

Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Nesibe Duman**

Atatürk İlköğretim Okulu

İlknur Çifci Tekinarslan***

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmaya, Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan öğrenciler arasından seçilen, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli kullanılmıştır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek, öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından 15 hikâye hazırlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi her bir öğrenciye on ayrı oturumda uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, hikâye haritası, okuduğunu anlama.*

Abstract

The purpose of this study was to determine the effects of the story mapping method on mild mentally retarded students' reading comprehension skills. Three students with mild mental retardation, who are educated in an elementary school in Bolu, were the participants of this study. A multiple probe design across subjects which is a model of the multiple baseline design was used. Fifteen stories were prepared by the researcher in order to assess the performance of the participants before and after the intervention. Story mapping method was implemented during ten sessions for each student. At the end of this study, it was found that the story mapping method was effective on the reading comprehension skills of students with mild mental retardation

Key Words: *Mild mentally retarded students, story mapping, reading comprehension.*

* Bu çalışma birinci yazarın Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlanmış yüksek lisans tezidir.

** Öğretmen Nesibe Duman. Atatürk İlköğretim Okulu, Şarkışla/ SİVAS (nesibeduman @ hotmail.com)

*** Yrd.Doç.Dr. İlknur Çifci Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, BOLU (ilknur_cifci @hotmail.com)

Bilgi dağarcığımızı geliştirmenin en önemli yollarından biri okumadır. Okuma gerektiren etkinliklerin, okul gününün % 83'ünü oluşturduğu ifade edilmektedir. Okuma yalnızca ilköğretim döneminde değil, daha sonraki okul yıllarında da önemlidir. Günümüzde, kişilerin mesleki gelişimleri ve sosyal yaşantıları için de okuma gereklidir (Şenel, 2004). Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanan (Sever, 2000) okuma; görme, anlama ve hatırlama olmak üzere üç özellikle ilişkilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de bilişsel bir süreçtir. Etkili bir duyu organları-zihin bağlantısı olmadan okuma eylemi gerçekleşemez. Bundan dolayı daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir (Dökmen, 1989).

Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Özsoy'a göre; okumanın asıl amacı okunan metinden anlam çıkarmadır (1986). Metinden doğru anlam çıkarabilmek için doğru okumak gerekir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için anlama düzeyinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 2000). Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesiyle gerçekleşir (Güzel-Özmen, 2001). Bireyin çözümlediği sembollere anlam yüklemesi yaşantılarına bağlıdır, bu sembolleri yaşantılarıyla ilişkilendirmesi ise metni anlamasını sağlar. Metin okuma, anlama öğretimi, öğrencilerin metni oluşturan bilgi birimlerini anlamalarını ve bu birimler arası ilişkileri kurmalarını sağlayacak şekilde sistemli yapılmalıdır. Ancak geleneksel öğretimle yapılan okuduğunu anlama öğretiminde metindeki bilgi birimleri ve ilişkileri gözden kaçırılmaktadır (Güzel-Özmen, 1998). Bu aşamada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir rol oynayan Türkçe kitaplarındaki metinlerin yapısı ve seçimi, büyük önem kazanmaktadır (Akça, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yenilenen

ilköğretim 1-5. sınıf programına göre Türkçe derslerinde üç farklı türden metin işlenmektedir. Bunlar; hikâye edici (öyküleyici) metinler, bilgi verici (bilgilendirici) metinler ve şiirlerdir (MEB, 2005).

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi, tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlar nitelikte oluşturulmaktadır (Kuzu, 2004). Bilgi verici metinler, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Ayrıca makaleler, eleştiri yazıları, gazetelerde ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları, röportajlar gibi yazınsal türler, bilgi verici metin kategorisinde yer almaktadır (Güzel-Özmen, 2001). Hikâye edici metinlerin, okura bilgi verme veya öğretme amacı yoktur. Bu metinler kendine özgü bir yapıya sahiptir. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999 a).

Okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Akça, 2002; Akyol, 1999 b; Deretarla, 2000; Koçyiğit, 2003; Şengül & Yalçın, 2004). Okuduğunu anlama becerisinde yetersizliği olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmeleri ve sonuç olarak da başarılı olabilmeleri beklenemez. Bundan dolayı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde çok etkili olan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye önem verilmelidir (Küçük, 2002). Okuduğunu anlama becerisi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik hem yurt dışında hem de ülkemizde pek çok çalışma yapılmıştır (Acat, 1996; Akça, 2002; Boulineau, Fore III & Burke, 2004; Bozkurt, 2002; Bozkurt, 2005; Çelikçi, 2000; Deretarla, 2000; Doğan, 2002 a; Egelioglu, 1989; Gardill, Jitendra & Asha, 1999; Güzel-Özmen, 1998; Herman, 1991; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987; Jitendra, Cole, Hoppes & Wilson, 1998; Tazebay, 1995; Turan, 1998).

Öğrenme-öğretme sürecinde büyük öneme sahip olan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılmakta, bunların arasında hikâye haritası yöntemi de yer almaktadır. Hikâye haritası, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumudur (Davis & McPherson, 1989). Hikâye haritası yöntemiyle okuyucuya, bir hikâyenin birbiriyle ilişkili bölümleri ve unsurlarıyla ilgili öğretim sunulur. Bu öğretim, öğrencinin dikkatini, hikâyedeki ortak elemanlara çeken bir temel çerçevenin oluşturulmasını sağlar (Idol, 1987). Bir başka tanımla hikâye haritası tekniği, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, bu elemanların şemalarla verildiği bir şema – yapı tekniğidir (Sorrell, 1990). Birçok araştırmacı çeşitli şekillerde hikâye haritası örnekleri sunmuşlardır. Pearson (1982; Akt.,Idol & Croll, 1987) tarafından hazırlanan hikâye haritası örneği birçok araştırmada kullanılmıştır. Hazırlanan bu hikâye haritası; sahne, problem, amaç, hareket ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Akyol'un (1999 a) çalışmasında kullandığı hikâye haritasında ise; sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki bölümleri yer almaktadır. Bu araştırmada ise Boulineau, Fore III & Burke'ye (2004) ait hikâye haritası kullanılmıştır. Bu hikâye haritası; yer/zaman, ana karakter, problem, çözüm, sonuç, tepki ve tema bölümlerinden oluşmaktadır.

Hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan zihninde hikâye elemanlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmak ve metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapısının gelişmesini sağlamaktır. Bu düşünce yapısının gelişmesi için hikâye haritası yöntemi dört aşamada öğretilmektedir (Sorrell, 1990). Birinci aşama *model olma* aşamasıdır. Bu aşamada öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra öğretmenle birlikte hikâye haritasını doldururlar. Daha sonra da anlama sorularına cevap verirler. Bu sorular, hikâyenin sonuç, amaç, karakter, ortam gibi elemanları temeline dayalı sorular olabilir (Idol & Croll, 1987). İkinci aşama *rehberlik* aşamasıdır. Bu aşamada öğretmen hikâye haritası kullanmaya

model olmaz. Öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritalarını bağımsız olarak doldururlar. Daha sonra öğretmen kendi cevaplarını açıklar. Öğrenciler kendi haritalarında gerekli değişiklikleri yaparlar ve anlama sorularına cevap verirler. Üçüncü aşamada *test etme / değerlendirme* aşamasıdır. Öğrenciler hikâyeyi okur ve haritayı doldururlar. Daha sonra sonuçlar değerlendirilir. Son aşama da *süreklilik* aşamasıdır. Yöntemin esas amacı sürekliliği başarmaktır. Öğrenciler hikâyeyi sessizce okurlar, anlama sorularını hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan cevaplarlar. Öğrencilerden ardarda iki gün ortalama % 80 oranında doğru cevap vermeleri, ilerleyen zamanlarda da bu beceriyi sürdürmeleri beklenmektedir. Okuduğunu anlama öğretiminde hikâye haritası yönteminin kullanıldığı çeşitli araştırmalarda (Akça, 2002; Boulineau & arkadaşları, 2004; Bozkurt, 2005; Davis & McPherson, 1989; Gardill, Jitendra & Asha, 1999; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987) bu yöntemin metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapısını geliştirdiği görülmüştür.

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama öğretiminde sağladığı faydanın yanında, bu yöntemle metinlerdeki bilgi birimlerinin etkili bir şekilde öğretilebileceği de söylenebilir. Çünkü bu yöntem önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri (dikkatlerini önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya) yönlendirmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada büyük fayda sağlamaktadır (Akyol, 1999 a). Hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini artırmada etkili bir yöntem olduğunun çeşitli kaynaklarda belirtilmesinin ardından Milli Eğitim Bakanlığı da Türkçe ders kitaplarında, hikâye edici (öyküleyici) metinlerle ilgili anlama çalışmalarında hikâye haritalarının kullanımına yer vermiştir (MEB, 2005).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar genellikle akademik alanlarda başarısızlık göstermektedirler. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin birçoğunun okuma düzeyleri zeka bölümlerinden ve zeka yaşlarından beklenenin altındadır (Eripek, 2005). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuma yazma

becerilerini kazanmada gecikme durumu görülmektedir (Başal & Batu, 2002; Çolak & Uzuner, 2004; Güzel-Özmen, 1998). Bu öğrencilerde okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır (MEB, 2001). Doğru ve anlaşılır okumakta ve okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okuduğunu anlama becerisi öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Eripek (1989), özel eğitim sınıfındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinde yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrenciler okudukları metinlerdeki önemli unsurları daha çabuk bulurken, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler daha fazla zorlanmaktadır. Bunun nedenleri olarak, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat sürelerinin kısalığı, dikkat eksikliği, tekrarlamaya stratejilerinin yetersizliği ya da yokluğu, öğrenilen becerileri genelleme yetersizliği gibi nedenlere bağlı bellek problemleri gösterilebilir (Eripek, 2005).

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan çocukların buldukları eğitim ortamlarında işlenen Türkçe derslerinde; iletişim becerileri, görsel ve işitsel algı, ilk okuma-yazma, dinleme ve izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konuları işlenmekte (MEB, 2001), okuduğunu anlama öğretiminde de geleneksel yöntem kullanılmaktadır. Özel eğitim sınıflarında geleneksel yöntemle yapılan uygulamalar, metinlerin okutulup, anlama sorularının cevaplandırılmasını ve okunan metnin anlatılmasını içermektedir. Öğrencilerin sorulara cevap verebilmesi için öğretim uygulanmamaktadır. Ancak, sorulara öğrencilerden hiçbiri cevap veremediğinde, öğretmen doğru cevabı vererek model olmaktadır (Şengül & Yalçın, 2004). Bu nedenle geleneksel yöntemin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler çeşitli güçlükler yaşamakta ve başarılı olamamaktadırlar. Hikâye haritası yönteminin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmalarında ise, öğrencilerin belirli bir şemayı izleyerek metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgileri daha kolay ayırt edebilmesi, hikâyeyi özetleyebilmesi, hikâye elemanlarını kavrayabilmesi sağlanmaktadır (Davis & McPherson, 1989; Dimino, 1990; Gardill, Jitendra

& Asha 1999; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987). Ayrıca, öğrencinin metni okurken dikkat etmesi gereken unsurları görsel olarak sunması, tekrara yer vermesi ve öğrencilerin metinle ilgili soruları daha kolay yanıtlamasına olanak vermesi açısından önemli bir yöntemdir. Böylece öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları beklenmektedir. Bu çalışmada da zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikâye haritasını kullanarak okudukları hikâyeleri daha kolay anlamaları beklenmekte, bundan sonraki çalışmalara örnek olması umulmakta ve bundan dolayı da çalışma önemli görülmektedir.

Ülkemizde hikâye haritası yönteminin engelli olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılmasına (Akça, 2002; Bozkurt, 2005) karşın, engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin sınırdığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı, ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle okuduğunu anlama çalışmaları yürüten öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amacı değerlendirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Hikâye haritası yöntemi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin her birinin hikâyeyi anlamalarında etkili midir?

2. Hikâye haritası yöntemi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin her birinin okudukları hikâyedeki hikâye elemanlarından; olayın **nerede** geçtiğini, olayın **ne zaman** meydana geldiğini, **ana karakteri**, **problemi**, **çözümü**, **sonucu**, **tepkiyi** ve **temayı** anlamalarında etkili midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Hikâye haritası yönteminin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada *denekler arası çoklu yoklama modeli (Multiple probe design across subjects)* kullanılmıştır (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). Bu çalışmada denekler arasındaki benzerlik, deneklerin belirlenen ön koşul becerileri yerine getirmeleri ile bağımsızlık ise, deneklerle bire-bir yapılan sağaltım çalışmalarıyla sağlanmıştır. Bu çalışmanın *bağımlı değişkeni*, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeyleridir. Araştırmanın *bağımsız değişkeni* ise, hikâye haritası yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programıdır.

Denekler

Araştırmaya, Bolu-Merkez’de bulunan Cumhuriyet İlköğretim Okulu bünyesindeki iki özel eğitim sınıfında yer alan 21 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenci arasından, okuma yazma becerisine sahip olan, 150 (+ / - 10) kelimelik hikâyenin %95’ini hecelemeden doğru olarak okuyabilen ve Sesli Okuma Testine (Şenel, 1998) göre okuduğunu anlama düzeyi aynı olan üç öğrenci katılmıştır.

Sesli Okuma Testi, ilköğretim 1. sınıf ile 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyine yönelik geliştirilmiş okuma parçalarının ve her parçanın anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla hazırlanan soruların yer aldığı, hem normal gelişim gösteren hem de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. Bu testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şenel (1998) tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde öncelikle sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve değerlendirmeleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlere sınıflarındaki öğrencilerinin isimlerinin yer aldığı kâğıtlar dağıtılmış, onlardan her bir öğrencinin okuma yazma becerilerindeki kuvvetli ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmenin ardından elde edilen veriler doğrultusunda on bir öğrencide okuma ve yazma

becerisinin var olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda on bir öğrenci içinden sekiz öğrencinin hecelemeden sesli olarak okuyabildiği görülmüştür. Bu öğrencilerin her birine 150 (+ / - 10) kelimelik bir hikâye okutulmuş, altı öğrencinin hikâyedeki kelimelerin % 95’ini hecelemeden doğru olarak okudukları gözlenmiştir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduklarını belirlemek amacıyla bu altı öğrenciye Sesli Okuma Testi’nin A formu uygulanmıştır. Bu testin sonunda dört öğrencinin 2. sınıf düzeyinde, iki öğrencinin de 1. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğu görülmüştür. Bu dört öğrenciden üçü “eşit olasılıklı örnekleme yöntemiyle” çalışmaya alınmıştır. Bir öğrenci de yedek olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerden; Kaan (12), Can, (11) ve Özge (13) yaşındadır. Deneklerin ikisi erkek, birisi kızdır.

Ortam

Araştırma, ilköğretim okulunda yer alan bir özel eğitim sınıfında yapılmıştır. Günlük ders programının tamamlanmasının ardından, özel eğitim sınıfında yer alan masa ve sandalyeler kullanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Sınıfta yapılan uygulamanın kaydedilmesi için tripod ve kamera da sınıfta yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Hikâyelerin Geliştirilmesi

Araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeyindeki değişiklikleri belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere 15 hikâye hazırlanmıştır. Bu hikâyelerden iki hikâye yoklama verilerinin toplanmasında, üç hikâye başlama düzeyi ve izleme verilerinin toplanmasında, 10 hikâye de öğretim oturumlarında kullanılmıştır. Hikâyeler yazılmadan önce, MEB İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar Eğitim Programı’ndan Hayat Bilgisi dersinin amaçları incelenerek, hikâyelerin içeriği oluşturulmuştur.

Hikâyeler Stein & Glen’in (1979) hikâye yapısına göre geliştirilmiştir. Geliştirilen hikâyeler; dekor ve bir bölümden oluşmaktadır. Bölüm içinde giriş, gelişme ve sonuç alt bölümleri bulunmaktadır.

Dekor bölümünde; hikâyedeki karakterlere, hikâyedeki olayın geçtiği yere, zamana, **giriş** bölümünde; karakteri etkileyen başlatıcı olaya ve başlatıcı olay karşısında hikâyedeki kişi veya kişilerin verdiği içsel cevaba, **gelişme** bölümünde; hikâyedeki kişi veya kişilerin başlatıcı olayla ilgili yaptığı girişime, **sonuç** bölümünde ise; yapılan girişimin sonucuna ve hikâyedeki olayla ilgili kişi veya kişilerin tepkisine yer verilmiştir (Güzel-Özmen, 1998). Hikâyelerde, öğrencilerin kolay okuyabilecekleri basit kelimelere yer verilmiş ve mecazlı anlatımlar kullanılmamıştır. Hikâyeler 150 (+ / - 10) kelime ile sınırlandırılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kolay okuyabilmeleri amacıyla hikâyelerin yazımında 14 puntoluk harfler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin satır atlamadan okuyabilmelerini sağlamak amacıyla da hikâyeler 1,5 satır aralığıyla yazılmıştır. Araştırmada kullanılmak amacıyla hazırlanan hikâyeler, üçüncü sınıf düzeyine uygunluk ve eşit güçlük düzeyine sahip olup olmamaları açısından değerlendirilmek

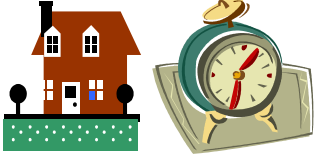






üzere üçüncü sınıf öğretmeni olan iki ayrı öğretmen ve bir Türkçe öğretmeni tarafından okunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra hikâyeler içerik bütünlüğü, söz dizimi, cümle uzunlukları, imlâ kuralları, noktalama işaretleri açısından bir Türkçe öğretmeni ve iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılacak 15 hikâye içerik ve biçim açısından değerlendirme sonrasında, uzmanların görüşleri çerçevesinde yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Hikâye Haritalarının Hazırlanması

Araştırmada Boulineau, Fore III & Burke'ye (2004) ait hikâye haritası (Şekil 1) kullanılmıştır. Araştırma zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirildiği için hikâye haritasındaki, hikâye elemanlarının öğrenciler tarafından daha kolay hatırlanması ve akılda kalması amacıyla, araştırmacılar tarafından her bir hikâye elemanı ile ilgili renkli resimler eklenmiştir.

Şekil 1

Hikâye Haritası

| | | |
|---|---|---|
| Yer / zaman  | | |
| Ana karakter  | | |
| Olaylar | | |
| Problem | Çözüm | Sonuç |
|  |  |  |
| Tepki  | | |
| Tema  | | |

Hikâyelere Göre Okuduğunu Anlama Ölçü Araçlarının Geliştirilmesi

Okuduğunu anlama öğretiminde, başlama düzeyi, yoklama, izleme ve öğretim sürecinde kullanılacak on beş hikâyeyinin her biri için ayrı olarak hazırlanan on beş okuduğunu anlama ölçü araçları hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama ölçü araçları hazırlanırken kullanılan hikâye haritasında yer alan hikâye yapısı elemanlarının her biri soru şekline dönüştürülmüştür. Bu elemanların sırasına göre her hikâyenin içeriğine uygun bildirimler yazılmıştır. Her bildirim için birer kısa cevaplı soru hazırlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, sorulan sorulara ard arda iki gün ortalama %80 oranında doğru yanıt vermeleri beklenmiştir.

Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci; başlama düzeyi, öğretim oturumları ve izleme oturumlarını içermektedir. Uygulamalar birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Başlama Düzeyi Verilerinin Toplanması

Araştırmada, denekler arası çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle, deneklerin okuduğunu anlama becerilerindeki performanslarını belirlemek amacıyla başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini belirlemek için üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır. Öğrencilerle bireysel oturumlarda uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye, öncelikli olarak bir hikâye okuyacağı ardından hikâyeye ilişkin sorular sorulacağı söylenmiştir. Bu nedenle hikâyeyi dikkatlice okuması gerektiği ve sorulara verdiği cevapların unutulmaması için uygulamacı tarafından bir kayıt çizelgesine kaydedileceği belirtilmiştir. Daha sonra uygulamacı öğrenciden hikâyeyi sesli olarak bir defa okumasını istemiştir. Okuma sırasında yanlış okuduğu kelimeleri düzeltmiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra uygulamacı, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları öğrenciye sırasıyla sormuş ve öğrenciden yanıtını sesli olarak vermesini istemiştir. Öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar,

uygulamacı tarafından kayıt çizelgesine işaretlenmiştir. *Başlama düzeyi* ve *izleme* verilerinin toplanmasında aynı hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır.

Hikâye Haritasıyla Okuduğu Hikâyeyi Anlama Becerisinin Öğretimi

Okuduğunu anlama ölçü araçlarıyla öğrencinin performans düzeyi belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Her öğretim oturumunda aynı öğelerden oluşan farklı hikâyeler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden ard arda iki gün hikâyelere ilişkin sorulara sorulara ortalama %80 oranında doğru yanıt vermesi beklenmiş, bu ölçütü karşılayan öğrencilerle öğretim oturumları sonlandırılmış ve çalışmaya bir başka öğrenciyle devam edilmiştir. Öğrencilerin tümünün 10 öğretim oturumunda bu hedefe ulaştıkları görülmüş, öğretim oturumlarında 10 hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır. Oturumlar sınıf ortamında, öğrenciyle bire-bir gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarının tamamı kamerayla kaydedilmiştir.

Öğretim oturumlarına başlarken öncelikle uygulamacı, okuduğunu anlama öğretiminin neden yapıldığı konusunda kısaca açıklama yapmış ve öğrenciye hikâye haritasını tanıtmıştır. Her bir hikâye haritası elemanı uygulamacı tarafından tek tek tanıtarak, ne anlama geldiği açıklanmıştır. Öğrenci uygulamacı ile birlikte hikâye haritasını inceledikten sonra, uygulamacı hikâyeyi bir kez sesli olarak okumuştur. Okuma sırasında hikâye haritası elemanlarından herhangi birine denk gelen bir bölüme gelindiğinde durarak öğrenciye, hikâye haritasının hangi elemanı ile ilgili olduğunu açıklamıştır. Uygulamacı okumayı tamamladıktan sonra hikâye haritasını doldurarak öğrenciye model olmuştur. Uygulamacı hikâye haritasını doldururken her bir hikâye haritası elemanı ile ilgili soruyu kendisine sesli olarak sormuş ve beklenen yanıtı sesli olarak söyleyerek hikâye haritası üzerinde ilgili bölüme yazmıştır. Uygulamacı model olduktan sonra, öğrenciye “şimdi sıra sende” diyerek, öğrencinin aynı hikâyeyi sesli olarak okumasını istemiştir. Okuma sırasında öğrencinin

yanlış okuduğu kelimeleri düzeltmiştir. Öğrenci hikâyeyi okuduktan sonra, uygulamacı öğrencinin okuduğu hikâyeyi alarak hikâye haritasını doldurmasını istemiş ve gerektiğinde yardımcı olacağı açıklamasını yapmıştır. Öğrenci hikâye haritasını doldurduktan sonra, uygulamacı kendi doldurduğu hikâye haritasını çıkararak öğrencinin doldurduğu hikâye haritası ile karşılaştırmıştır. Öğrenci kendi hikâye haritası üzerinde gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra, doldurduğu hikâye haritasını uygulamacıya vermiştir. Uygulamacı öğretim sonrası yoklama verilerini, hikâyeye göre hazırlanmış ölçü aracındaki soruları sırasıyla öğrenciye sorarak toplamıştır. Her bir öğretim sonrasında yoklamaya yer verilmiş, elde edilen öğrenci tepkileri kayıt çizelgesine kaydetmiştir.

Soruların tamamı cevaplandıktan sonra öğrencinin yanlış cevapladığı sorulara tekrar dönülmüş, hata düzeltme yapılmış, hikâyede ve hikâye haritası üzerinde sorunun doğru cevabı bulunarak öğrenciye açıklanmıştır. Fakat öğrencinin bu cevabı kayıt çizelgesine (-) olarak işaretlenmiştir. Çalışmada dönüştürülebilir sembol pekiştireç olarak yıldız kullanılmış ve öğrencinin hedeflenen ölçüye ulaştığında, uygulamacı tarafından daha önceden belirlenmiş olan ve her deneğin kendisinin seçtiği farklı pekiştireçleri öğrencilere vermiştir. Birinci oturum sonunda öğrenciye “çok güzel” , “afetin” gibi sözel pekiştireçler verilmiş ve oturum sonunda öğrenciye güzel çalıştığı için bir yıldız verilmiştir. 10 yıldız olduğunda istedikleri pekiştireçleri alabilecekleri çalışmanın ilk oturumunda öğrencilere açıklanmıştır.

İzleme Evresi

Öğretim oturumlarından 15 gün sonra ard arda izleme verileri toplanmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında üç hikâye ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır. İzleme verilerinin toplanmasında başlama düzeyi verilerini toplamak için kullanılan hikâyeler ve bu hikâyelere göre hazırlanmış okuduğunu anlama ölçü araçları kullanılmıştır. Hikâye haritası yönteminde ulaşılmak istenen son amaç, öğrencilerin hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan, okuduğu hikâyeye ilgili sorulara cevap vermesidir (Sorrell, 1990). Bu

nedenle izleme evresinde, öğrenciden hikâye okunduktan sonra hikâye haritasını kullanmadan sorulara yanıt vermesi istenmiş, verilen yanıtlar kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Güvenirlilik Analizleri

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirliliğin sağlanması amacıyla, özel eğitim öğretmenliği yapan bir kişi, bağımsız gözlemci olarak seçilmiştir. Bağımsız gözlemci öncelikle hikâye haritasının kullanımıyla okuduğunu anlama çalışmaları konusunda ve gözleyeceği davranışlar konusunda eğitilmiştir. Sonra, her bir öğrenciye ilişkin öğretim oturumlarının % 30'u bağımsız gözlemci tarafından videodan izlenerek değerlendirilmiştir. Bağımsız gözlemci, her bir öğrenciye ait üç oturumu videodan izlemiş ve kayıt çizelgesine kaydetmiştir. Daha sonra, araştırmacının ve bağımsız gözlemcinin verileri, “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülüyle hesaplanarak her öğrenci için gözlemciler arası güvenirlilik bulunmuştur (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997). Gözlemciler arası güvenirlilik; birinci öğrenci için % 98, ikinci öğrenci için %100 ve üçüncü öğrenci için %98 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik katsayılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Uygulama Güvenirliliği

Bu çalışmada hikâye haritası yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama becerisi öğretiminde, hikâye haritası yönteminin uygulamacı tarafından güvenilir bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliliği verileri, bir özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Bu kişi yansız atama yoluyla belirlenen öğretim oturumlarının % 20'sini video kayıtlarından izlemiş ve kendisine verilen Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu'nda yer alan davranışlardan öğretim oturumları sırasında yerine getirilenleri işaretlemiştir. Uygulama güvenirliliği verileri özel eğitim alanında çalışan bir öğretmen tarafından değerlendirildiği için öğretim oturumlarının %20'sinin izlenmesi yeterli görülmüştür. Daha

sonra her bir oturumda uygulamacının yerine getirdiği davranışlar sayılarak, veri toplama aracında yer alan tüm davranışların sayısına bölünmüş ve yüzle çarpılmıştır (Kırcaali-İftar & Tekin, 2001). Uygulama güvenilirliği verilerinin tüm sonuçları % 100 dür.

BULGULAR

Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Her birinin Okuduğu Hikâyeyi Anlamaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

a. Hikâye Haritası Yönteminin Birinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyeyi Anlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Şekil.2' de görüldüğü gibi, Kaan'ın, hikâye haritası yönteminin kullanıldığı öğretim öncesinde toplanan başlama düzeyi verilerinde Kaan'ın okunan hikâye hakkında sorulan soruların % 33'üne doğru yanıt verdiği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç oturum ard arda kararlı veri elde edildiğinde hikâye haritaları ile okuduğunu anlama becerisinin öğretimine başlanmıştır. Kaan'ın, ilk öğretim oturumunun sonunda, okuduğu hikâyeyle ilgili sorulan 8 sorudan 4'üne doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise, sorulan 8 sorunun tamamına doğru cevap vererek doğru tepki yüzdesi % 100'e yükselmiştir. 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama % 96 düzeyinde doğru tepki yüzdesine ulaştığı belirlenmiştir.

b. Hikâye Haritası Yönteminin İkinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyeyi Anlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

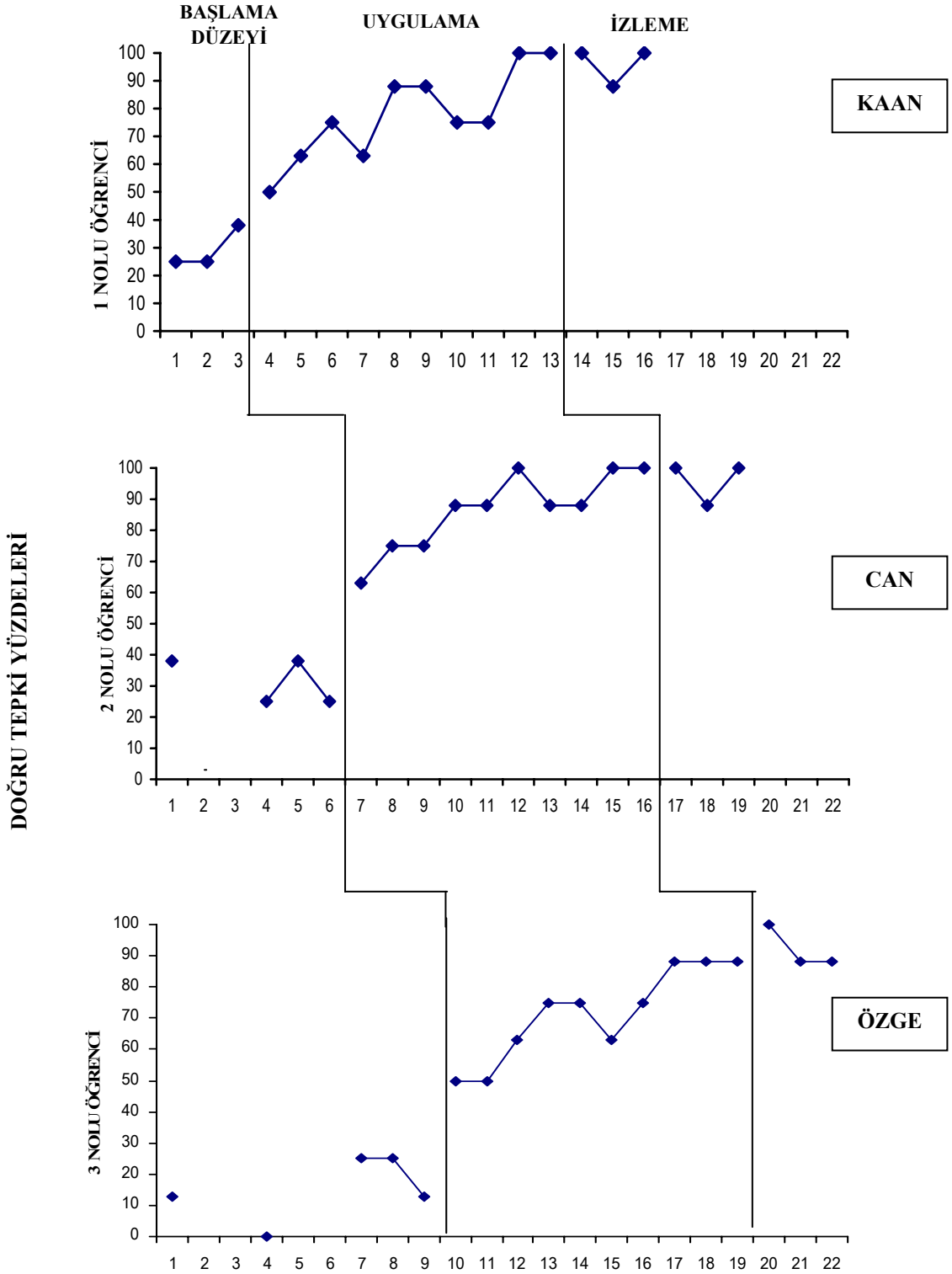
Can'ın, başlama düzeyinde okuduğu hikâye hakkında sorulan soruların %29'una doğru yanıt verdiği görülmüştür. Başlama düzeyi verilerinde üç

oturum ard arda kararlı veri elde edildiğinde hikâye haritaları ile okuduğunu anlama becerisinin öğretim oturumlarına başlanmıştır. Can ilk öğretim oturumunun sonunda okuduğu hikâyeyle ilgili sorulan 8 sorudan 5'ine doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 63 olarak belirlenmiştir. Şekil 2'de görüldüğü gibi son öğretim oturumunda ise, sorulan 8 sorunun tamamına doğru cevap vererek doğru tepki yüzdesini %100'e yükseltmiştir. 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde ortalama %96 düzeyinde doğru tepki yüzdesine ulaştığı belirlenmiştir.

c-Hikâye Haritası Yönteminin Üçüncü Öğrencinin Okuduğu Hikâyeyi Anlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Şekil 2'de Özge'nin, hikâye haritası yöntemi kullanıldığı öğretim öncesinde gerçekleştirilen başlama verilerinin toplandığı yoklama oturumlarının ilkinde okuduğu hikâye hakkında sorulan soruların %13'üne, ikinci yoklama oturumunda % 21'ine doğru yanıt verdiği görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının hemen ardından gerçekleştirilen ilk öğretim oturumunun sonunda Özge okuduğu hikâyeyle ilgili sorulan 8 sorudan 4'üne doğru cevap vermiş, doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Son öğretim oturumunda ise, sorulan 8 sorunun 7'sine doğru cevap vermiş ve doğru tepki yüzdesinin % 88 olduğu görülmüştür. 15 gün sonra gerçekleştirilen izleme evresinde doğru tepki yüzdesinin ortalama % 92'ye yükseldiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrencinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinde bir artışa neden olduğu gözlenmiştir.



Şekil 2. Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisine ilişkin tepki yüzdeleri

Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Her birinin Okudukları Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını (olay nerede geçti, olay ne zaman meydana geldi, ana karakterler, problem, çözüm, sonuç, tepki ve tema) Anlamaları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

a. Hikâye Haritası Yönteminin Birinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kaan, okuduğu hikâyelerdeki olayın “nerede” meydana geldiğine ilişkin sorulara Şekil 3’te görüldüğü gibi başlama düzeyi, Şekil 6’da görüldüğü gibi on öğretim oturumunun hepsinde ve izleme evresinde % 100 doğru tepki vermiştir. Kaan, okuduğu hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğine ilişkin sorulara başlama düzeyi oturumlarının hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Öğretim oturumlarının 9’unda, hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.6’da görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de Kaan’ın izleme evresinde yapılan tüm oturumlarda da bu soruya %100 doğru tepki verdiği görülmektedir.

Kaan, okuduğu hikâyenin “ana karakterini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, başlama düzeyi evresinde yer alan üç oturumdan ikisinde doğru tepki vermiştir. Kaan, öğretim oturumlarının ve izleme oturumlarının tümünde “ana karakterini” anlamaya ilgili sorulara % 100 doğru tepki vermiştir. Kaan, okuduğu hikâyenin “problemini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, başlama düzeyi evresinin sadece bir oturumunda doğru tepki vermiştir. Kaan, öğretim oturumlarının 6’sında, hikâyenin “problemini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil 6’da görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak

kaydedilmiştir. Kaan’ın izleme oturumlarında doğru tepki yüzdesi ise %100 olarak belirlenmiştir. Kaan, okuduğu hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, başlama düzeyi evresinin hiçbir oturumunda doğru tepki verememiştir. Kaan, öğretim oturumlarının 9’unda hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.6’da görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. Kaan’ın, izleme oturumlarında başarısını %100’e yükseltmiştir.

Kaan, okuduğu hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, başlama düzeyi evresinin hiçbir oturumunda doğru tepki verememiştir. Kaan, öğretim oturumlarının 6’sında hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.6’da görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Kaan, izleme evresindeki üç oturumdan ikisinde bu soruya doğru tepki vermiştir. Kaan, okuduğu hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, başlama düzeyi evresinin birinde doğru tepki vermiştir. Kaan, öğretim oturumlarının 6’sında hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiştir. İzleme evresinde yer alan oturumların tümünde bu soruya doğru tepki vermiştir. Kaan, okuduğu hikâyenin “temasını” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Kaan öğretim oturumlarının 6’sında okuduğu hikâyenin “temasını” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.6’da görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi %60 olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de izleme oturumlarının tümünde bu soruya doğru tepki verdiği görülmektedir. Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin Kaan’ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını doğru olarak anlamasında olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 1 girecek

b. Hikâye Haritası Yönteminin İkinci Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlaması Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Can'ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarından her bir hakkında sorulan sorulara verdiği yanıtlar Tablo 1'de yer almaktadır. Can'ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarından olayın “nerede” geçtiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, yoklama oturumunda ve başlama düzeyinde yer alan üç oturumdan ikisinde doğru tepki vermiştir. Can, öğretim oturumlarının tümünde ve izleme oturumlarında sorulan bu soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, yoklama oturumunda ve başlama düzeyi oturumlarının hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Can, öğretim oturumlarının ve izleme oturumlarının tümünde hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Can, okuduğu hikâyenin “ana karakterini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, yoklama oturumunda doğru tepki verememiştir. Şekil 4'te Can'ın başlama düzeyi oturumlarının tümünde doğru tepki verdiği görülmektedir. Can, öğretim oturumlarının ve izleme oturumlarının tümünde “ana karakteri” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve doğru tepki yüzdesi % 100 olarak kaydedilmiştir.

Can, okuduğu hikâyenin “problemini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, yoklama oturumunda ve başlama düzeyi evresinde yapılan oturumların tümünde doğru tepki verememiştir. Can, öğretim oturumlarının 7'sinde hikâyenin “problemini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.7'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 70 olarak belirlenmiştir. Can, izleme oturumlarının tümünde de sorulan bu soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, ilk yoklama oturumunda doğru yanıt verirken, başlama evresindeki tüm oturumlarda

doğru tepki verememiştir. Can, öğretim oturumlarının 6'sında, hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil 7'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 60 olarak belirlenmiştir. Can'ın izleme evresindeki doğru tepki yüzdesi %100'dür.

Can, hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya ilk yoklama oturumunda ve başlama düzeyinde yapılan tüm oturumlarda doğru tepki verememiştir. Can, on öğretim oturumunun 8'inde doğru tepki vermiş ve Şekil.7'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 80 olarak belirlenmiştir. Can, üç izleme oturumundan ikisinde bu soruya doğru tepki vermiştir.

Can, okuduğu hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamaya ilgili sorulan soruya ilk yoklama oturumunda ve üç başlama düzeyi oturumundan birinde doğru tepki vermiştir. Can, on öğretim oturumundan 9'unda hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.7'de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 90 olarak belirlenmiştir. İzleme evresinde ise bu sorunun doğru tepki yüzdesi %100'dür.

Can, okuduğu hikâyenin “temasını” anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, yoklama ve başlama düzeyi oturumlarında doğru tepki verememiştir. Can'ın, öğretim oturumlarında bu soruya ilişkin doğru tepki yüzdesi % 90, izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdesi de %100 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin Can'ın okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını doğru olarak anlamasında olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

c. Hikâye Haritası Yönteminin Üçüncü Öğrencinin Okuduğu Hikâyelerdeki Hikâye Elemanlarını Anlamasına Etkisine İlişkin Bulgular

Özge, okuduğu hikâyedeki olayın “nerede” geçtiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya, öğretim oturumları öncesinde yapılan her iki yoklama oturumunda doğru yanıt verememiştir. Şekil 5'te Özge'nin başlama düzeyinde var olan üç oturumdan sadece bir tanesinde doğru tepki verdiği

görülmektedir. Özge, öğretim oturumlarının 9’unda ve izleme oturumlarının tümünde bu soruya doğru tepki vermiştir. Özge, okuduğu hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili sorulan soruya yoklama ve başlama düzeyi belirleme oturumlarında doğru yanıt vermemiştir. Özge, öğretim oturumlarının 10’unda, hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş, doğru tepki yüzdesi % 100 olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de Özge’nin, izleme oturumlarında da bu soruya %100 doğru tepki verdiği görülmektedir.

Özge, okuduğu hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, yoklama evresi oturumlarının birinde ve başlama düzeyi evresi oturumlarının tümünde doğru tepki vermiştir. Özge, öğretim oturumlarının tümünde ve izleme oturumlarının tamamında hikâyenin “ana karakterini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiştir.

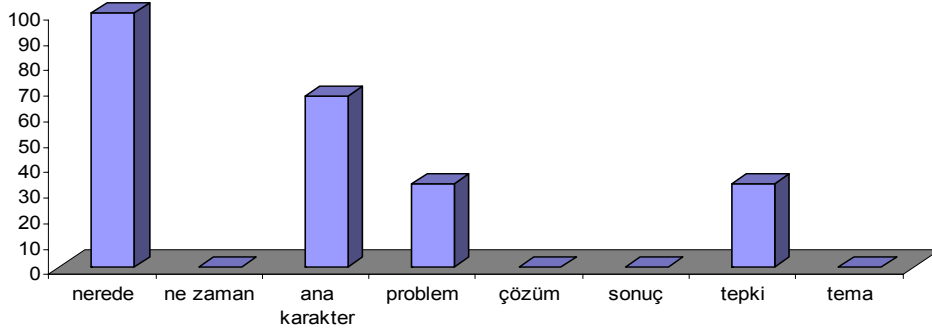
Özge, okuduğu hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, yoklama evresinde ve başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, öğretim oturumlarının 7’sinde hikâyenin “problemini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.8’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 70 olarak belirlenmiştir. Özge’nin izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdesi %100’dür. Özge, okuduğu hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, yoklama evresinde ve başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, öğretim oturumlarının 4’ünde, hikâyede “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.8’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 40

olarak belirlenmiştir. Özge, izleme evresinde yer alan oturumların tümünde bu soruya doğru tepki vermiştir.

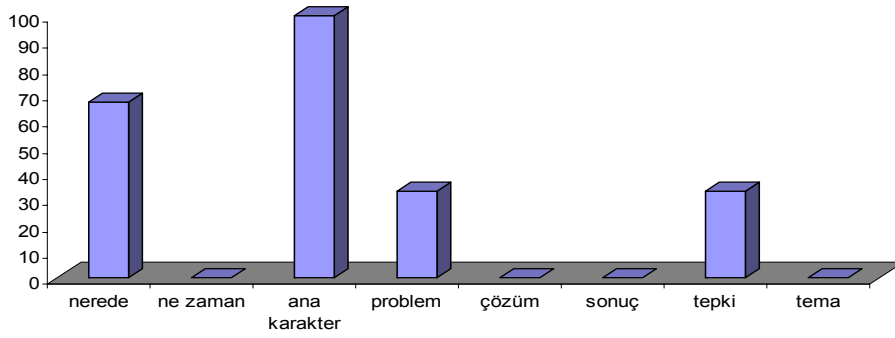
Özge, okuduğu hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, yoklama evresinde ve başlama düzeyi evresinin hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge öğretim oturumlarının 5’inde hikâyenin “sonunda ne olduğunu” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.8’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 50 olarak belirlenmiştir. Özge, izleme oturumlarının ikisinde bu soruya doğru tepki vermiştir.

Özge, okuduğu hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, yoklama evresinde ve başlama düzeyi evresinde yer alan oturumların hiç birinde doğru tepki verememiştir. Özge, öğretim oturumlarının 7’sinde hikâyede “kahramanın tepkisini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiş ve Şekil.8’de görüldüğü gibi doğru tepki yüzdesi % 70 olarak belirlenmiştir. Özge’nin izleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdesi %100’dür.

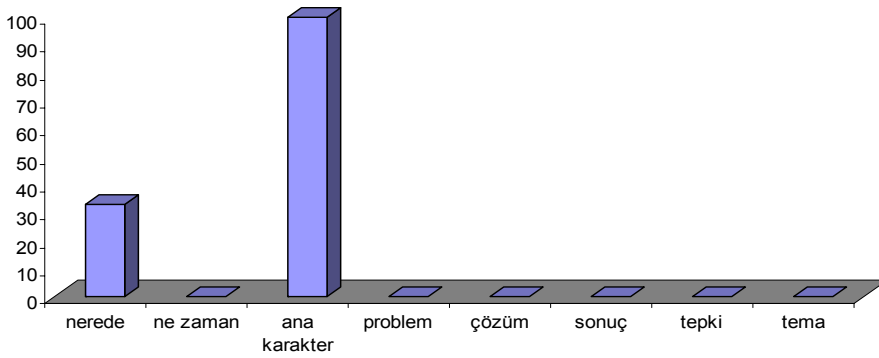
Özge, okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya, yoklama evresinde ve başlama düzeyi evresinde yer alan oturumların hiçbirinde doğru tepki verememiştir. Özge, öğretim oturumlarının 5’inde okuduğu hikâyenin “temasını” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermiştir. Özge, izleme oturumlarının tümünde sorulan bu soruya doğru tepki vermiştir. Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin Özge’nin okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını doğru olarak anlamasında olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir..



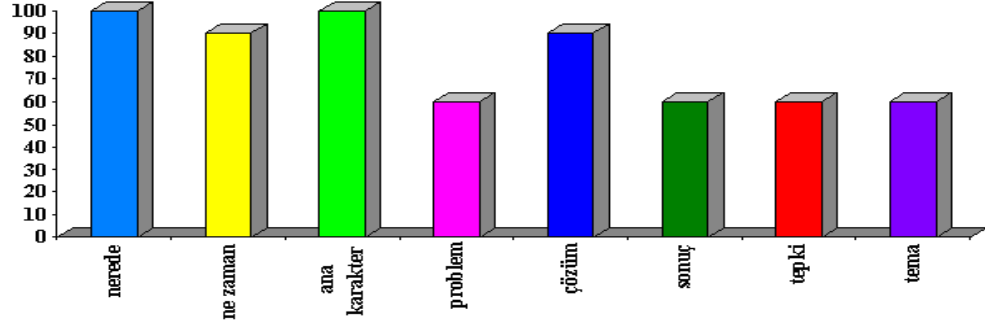
Şekil 3. Kaan'ın başlama düzeyi oturumlarında okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



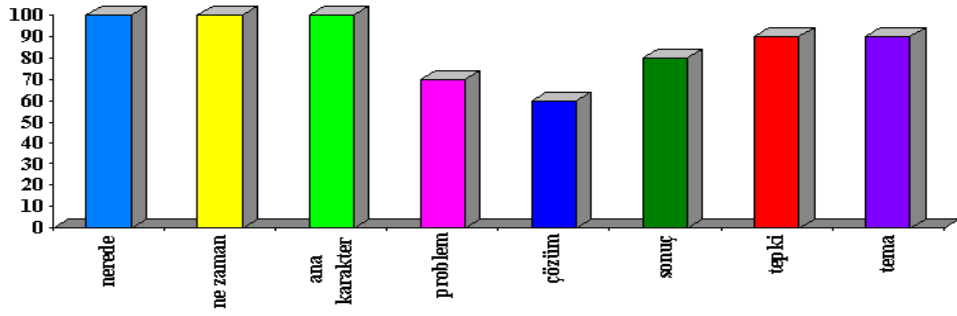
Şekil 4. Can'ın başlama düzeyi oturumlarında okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



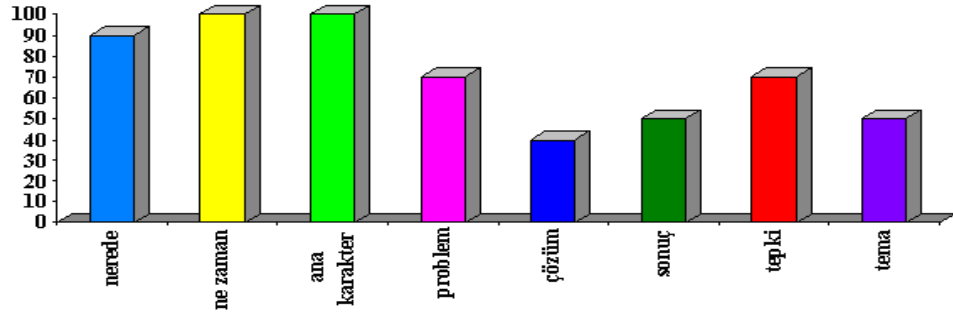
Şekil 5. Özge'nin başlama düzeyi oturumlarında okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



Şekil 6. Kaan'ın öğretim oturumlarında okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



Şekil 7. Can'ın öğretim oturumlarında okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.



Şekil 8. Özge'nin öğretim oturumlarında okuduğu hikâyelerdeki hikâye elemanlarını anlamasına ilişkin bulgular.

TARTIŞMA

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, daha önce hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir (Akça, 2002; Boulineau & arkadaşları, 2004; Bozkurt, 2005; Davis & McPherson, 1989; Gardil, Jitendra & Asha, 1999; Idol, 1987; Idol & Croll, 1987). Hikâye haritası yönteminin, hikâye elemanlarını görsel olarak sunması, hikâyedeki önemli bilgilerin neler olduğunu gösteren hikâye elemanlarının öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Öğrenciler hikâye haritası sayesinde, hikâyede yer alan önemli bilgiler üzerinde yoğunlaşır, hikâyenin anlaşılmasını zorlaştıran ayrıntılar üzerinde durmazlar. Hikâye haritası yöntemiyle hikâye elemanları üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dikkatlerini daha fazla yoğunlaştıran hikâye haritası yönteminin, çocukların okuduğunu anlama becerisini daha fazla artırdığı düşünülmektedir (Akça, 2002).

Hikâyedeki olayın/olayların nerede ve ne zaman geçtiğini belirten “sahne”yi bilmek, okuyucunun hikâyedeki atmosferi algılamasını sağladığı için, hikâyenin anlaşılmasını da kolaylaştırmaktadır. Bu araştırma için araştırmacı tarafından hazırlanan hikâyelerde, hikâyedeki olayın *nerede* geçtiği, hikâyelerde açıkça belirtilmiştir. Hikâyede mekânın bazı işlevleri vardır. Bunlar; olayların geçtiği çevreyi tanıtmak, hikâye kişilerini belirginleştirmek, toplumu yansıtmak, atmosfer yaratmaktır (Bozkurt, 2005). Hikâyedeki olay da, belirtilen mekânda gerçekleşmektedir. Hikâyedeki olayın tek bir mekânda gerçekleşmesinin, öğrencinin hikâyedeki olayın nerede geçtiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki vermesini kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim sınıflarında da Türkçe dersi kapsamında okuduğunu anlama

çalışmaları sırasında okutulan hikâyelerin nerede geçtiğini bulmalarına ilişkin çalışmanın da yer almasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmaların sonuçları da, öğrencilerin hikâyedeki olayın nerede geçtiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verme yüzdelerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Akça, 2002; Boulineau & arkadaşları, 2004; Bozkurt, 2005; Gardill, Jitendra & Asha, 1999; Idol & Croll, 1987).

Araştırma bulguları, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan 10 oturumlu öğretim, birinci, ikinci ve üçüncü öğrencinin okudukları hikâyedeki olayın “**ne zaman**” meydana geldiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre artmasını sağladığını göstermektedir. Araştırmaya katılan üç öğrenci de başlama düzeyi evresinin hiçbirinde, okudukları hikâyedeki olayın “ne zaman” meydana geldiğini anlamaya ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verememişlerdir. Çalışmanın başında araştırmaya katılan öğrenciler araştırmacının, “Hikâyedeki olay ne zaman meydana geldi? Söyle.” şeklinde sorduğu soruya “bugün”, “dün”, “şimdi” şeklinde cevaplar verirken, hikâye haritası üzerinde yer alan “ne zaman” elemanı ile ne sorulmak istendiği araştırmacı tarafından anlatıldıktan sonra birinci öğretim oturumundan itibaren doğru tepkiler vermeye başlamışlardır.

Araştırma bulguları, öğrencilerin okudukları hikâyelerdeki “**ana karakteri**” bulmayla ilgili amacı ölçen soruya öğretim oturumlarında ve izleme sürecinde doğru tepki verdiğini göstermektedir. Ana karakter, hikâyenin dayandığı ve olayların yükünü çeken karakterdir. Hikâyelerde bir de yardımcı karakterler yer alır. Yardımcı karakterler, yazarın gerektiğinde başvurduğu, işi bittiğinde de bir kenara bıraktığı karakterlerdir (Boynukara, 2000; Bozkurt, 2005). Hikâyelerde çok fazla karakterin rol alması, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, bu karakterler arasından ana karakterin kim olduğunu bulmalarını zorlaştırabileceği düşünüldüğünden, araştırmada kullanılan hikâyelerde çok fazla karakter olmamasına ve hikâyelerdeki olayların ana karakter etrafında gelişmesine dikkat edilmiştir. Bu durumun

öğrencilerin hikâyelerdeki “ana karakteri” doğru olarak bulmalarında bir etkisi olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan öğretim oturumlarında, okudukları hikâyenin “**problem**ini” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verme sayısının, başlama düzeyine göre arttığını göstermektedir. Bu durum izleme evresinde de devam etmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim oturumlarının ilkinde, hikâye haritalarının doldurulması aşamasında “problem” kısmını doldururken araştırmacıdan yardım istemişlerdir. Hikâye haritası üzerinde daha fazla pratik yapmakla, ilerleyen öğretim oturumlarında hikâyedeki problemi daha kolay bulmaya başlamışlardır. Bu bulgu, daha fazla pratik yapmanın hikâye elemanlarını bulmayı kolaylaştırdığı görüşünü doğrulamaktadır (Gardill & Jitendra, 1999). Araştırmaya katılan öğrencilerin başlama düzeyinde, hikâyedeki problemi anlamayla ilgili amacı ölçen soruya yanlış tepki vermeleri, **kahramanın problemi nasıl çözdüğünü** anlamayla ilgili amacı ölçen soruya da yanlış tepki vermelerine neden olduğu söylenebilir. Hikâyedeki problemi anlayamayan öğrencilerin problemin nasıl çözüldüğünü anlamakta da zorlanmış oldukları düşünülmektedir. Hikâye haritası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimle, öğrencilerin “problemi” anlamalarının, “kahramanın problemi nasıl çözdüğünü” anlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğretim oturumlarında okudukları hikâyenin “**sonunda ne olduğunu**” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya toplam doğru tepki verme sayısının başlama düzeyine göre arttığı görülmüştür. Hikâye elemanlarından biri olan “sonuç” elemanının, araştırmaya katılan öğrencilerin bulmakta en çok zorlandıkları eleman olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Öğrenciler “tepki” elemanı ile “sonuç” elemanını genellikle birbirine karıştırmışlar ve hikâyenin sonunda ne olduğuyla ilgili soruya cevap olarak kahramanın tepkisini belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan hikâyelerdeki tepki ifadelerinin, duygusal tepki ifadeleri (mutlu oldu, üzüldü, utandı gibi) şeklinde olmalarının ve tepkilerin nedenleriyle birlikte açık bir biçimde belirtilmesinin,

öğrencilerin “**kahramanın tepkisini**” anlamalarında olumlu bir etki yaptığı söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin öğretim oturumları sonunda hikâyenin “**temasını**” anlamayla ilgili amacı ölçen soruya doğru tepki verme sayısında artış olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, gerçekleştirilen ilk birkaç öğretim oturumunda, hikâyenin “tema”sını anlamaya yönelik “Bu hikâyeyi okuyarak ne öğrendiğini söyle.” şeklinde sorulan soruya cevap vermekte zorlanmışlardır. Araştırmacı bu soruyu, “Hikâye sana ne öğretti?”, “Hikâye, okuyanlara neyi öğretmek için yazılmış?” şeklinde farklı biçimlerde sorarak doğru cevabı bulmalarına yardımcı olmuştur. Hikâyenin temasını bulunmasının zor olduğu, hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmalarla da tutarlılık gösteren bir bulgudur (Gardill & Jitendra, 1999). Ayrıca zihinsel engelli bireylerin okuduklarını anlamalarını geliştirmek amacıyla yapılan bir diğer çalışmanın sonucuya da tutarlılık göstermektedir. Güzel-Özmen (1998), alt özel sınıflardaki öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretim Materyali’yle yaptığı bir çalışmada sonuç olarak, öğretimin öğrencilerin öykü yapısı unsurlarından, öyküdeki olayın geçtiği zamanı, yeri, öykünün kahramanını, kahraman dışında bulunan kişileri, olayın nasıl başladığını, başlayan olaya verilen içsel cevabı, yapılan girişimi, girişimin sonucunu anlamalarına yol açtığını, ancak öyküdeki olayla ilgili kişi veya kişilerin verdiği tepkiyi anlamalarına yol açmadığını bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okuduğunu anlama becerisi öğretiminde, geleneksel yöntemde uygulandığı gibi okunan hikâyelerle ilgili öğrencilere soru sormak yerine, istenen doğru tepkilere model olmanın öğrencilerin anlama düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Idol (1987), öğrencilerin çoğunun, iyi bir model olmayı takiben, hikâye haritasının doldurulması aşamasında çok az yardım talep ettiklerini belirtmektedir. Bu araştırmada da araştırmacının hikâye haritası doldurulmasına model olmasının ardından, öğrenciler kendi hikâye haritalarını doldururken araştırmacıdan çok az yardım talep etmişlerdir.

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okudukları hikâyeyi ve hikâye elemanlarını doğru olarak anlayabilmelerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Araştırma okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği düşünölen yöntemlerden sadece hikâye haritası yöntemiyle ve önkoşul becerilerine sahip üç zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin

okuduklarını anlamalarını sağlamada kullanılan diğer yöntemlerle hikâye haritası yönteminin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir. Ayrıca, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde, öğrencilerin hikâye elemanlarını daha iyi kavramaları ve dolayısıyla hikâyeyi daha iyi anlayabilmeleri için hikâye haritası yöntemini kullanmaları önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M.B (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (1999,a). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, 142. (online): web: [http:// yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm).
- Akyol, H. (1999,b). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, Nisan, 253-256.
- Başal, M.,& Batu,S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.
- Boulineau, T., Fore III., & Burke, A. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 2 (2),105-121.
- Boynukara, H. (2000). Hikâye etme ve hikâye kavramları. *Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*. Ekim-Kasım (46/47), 40-41.
- Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde Gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, A., & Uzuner, Y. (2004). Zihin özürü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 4(2), 241-270.
- Davis, Z.T., & McPherson, M.D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-40.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, B. (2002,a). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-30.
- Doğan, B. (2002,b). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dökmen, Ü (1989). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Yayınlanmamış Araştırma, Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Egelioğlu, F.V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eripek, S. (1989). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkökul sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 125- 140.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gardill, M., Jitendra, C., & Asha, K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with

- learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2-16.
- Güneş, F. (1997.) *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel Özmen, R. (2001). *Okuma becerisi. Konu alanı ders kitabı inceleme (Türkçe)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güzel Özmen, R. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig, Güz*, 105-117.
- Güzel Özmen, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Herman, A. Patricia (1991). *The effect of repeated readings on reading rate speech*. International encyclopedia of curriculum. Oxford. Pergoman Press.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Idol, L., & Croll, V.J.(1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- Jitendra, A.K, Cole, C.L., Hoppes, M.K., & Wilson, B.(1998) Effectivities of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading Writing Quarterly*, 14(4), 379.
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 55-77.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve okuma anlama ilişkisi. *Dil Dergisi*. 117(1), 25-46.
- Mathes, P.G., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial and Special Education*, 18, 20-27.
- MEB. (2001) *İlköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),121.
- Sever, S. (2000) *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sorrell, A.L. (1990).Three reading comprehension strategies: tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. (Edit. R.O. Freedle), *New directions in Discourse processing*. Norwood. New Jersey , Ablex Inc. 53-119.
- Şenel Günayer, H (2004). Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlköğretim -online* 3(2), 48-53. (online): web: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Şenel Günayer, H (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara.Üniversitesi, Ankara.

Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi, Güz, 164*. (online): web <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/sengul.htm>.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turan, E. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Summary

The Effects of the Story-Mapping Method on Mild Mentally Retarded Students' Reading Comprehension Skills

Nesibe Duman*

İlknur Çifci Tekinarslan**

Abstract

The effects of the story mapping method on mildly mentally retarded students' reading comprehension skills

Introduction

One of the best ways to increase our knowledge is reading. The activities that require reading are said to constitute 83 % of a school day. A person who can read well reaches the efficient reading level in a shorter time; and therefore, develops himself more than others in many ways (Şenel, 2004). Understanding a text is as important as reading it. Understanding what is read is not only articulating symbols but also achieving a true meaning (Güzel, 2001).

There are many research result data indicating that there is a correlation between academic success of a person and his/her understanding what s/he reads (Akça, 2002; Akyol, 1999 b; Demirel, 1992; Deretarla, 2000; Koçyiğit, 2003; Şengül ve Yalçın, 2004). Mentally retarded children are generally unsuccessful in academic studies. The reading level of mild mentally retarded children is lower than they are expected, compared to their intelligence group and intelligence age (Eripek, 2005). The inefficiency of these children with reading is especially in understanding what they read (MEB,

2001). Eripek (1989), states that most of the mentally retarded children who are given special education need help for understanding what they read.

Although many methods are used for helping mentally retarded children to develop their reading comprehension skills, it is known that the studies in which the method of story mapping used are limited. The story mapping method is a scheming method which teaches the association of the stories to the reader and draw attention of the reader to the main characters of the story (Sorrell, 1990). Many researchers created various kinds of story maps. In this study the examples of story maps which were created by Boulineau, Fore III and Burke (2004) have been used. This story map constituted of place/ time, main character, problem, solution, reaction and theme.

Although there the story maps are used for testing the understanding of non handicapped children for determining level of their reading comprehension skill (Akça, 2002; Bozkurt, 2005) they have not been used for testing the understanding level of mentally retarded children when they read. The aim of this study is to test the effect of story mapping on mild mentally retarded children's reading comprehension skills. To evaluate this general aim, the following questions need to be answered:

* Nesibe Duman. Atatürk İlköğretim Okulu, Şarkışla/ SİVAS (nesibeduman @ hotmail.com)

** Yrd.Doç.Dr. İlknur Çifci Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, BOLU (ilknur_cifci @hotmail.com)

1. Is the story mapping method effective for every mild mentally retarded student to understand the story?

2. Is the story mapping method effective for every mildly mentally retarded student to understand the place of the **episode**, its **time**, the **main character**, **problem**, **solution**, **result**, **reaction and theme**?

Method

Research Model: This study aims to determine the level of the effect of the story mapping method on every mildly mentally retarded student's reading comprehension skills, the “**multiple probe design across subject**” method was used (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997).

Respondents: The test was implemented three students who were selected from 21 mild mentally retarded students in two special education classes in Cumhuriyet primary School in the Centre County of Bolu. The students can read and write, can read a story including 150 words (+/- 10) without syllabifying the words and have the capability to understand what they read at the same level according to the Reading Aloud Test (Şenel, 1998).

Date Collection Tools:

Developing Stories

15 stories were prepared to be used to determine the performance of the mildly mentally retarded children before and after the training program and to be used for the training program. Two of these stories were used during collecting the probe data, three of them were used in collecting the baseline and the following data and the rest 10 stories were used in the training sessions. The stories were prepared according to Stein's and Glen's (1979) story methods. The story models consist of a decoration and a chapter. This chapter includes beginning, body and ending parts.

Preparing the Story Maps

Boulineau, Fore III and Burke's (2004) story map model were used in the study. As the research was applied on the mentally retarded children, each of the elements of stories were shown through

colourful pictures so that the retarded children would remember the elements better.

Developing reading comprehension measurement scales according to the stories

Fifteen reading comprehension tests were developed to measure understanding level of retarded children for each story to be used at the baseline, probe, following and training levels. When the measurement tools were developed understanding level of students, each element in the story was turned into question. Each student participated in the research was expected to answer each of these questions correctly and achievement criteria was set as %100.

Experimental Process

The experimental process of the research includes the baseline level, training sessions and following sessions. For collecting the baseline data, three stories and understanding measurements that had been prepared for this level were used. Each student was told that s/he would read a story and would be asked some questions about the story. After the student read the story, s/he was asked the question included in the measurement of testing the understanding and the student was expected to answer the questions aloud. The answers given by the student were marked in the recording sheet.

After the understanding level of students was assessed by means of reading comprehension tests, the training sessions started. There were ten training sessions for each student. In these sessions, ten stories and the tests for measuring the student's understanding level of what they read were used. All of the training sessions were recorded by on camera.

At the beginning of the training session, the researcher shortly explained why the student's understanding level of what they read was measured and introduced the story map to the students. Each element of the story map was introduced to the student by the researcher and it was explained to him/her what it means. After the student examined the story map together with the researcher, the researcher read the story aloud once again. When the story mentioned an element shown in the story map, the researcher stopped and

explained which element it was about. After the researcher completed the story, s/he marked the map and made a model of the student. While the researcher was marking the map, he asked the student the expected question about the related element of the story map and the researcher replied to herself the answer and wrote it on related part of the map. After the researcher made a model for the student, she told the student that s/he must take the turn and read the story aloud. Researcher corrected the words that were articulated as incorrect for by the student. After the student completed reading, the researcher took the story and wanted the student to mark the story map and explained that s/he would help the student if needed. After the student marked the story map, the researcher brought the story map s/he herself/himself marked with the map marked by the student. After the student made corrections, he handed the story map to the executor. The researcher collected the data after the training session by asking each question in the measurement tool to the student. The probe was taken for each training session and the reactions of the students were noted in the recording sheets. After all of the questions were answered by the student, the correct answers of the questions which were replied incorrectly by the student were explained to the student by referring to the story text and the story map. However, the answer of the student was marked as (-) in the recording sheet. The students' correct responses were rewarded.

The following data were collected 15 days after the training sessions one after another. The data collection process was used for baseline of data collection.

Data Analysis

Research data were analysed through diagrams. The reliability test was executed for assuring the reliability between the observers in the research and assuring that the story map method is executed correctly by the researcher. The results indicate that the research data were collected in a reliable manner.

Findings and Discussion

The findings obtained at the end of this research, conducted by using the story map method, indicated that the story map method has a positive

effect on three mildly mentally retarded students' reading comprehension skills. It was determined that the students understood the elements (the place, time, main characters, problem, solution, result, reaction and theme) better by means of applying this method. The findings are in conformity with the results of the previous researches conducted by means of using story map method (Akça,2002; Boulineau et al, 2004; Bozkurt, 2005; Davis and McPherson, 1989; Gardil, Jitendra and Asha, 1999, Idol, 1987, Idol and Croll,1987). The story maps, which shows the story elements visually, make the students understand the story elements better by giving important information in the story. Thanks to story map, students concentrate on important information in the story and do not give importance to the details which make understanding more difficult. Therefore, the story map methods which improves students concentrations, increase students' skill of understanding what they read (Akça, 2002).

The results of the research show that making model for the students for the desired reactions is a more effective method for improving the level of students' reading comprehension skills than the classical model in which the teachers ask questions to the student after the student reads the story. Idol (1987) states that most of the student need little help when marking the story map after take a good model. Similarly, in this research, the students also needed little help from the researcher when they marked their story maps after taking the researcher as a model.

In this research, the story map has been shown to have a positive impact on the mildly mentally retarded students' reading comprehension skills. In this study the method to increase understanding is restricted with the story map. In the other students to be conducted hereafter, the efficiency and productivity between of the story map and the other methods to be applied can be compared in terms of increasing retarded student's understanding what they read. Moreover, the teachers who train the retarded students are recommended to use the story map method to have the students understand the story better.