented the Read-Underline-Segment-Blend strategy with participant students. The following experimental conditions were in effect during the experiment:

Baseline probes: Preinstruction performance on decoding syllables and words were determined.

Generalization baseline probes: Preinstruction performance on decoding words in the sentences were determined.

Strategy Instruction: The strategy was implemented at discussing, modeling, guided practice and independent practice stages. In discussing stage, the researcher discussed why and when the strategy used and stated the objective of the instruction. In modeling stage, the teacher demonstrated procedure by modeling or think-aloud and asked the student to implement the procedures. In guided practice stage, initially the researcher asked each student to describe in which step the student was, secondly how to implement the strategy and finally asked the student to perform the procedure. The researcher also provided procedural facilitators and verbal prompts. In independent practice stage, the researcher asked the students to perform all aspects of the strategy process independently. Positive and corrective feedback were also provided when needed but the researcher

encouraged the students to use the strategies on their own. Criteria were determined for transition from the modeling stage to guided practice, and from guided practice to independent practice, to ensure that the students met the mastery criterion level.

Postinstruction probes: Following the instruction, three postinstruction probes were administered to determine students' postinstruction performance on decoding syllables and words.

Postinstruction generalization probes: The students' generalization performance on decoding words in sentences was determined following the procedures established during post instruction probe.

Maintenance probes: For the students, maintenance probes were administered by the second researcher between 1 to 5 weeks following the instruction.

Maintenance generalization probes: The students' generalization performance on decoding syllables in sentences was determined between 1 to 5 weeks following the instruction.

Data Collection and Scoring

Three types of data were collected in this study: a) probes of correctly recognized syllables, b) probes of correctly decoded words, c) probes of correctly decoded words in the sentences.

Data was collected in the following procedures:

- ✓ The students were asked to read a full sentence and syllabicate it.
- ✓ The students were asked to read a sentence by underlining.
- ✓ The researcher showed the syllables of a sentence one by one in a separated form and asked the student to read the syllables.
- ✓ The students were asked to read the words including the syllables of the segmented sentence.
- ✓ For the generalization assessment, the students were asked to read the sentences formed by

words including the syllables of the segmented sentence.

Percentage of the correctly decoded syllables and words was calculated. Data were recorded on graphs and interpreted by visual analysis as well.

Findings

In the baseline phase, results indicated that participant students could not accurately recognize the syllables when the syllables were presented separately. Following the instruction, findings showed that the students achieved an accuracy level of 100% in reading the syllables. Of the three students, the first and third students maintained the study effects during the maintenance probes. However, the second student's syllable recognition skills decreased 17% during the last maintenance probe. These results indicated that the Read-Underline-Segment-Blend strategy was effective on improving all participant students' syllable recognition skills.

In addition in the baseline phase, the first and the second students could not decode accurately any words whereas the third student could decode only 10% of the presented words in the first session of the baseline. The findings from the study showed a dramatic increase on the percentage of the correctly decoded words. This increase was

between 88% and 100%. Furthermore, there was no significant differences on the students' accuracy scores between maintenance and postinstruction probes. The students were able to generalize decoding syllables in sentences.

Discussion

Overall, the instruction had a positive effect on decoding the syllables of the segmented sentence and decoding words by blending which were produced by the syllables of the segmented sentence. These effects were maintained over time and generalized decoding words in the sentences. Findings from this study provided important implications for teaching literacy to students with mental retardation. In particular, teachers should; a) improve students' metacognitive knowledge; b) scaffold the instruction by procedural facilitators and verbal prompts (Baker, Gersten & Scanlon, 2002); c) design the instruction according to the students' performance and apply criterion-based instruction (Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002); d) determine necessary prerequisites for the students; e) encourage to use self-regulation strategies; f) encourage the dialogues and think-aloud; and g) structure the instruction through promoting active student engagement and teacher-student collaboration.

