

HAFİF DÜZEY ZİHİN ENGELLİ BİREYLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ VE YORUMLANMASI AMACIYLA METİN SONRASI ÇİZİLEN RESİMLERİN İNCELENMESİ

İbrahim COŞKUN

*Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD,
zibrahimc@gmail.com*

Tahir GÜR

*Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD,
tahirgur@yahoo.com*

Hülya AYKUTLU

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları ABD, hullyaa_22@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde kaynaştırma sınıflarına bakıldığında, bu ortamlarda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin öncelikli olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisinde yetersizliği olan öğrencilerin, diğer ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmeleri ve sonuç olarak da başarılı olabilmelerini beklemek çok güçtür. Bilgi kazanmada okuma çok önemli bir yere sahiptir ve öğrencilerin başarılı olmalarında belirleyici bir etkidir. Bundan dolayı pek çok derste başarıya ulaşmanın temelinde okuduğunu anlayamamanın yattığını söylemek mümkündür. Kaynaştırma ortamlarında öğrenimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, genel sınıf düzeyinde performans gösterebilmeleri için öncelikle okuma ve okuduğunu anlama öğretiminde kullanılan programların öğrencinin bireysel özelliklerine uygun olarak uyarlanması ve bu uyarılmanın gerektiğinde uygun destek özel eğitim hizmetleri ile verilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisinin desteklenmesi için, zihin engelli öğrencilere verilen destek eğitim hizmetlerinde çocukların özelliklerine uygun bir anlama stratejisi, yöntemi ve tekniği kullanmak bu öğrencilerin anlama becerilerini olumlu yönde artıracaktır. Bu çalışmada kaynaştırma öğrencisi olan hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ile iki düzey arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinin; okunan metin sonrası sözlü yanıtlar alınmasının, metin sonrası çizilen resimlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen, seçilen metne dayalı olarak hazırlanan hikâyenin öğelerini ve anlama düzeyini ölçen ölçü aracı, sözel olarak öğrencilere yöneltilmiş ve sözlü alınan cevaplar kaydedilmiştir. Okunan metin sonrası çizilen resimler alınmış ve resim alanı uzmanı tarafından incelenmiştir. Edirne ilinin Keşan ilçesinde bulunan 15 hafif düzeyde zihin engelli kaynaştırma öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, zihin engelliler, kaynaştırma eğitimi, hafif düzeyde yetersizlik, okuma becerisi ve öğretimi, okuduğunu anlama.

MILD MENTALLY DISABLED INDIVIDUALS READING COMPREHENSION AND INTERPRETATION LEVEL DETERMINATION INVESTIGATION OF THE TEXT POST DRAWN PICTURES

ABSTRACT

Today, when we look at integration classes, students with special needs in these environments located as a priority in reading and reading comprehension skills are seen as limitations. Students with a disability in reading comprehension skills, be able to interest in other subjects, they can understand what they read in textbooks and as a result it is very difficult to expect them to be successful. Gaining knowledge has a very important place in the reading and is a determining factor in the success of students. Therefore, the failure of of many courses or we can say that on the basis of inability to understand what they read. Mainstreaming in environments continue their education with special needs students, general grade level performance before they can read and teaching reading comprehension programs used in the student's individual characteristics according to the adaptation and the adaptation of appropriate supportive special education services and must be provided. For the promotion of reading comprehension skills, educational support services provided to students with disabilities in mind the characteristics of children a proper comprehension strategies, methods and techniques to use in a positive way that will enhance students' comprehension skills. In this research, integrated students with mild intellectual disabilities to determine the students with reading comprehension levels evaluated the relation between the two levels. In this study, the level of reading comprehension and reading comprehension level determination;-read text after the taken of verbal answers, drawn after the text is showing a significant difference according to the pictures that were examined. Developed by researcher herself, the selected text prepared on the basis of the elements of the story and measurement tool that measures the level of comprehension, verbal and spoken directed to students as a answer has been received. The pictures were drawn after reading the text and photos have been examined by experts in the field. 15 located in the district of Edirne Kesan integrated students mild intellectual disabilities constitute the study group.

Keywords: Special education, mental disabilities, inclusive education, mild deficiency, reading skills and education, reading comprehension.

GİRİŞ

Genel ve özel eğitim alanlarında gözlenen değişimler, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim alanlarının insana verdiği önem ve insan hakları alanında gözlenen gelişmeler kaynaştırma düşüncesinin oluşmasına katkıda bulunmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimleri izlenip, eğitim performansları dikkate alınarak, programın amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında uyarlamalar yapılarak, engelli öğrencinin tam ya da yarı zamanlı olarak genel eğitim sınıflarında gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak eğitilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Batu, 1998).

1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu kararname ile Türkiye’de yasal olarak yerini alan “Kaynaştırma”; özel gereksinimli öğrencilere ve/veya sınıf öğretmenlerine destek hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamında eğitim almaları olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1997). Bu

Kararname 2916 sayılı yasadan daha kapsamlı olmakla birlikte; ele alınan kavramların nerede, nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirileceği açıkça tanımlanmamıştır (Kargin, 2004).

Gelişimleri normal çocuklardan farklı olan eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar da tıpkı normal çocuklar gibi toplum tarafından kabul görmeye, sosyalleşmeye ihtiyaç duymaktadırlar ve Batuhan'ın da belirttiği gibi çocuğun, engelli çocuklar da dâhil, içinde yaşadığı kültüre uyum sağlayabilmesi aldığı eğitime bağlıdır.

Dörschmann'a (2003) göre okumanın esas anlamı metinlerdeki karmaşık ifadelerin ve bilgilerin çözümlenmesinde yatar. Genç (2001) de bu okuma anlama sürecinde sadece metinlerde sunulan bilginin değil, okurun kendisinde olan bilginin de işlendiğini ve gözden geçirildiğini belirtir. Lewandowski (1991) ise bu çözümlenme sürecinde ayrıca okurun dikkati, muhakeme gücü ve hayallerini de katar. Razi (2008) algılayıcı bir dil becerisi olan okumayı, okuma sürecinin sonunda anlamaya ulaşmak olarak tanımlar ve okuyucuların anlama ulaşmalarını etkileyebilecek olan faktörlerin varlığından söz eder.

Engelli öğrencilerden zihin engelliler, öğrenme güçlüğü olanlar ve algısal (görsel ve işitsel) kaybı olan öğrencilerin genel sınıf düzeyinde performans gösterebilmeleri için özellikle okuma ve okuduğunu anlama programlarının öğrenci özelliklerine uygun olarak uyarlanması gerekmektedir. Zihin engelli öğrencilerde okuma yazma becerilerini kazanmada gecikme görülmektedir. Bu gecikme yetersizlikten etkilenme derecesine göre farklılık göstermekte ve hatta ağır derecede yetersizlik gösteren zihin engelli çocukların okuma yazma becerilerini kazanmaları olası görülmemektedir. Zihin engelli öğrencilerde görülen okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır. Bu öğrencilerin eğitimlerinde yeterli güdüleme sağlanarak, okuma becerilerinin öğretilmesine ağırlık verilerek ve uygun öğretim yöntemleri kullanılarak başarılı olabilecekleri görülmektedir (MEB, 2001).

Zihin engelli öğrencilerin, özellikle okuduğunu anlama becerilerinde, okudukları metinlerdeki önemli unsurları bulmakta ve bu unsurlar arasında bağlantı kurmakta sorunları vardır. Bunun nedeni olarak, zihin engelli öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, tekrarlama stratejilerinin yetersizliği, öğrenilen becerileri genelleme yetersizliği ve bellek problemleri gösterilmektedir. Hafif derecede zihin engelli olan öğrencilerin birçoğunun okuma düzeyleri zekâ bölümlerinden veya zekâ yaşlarından beklenenin altındadır (Eripek, 2005). Özel eğitim sınıfındaki zihin engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin bulgularda zihin engelli öğrencilerin büyük bir kısmının anlama becerilerinde yardıma ihtiyaç duymaktadırlar Eripek (1987). Okumanın amacının anlama ve yazılı materyalden anlam çıkarma olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okuma programları anlama becerileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu konuda yapılan bir çalışmada Durkin (1978), öğretmenlerin anlama becerileri üzerinde neredeyse hiç zaman harcamadığını gözlemlemiş ve anlama becerileri için ek öğretim programlarının gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, bu öğrenciler için çok önemli olan okuma anlamıyla bir bütündür.

Okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yolu ile algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır (Özdemir, 2002: 11). Çok yönlü çok boyutlu bir etkinlik olan okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan

karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004: 13). Hangi amaçla okuma yapılırsa yapılsın sonunda ulaşılmak istenen amaç okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, “okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir”. Bu bağlamda bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için, tam olarak anlamının da sağlanması gerekir. “Öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği bilinmektedir” (Erginer, 1999). Okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi, kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmesini gerektirir (Güzel, 1998).

Okuduğunu anlama becerisi genel Türkçe dersi kapsamı içerisinde öğretilen ama her derste gereksinim duyulan bir beceridir. Dinleme ve okuma “anlama”, konuşma ve yazma ise “anlatma” davranışdır (Sever, 1995). Türkçe öğretiminin temel amacı; öğrencilere dinlediğini ya da okuduğunu anlama ve anladığını sözle ya da yazıyla ifade etme becerilerinin kazandırılmasıdır (Demirel, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazanımında desteklemeleri ve bu becerinin öğretimi konusunda farklı öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullanmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öncelikle okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve bunu çocuğun kendini ifade etmesinin en kolay ve doğru olacağı yöntemler seçilmelidir.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkisi büyük olan hikâyelerin farklı tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımlardan birine göre kurmaca yapıtlardan olan ve roman ile birçok bakımdan benzeşen hikâye “İnsan yaşamından gerçeğe uygun kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak yapan bir yazı türü”dür (Özdemir, 1991: 53). Hikaye yaşanmış ya da yaşanabilen olayları, olaylara karışan kişilerin ruhsal yapılarını, yer ve zaman belirterek anlatan yazılara denir (Sarica ve Gündüz, 1982: 394, Akt., Gülerüz, 2003). Bir diğer tanımda ise hikâye; belli zaman ve dilimde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan yazılardır (Oğuzkan, 2001: 98). Çocukların okudukları öyküleri anlamaları, öyküyü oluşturan bilgi birimlerini ve bu birimler arasında kurulan ilişkileri anlamalarına bağlıdır (Stein ve Glenn, 1979; Akt. Özasan, 2006).

Problem Durumu

Bu araştırmada araştırmamanın ana problemini “hafif derecede zihin engelli bireylerin okuma sonrası çizdikleri resimlerin okuduğunu anlama becerilerine yansımaları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmamanın bu temel probleminden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anlamanın okuma sonrası verilen sözlü cevaplara yansımaları nasıldır?
2. Anlamanın metin sonrası çizilen resimlere yansımaları nasıldır?
3. Metin sonrası sözlü olarak yansıtılabilen anlama düzeyi ile resim çizilerek yansıtılabilen anlama düzeyi arasındaki ilişkileri nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hafif düzeyde zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin okuma sonrası çizdikleri resimlere ve sözlü ifadelerine nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu sebeple, belirlenen hikâye okunup, önce sorulara sözlü yanıtlar alınacaktır. Aynı zamanda anlama düzeyinin resimlere yansımalarını belirlemek amacıyla, okuma sonrası çizilen resimler ilgili resim uzmanları tarafından incelenecek ve sözlü yanıtlar ile ilişkisi aranacaktır.

Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için kullanılacak teknikler zihin ve dil ve konuşma engeli bulunmayan bireyler için sonuç verici olabilmektedir. Yorumlanması için cevap alınan sorular ve yazılarak ifade edilenler, anlama düzeyi belirlenmesi için yeterli görülebilir. Buna rağmen anlama düzeyini ölçmek zordur ve birey yanıtlarıyla anlama düzeyini tam olarak yansıtmakta zorlanabilir. Bunların cevaplanması ve yorumlanması zihin engelli bireyler için biraz daha karmaşık olabilir. Anlama düzeyini ölçme konusunda kullanılan yöntemlerden sözlü yanıtların alınması dışında bireyin kendisini ifade etmesinin başka yolları kullanılabilir. Bu yolla sözel olarak kendini ifade etmekte zorlanan, sözcük dağarcığı yeterli olmayan bireylere, çizdikleri resimler yoluyla düşündüklerini ifade etmelerine fırsat vermek ve anlama düzeyinin yorumlanması amaçlanmaktadır. Bireylerin anlama düzeyi hakkında resimlerin incelenmesi yoluyla yorum yapılabilecektir. Sözlü yanıtlar ile çizilen resimler arasında kıyaslamalar yapılarak anlama düzeyi somutlaştırılabilecektir.

Araştırmanın Önemi

Okuma becerisi, ana dili eğitiminin dört temel dalından ve üzerinde en çok durulan dil becerilerden biridir. Fakat eğitim sisteminde okuduğunu anlama üzerinde yeterince durmamaktadır. Öğretmenler öğrencilerini sadece kitap okuma alışkanlığı kazanmaları bağlamında teşvik etmektedirler. Yerelde veya genelde okuma konusunda sadece okuma alışkanlığı kazandırma ve temel okuryazarlık kursları veya kampanyalarıyla ilgili çalışmalar yapmaktadır. Basın yayın organlarında da okuma ile ilgili çıkan haber ve yorumların da çoğu okuma alışkanlığı ile ilgilidir.

Bilim dünyasında Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında yapılan araştırmalar çoğunlukla okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama düzeyinin öğretim teknikleriyle geliştirilmesi ve okuma-yazma hataları gibi konular çevresinde yoğunlaşmakta ve bu da kaynaştırma öğrencilerinden çok ilk ve ortaokul öğrencileri örneklemelerinde yapılmaktadır. Hâlbuki bu konularda zihin engelli veya kaynaştırma öğrencilerinin üzerinde de araştırmalar yapılması gerekmektedir. Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi genelde ilkokul çocukları için sözel olarak ifade edilen cümlelerden yola çıkarak gerçekleşmektedir; fakat zihin engelli veya kaynaştırma öğrencilerinin de okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi konusunda araştırmalar yok denilecek kadar azdır.

Okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaların birçoğu (İşigüzel, 2012; Koçak, 2012; Oflaz ve Bolat, 2012; Aktaş, 2011; Temizkan, 2011; Tuğlu, 2011; Coşkun, 2010; Pekkanlı ve Kartal, 2010; Sidekli, 2010; Demiryay, 2009; Ömür, 2009 ve Köksal, 2008) bilinen ve uygulanan tekniklerle uygulamalı ve genellikle ön test son test çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Farklı anlama düzeyi belirleme yöntemlerinin olabileceği ve bunları

kullandığımızda hem ilgi çekici hem de öğrencilerin kendini daha iyi ifade edebilmelerini sağlanabilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla sözlü yanıtlara oranla, metin sonrası çizilen resimlerde daha yüksek anlama düzeyi ifadesi bulunmaktadır. Bu da engelli öğrencilerin kendilerini sözcük kullanma ve cümle kurarak ifade etme konusunda sıkıntıları olduğunu da ortaya koymaktadır.

Hafif düzeyde zihin engelli öğrenciler üzerinde yapılan araştırmanın, normal zekâ düzeyindeki öğrencilere ve diğer engel gruplarına da uygulanması alan yazına ve metin sonrası çizilen resimlerin anlama düzeyini ne derece ifade ettiği konusuna ışık tutabilir, böylelikle daha kapsamlı değerlendirmeler yapılabilir. Bu araştırmanın sonuçlarının, resimle anlama düzeyinin ölçülmesi konusunda ilgili alandaki öğretmenlere, akademisyenlere, uzmanlara, resim uzmanlarına, özel eğitim uzmanlarına ve engelli çocukların ailelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda hangi tekniklerin okuduğunu anlama düzeyini daha iyi yansıttığı gibi yeni araştırma konularına kaynak sağlayacaktır. Okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi konusunda metin sonrası çizilen resimlerin incelenmesi gibi kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri başka yollarla anlama düzeyinin belirlenip çocuğun dünyasındaki etkisine bakılması ve bunların sözel cevaplarıyla kıyaslanması bu araştırmayla mümkün olabilecektir. Bu bakımdan bu çalışma, göreceli olarak sınırlı olan bu alanla ilgili alan yazına katkıda bulunacaktır.

YÖNTEM

Hafif düzeyde zihin engelli bireylerin metni anlama düzeyleri, onların resim ve konuşma yoluyla ifadeleri aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma; nitel araştırma modelinin durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. İnsan ve davranışını içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmak gerekir. Durum çalışmaları bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içerisinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 35, 277). Durum çalışması metodolojisi, ilgilenilen araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve olayı her yönüyle anlamayı amaçlayan bir araştırma dizaynidir. Bu tür araştırmalarda; araştırmacı veri toplamada, analiz etmede ve bu verilerden sonuç çıkarmada birinci derecede kaynak teşkil etmektedir (Merriam, 1998: 7).

Çalışma grubu

Bu araştırma; 2013-2014 öğretim yılı Güz döneminde, Edirne ili, Keşan ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların 3 ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve hafif düzeyde zihin engeli bulunan 15 kaynaştırma öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 9 tanesi erkek 6 tanesi ise kızdır. Bu öğrencilerden 8'i üçüncü, 7'si ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Çalışma Milli Eğitim Müdürlüğü ve Keşan İlçe Kaymakamlığından resmi izin alınarak yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bilgi formu sözel veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Metin okunduktan sonra çizilen resimler ve alan uzmanları tarafından

oluşturulan bu resimlerin anlatı raporları bir diğer veri toplama aracıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirleme çalışmalarında yer verilen kazanımlar ve davranışlar Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim 3. ve 4. sınıf Türkçe dersi kitapları kaynak alınarak hazırlanmıştır. Konu ile ilgili sözel yöneltilen sorular ve okuduğunu anlama testi araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış, alan uzmanlarına incelenip düzeltilmiştir. Resimlere ait raporlar resim öğretmeni alan uzmanlarca hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Yeterli süre tanınmıştır, öğrencinin resminin bittiğini belirtmesine kadar beklenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Her öğrenci, tek ve diğer öğrencilerden etkilenmeyecek şekilde kendini rahat hissedeceği bir ortamda serbestçe resim çizme olanağı bulmuştur. 24 renkli pastel boya ve boş resim kâğıtları kullanılmış, her öğrenciye sırayla aynı boya seti verilerek resimler tamamlanmıştır. Her madde 2 puanla belirtilmiş, 0 – 1 – 2 puanları ile değerlendirilmiştir. MEB'e (Milli Eğitim Bakanlığı) bağlı ilköğretim ve ortaokulda çalışan resim öğretmenleri tarafından değerlendirilen resimler, hikâyenin anlamlandırılması için çizilmesi gereken figürlerin belirlenmesi ve bunlar için belirlenen puanlamalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Böylelikle her öğrencinin anlama ve anladığını resimle belirtme düzeyleri belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmadaki verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Resim alanı uzmanları resimleri inceleyerek puanlamalarını yapmıştır. Anlama düzeyini sözel olarak ölçen araç araştırmacılar ve okuma anlama alanında bilimsel çalışmaları olan uzmanlarla birlikte hazırlanmıştır. Bu araçta puanlamalar metin temel alınarak yapılmıştır. Araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) için oluşturulan 4 aşama aşağıdaki gibidir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Bu çerçeve araştırmanın amacını ve anlama düzeyinin belirlenmesinin genel yapısını oluşturan araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulmuştur.
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Araştırma verileri amaçlarla aynı alt temalar altında işlenmiştir.
3. Bulguların tanımlanması: Araştırmanın uygulama kısmı gerçekleşmiş ve bulgularına erişilmiştir.
4. Bulguların yorumlanması: Resim uzmanı ve araştırmacılar tarafından ölçme araçları ve resimler incelenmiş ve puanlamalarla yorumlar objektif biçimde yapılmıştır.

Araştırmanın verileri analiz edilirken nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan yüzde (%) ve frekans (f) tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

"Anlamanın okuma sonrası verilen sözlü cevaplara yansımaları nasıldır?" alt problemine dayanarak seçilen metin hafif düzeyde zihin engeli bulunan 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 15 kaynaştırma öğrencisine okutulmuş, araştırmacı tarafından sözlü sorular sorularak sözlü yanıtlar alınmıştır.

1. Anlama Sorusuna, Çalışma Grubunun Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

Soru 1: “Çocuğun canı niçin sıkılıyordu?”

Birinci soruya ilişkin hafif düzeyde zihin engeli bulunan kaynaştırma öğrencilerinin cevaplarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Mevsimin kış ve havanın soğuk olması	6	40
Hikâyenin kahramanının evde olması	1	6.66
O an resim yapmıyor olması	1	6.66
Hiç arkadaşı olmaması	1	6.66
O an arkadaşlarıyla oynamıyor olması	1	6.66
Cevap veremedi.	5	33.33
TOPLAM	15	%100

Hikâyeyi okuyan kaynaştırma öğrencilerinin %40'ı (n=6), mevsimin kış olması ve havanın soğuk olması sebebiyle çocuğun canının sıkıldığını ifade etmiştir. Çalışma grubu, %6.66'şar oranla (n=1) her bir cevaptan birer kişi olmak üzere sırasıyla hikâyenin kahramanının evde olduğu için, o an resim yapmadığından dolayı, hiç arkadaşı bulunmamasından ve o an arkadaşlarıyla oynamadığı için canının sıkıldığını ifade etmişlerdir. Hikâyedeki çocuğun canının sıkılmasının sebebini gösteremeyerek soruyu cevaplayamayanlar (n=5), çalışma grubunun %33.33'ünü oluşturmuştur. Soruya cevap veremeyen öğrencilerin oranı ile soruya doğru yanıt verenlerin oranı yakın bulunmuş, nitekim çalışma grubu % 40 oranla soruyu doğru cevaplamıştır.

2. Anlama Sorusuna, Çalışma Grubunun Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

Soru 2: “Güzel bir gün olsa belki dışarı çıkardı.” cümlesinde “güzel” yerine yazılabilecek en uygun kelime hangisidir?

a) iyi

b) güneşli

c) bulutlu

d) yağmurlu”

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Güneşli	12	80
Sıcak	2	13.33
Bulutlu	1	6.66
TOPLAM	15	%100

Çalışma grubunun % 80'i (n=12) “güneşli” cevabını, % 6.66'sı (n=1) “bulutlu” cevabını vermiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin yüzde 13.33'ü (n=2) sözlü olarak ifade edilen 4 seçeneğin aksine havanın “sıcak” olduğunu ve diğer seçeneklerin uygun olmadığını belirtmişlerdir.

3. Anlama Sorusuna, Çalışma Grubunun Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

3. soru: “Sizce çocuk gökyüzünü, güneşi ve bulutu yaparken hangi renkleri kullanmıştır?”

Çalışma grubunun üçüncü soruya verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Gökyüzü için alınan yanıtlara ilişkin bulgular:

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Mavi	9	60
Beyaz	3	20
Her renk	1	6.66
Siyah	1	6.66
TOPLAM	15	%100

Güneş için alınan yanıtlara ilişkin bulgular:

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Sarı	12	80
Beyaz	1	6.66
Mor	1	6.66
Mavi-sarı-mor	1	6.66
TOPLAM	15	%100

Bulut için alınan yanıtlara ilişkin bulgular:

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Mavi	9	60
Beyaz	3	20
Açık mavi	1	6.66
Mor-mavi	1	6.66
Siyah	1	6.66
TOPLAM	15	%100

Çalışma grubuna göre, gökyüzü için % 60 (n=9) oranında “mavi” yanıtı alınmıştır. %20 oranında “beyaz” yanıtı, %6.66 oranla siyah yanıtı alınmıştır. %6.66 oranla (n=1) , öğrencinin her renkle gökyüzü çizilebileceğini belirtmesi ve sonrasında “her renk” cevabı alınmıştır.

Güneş için çalışma grubunun %80’i (n=12), “sarı” yanıtını vermiştir. Geriye kalan %6.66’sı oranla “beyaz”, %6.66’sı (n=1) mor ve %6.66’sı (n=1) “mavi-sarı-mor” yanıtını vermiştir.

Bulut için çalışma grubunun % 60'ı (n=9) "mavi" yanıtını vermiştir. %20'si (n=3) beyaz yanıtını, %6.66'sı (n=1) "açık mavi" yanıtını, %6.66'sı (n=1) mavi-mor yanıtını ve %6.66'sı (n=1) siyah yanıtını vermiştir.

4. Anlama Sorusuna, Çalışma Grubunun Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

4. soru: "Sizce çocuk resminde hangi mevsimi anlatmıştır?"

Aşağıdaki tabloda dördüncü sorunun yanıtlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Yaz	9	60
Kış	3	20
İlkbahar	2	13.33
Hem kış hem yaz	1	6.66
TOPLAM	15	100

Çalışma grubunun verdiği yanıtlara göre hikâyede çocuğun çizdiği resimde %60'ı (n=9) yaz mevsiminin; % 20'si (n=3) kış mevsiminin; %13.33'ü (n=2) ilkbahar mevsiminin çizildiğini düşünmektedir. % 6.66'sı (n=1) hem yaz hem kış mevsiminin çizildiğine ilişkin yanıt vermiştir.

5. Anlama Sorusuna, Çalışma Grubunun Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

5. soru: "Çocuğun yaptıklarından hangileri gerçektir, hangileri hayal ürünüdür?"

Aşağıdaki tabloda beşinci soruya verilen cevaplara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Cevaplara İlişkin Temalar	Hayal	Gerçek	f*	%
Çocuğun canının sıkılması	4	11	11	73.33
Bulutun kediye dönüşmesi	11	4	11	73.33
Çocuğun resim yapması	4	11	11	73.33
Kış mevsiminde havanın soğuk olması	6	9	9	60
Çocuğun kırlarda koşmaya başlaması	9	6	9	60
Çocuğun resimde çayır yapması	7	8	8	53.33
TOPLAM				%100

*f:doğru cevap sayısı

Gerçek ve hayal ürününü anlamakta zorluk çekmektedirler. Genel oranlara bakıldığında doğru yanıtların oranının, yanlış oranına göre yüksek olduğu görülmektedir. (f), doğru yanıtların sayısını göstermektedir. İlk 3 madde daha iyi anlaşılabilir veya dikkat edilmesi gereken bir durum olduğundan üzerine yoğunlaştıkça dikkat dağılmış olabilir.

6. Anlama Sorusuna, Çalışma Grubunun Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

6. soru: “Hikâye haritasına göre; olayın başkahramanı kimdir? Olayın geçtiği yer neresidir? Olay ne zaman gerçekleşmiştir? Olayı kısaca anlatır mısınız?”

Aşağıda altıncı sorunun cevaplarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Çocuk	9	60
Çocuk ve kedi	2	13.33
Kedi	1	6.66
Bulut	1	6.66
Güneş, Bulut ve Çocuk	1	6.66
Cevap veremedi.	1	6,66
TOPLAM	15	100

Hikâyenin kahramanını “Çocuk” olarak cevaplayanlar çalışma grubunun %60’ını (n=9) oluşturmaktadır. “Çocuk ve Kedi” olarak cevaplayanlar grubun %13.33’ünü (n=2) oluşturmaktadır. Geri kalan %6.66’şar oranla (n=1) “Kedi”, “Bulut”, “Güneş, Bulut ve Çocuk” yanıtları alınmıştır. Hayal ile gerçek arasında farklılığı anlamlandıran %60’ı kahramanı “Çocuk” olarak yanıtlamıştır. Bu anlamlandırmada zorlananlar, başka kahramanları da ortaya koymuştur.

“Olayın geçtiği yer neresidir?” sorusuna alınan cevaplara ilişkin bulgular:

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Ev	9	60
Okul	3	20
Kırlar veya çimenler	3	20
TOPLAM	15	100

Çalışma grubunun %60’ı (n=9) hikâyenin evde geçtiğini belirtmiştir. %20’si (n=3) okulda, %20’si de (n=3) hikâyenin kırlarda veya çimenlerde geçtiğini ifade etmiştir.

“Olay ne zaman gerçekleşmiştir?” sorusuna alınan cevaplara ilişkin bulgular:

Cevaplara İlişkin Temalar	f	%
Yaz	7	46.66
Kış	7	46.66
Sonbahar	1	6.66

TOPLAM	15	100
--------	----	-----

Olayın geçtiği zamanın sorulması ile alınan cevapların % 46.66 oranla (n=7) “Kış” , %46.66 oranla (n=7) “Yaz” ve %6.66’sı (n=1) “Sonbahar” olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada hikâyenin içinde gerçek olan çocuğun yaptıkları anlatılmaktadır ve aynı zamanda hayal olarak çocuğun resimde çizdikleri içinde hayal ettiklerinin anlatılması çocukların anlamasını güçleştirmiş olabilir. Gerçek ile hayal arasındaki farklılığı anlamlandırma konusunda sıkıntı çektiklerinden mevsimleri, zamanı, yeri ayırt etme konusunda yarı yarıya fark ortaya çıkmıştır.

“Olayı kısaca anlatır mısınız?” sorusuna alınan cevaplara ilişkin bulgular:

Katılımcı	Cevaplara İlişkin Temalar
F	Çocuk evdeydi, hava soğudu. Resim yaptı. Bulut kedi oldu.
C	Bulut kahraman oldu, çocuk resim yaptı, canı sıkıldı.
H1	Dışarı çıkmadığı için okulda kaldı, resim yaptı.
M1	Kedi, çocuğun canı sıkılınca çimenlere geldi ve resim çizdiler.
R	Okulda bahçeye çıktı resim çizdi.
B1	Kedi ve çocuk vardı. Evdeydi. Gündüzdü. Dışarı çıktı, resim çizdi.
K	Çocuk evdeydi, kıştı. Canı sıkıldı, pastel boya ile resim yaptı.
Z	Kırlarda dolaştı, canının sıkıntısı geçti, resim yaptı.
D	Arkadaşlarıyla oynamadığı için canı sıkıldı, dışarı çıktı. Kuşların sesini dinledi, çimenlere uzandı, çiçekleri kokladı.
H2	Evdeydi, gökkuşağı çizdi. Hava soğuktu. Resim yapınca sıkıntısı geçti.
Y	Canı sıkıldı. Çocuk resim yaptı. Gökyüzü çizdi.
A	Çocuk ve Kedi, resim çizdiler. Hava sıcak olduğundan dışarı çıktılar.
B2	Evde yaz mevsimindeydi ama arkadaşı yoktu. Resim çizdi.
M2	Hava soğuktu, evde çocuk resim yaptı, yazı anlattı.
M3	Okulda hava kötüydü, resim çizdi. Sıkıntısı azaldı.

Çalışma grubundaki hafif düzeyde zihin engelli bulunan kaynaştırma öğrencilerinin okudukları hikâyeyi anladıkları düzeyde kısaca açıklamaları yukarıdaki soru ile istenmiş, katılımcıların verdikleri cevaplar birebir yansıtılmıştır. Öğrencilerin hikâyeden anladıkları bazılarında birbiriyle benzerlik gösterse de zihinlerinde canlananların birbirinden çok farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Sorulan diğer sorulara yanıtlar kısa ve birbiriyle benzemekte olup, anlatmaları istendiğinde zihinlerinde hayalinde kurduklarını ifade ettiklerinden birbirinden farklılık göstermiş, hikâyenin anlatmak istediğinin dışına çıkabildiği görülmüştür. Aynı zamanda açık uçlu olan bu soruya, net, kısa ve sıralı kelimeler şeklinde cevaplar vermişlerdir.

2. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

“Anlamanın metin sonrası çizilen resimlere yansımaları nasıldır?” alt problemine dayanarak seçilen metin, hafif düzeyde zihin engeli bulunan 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 15 kaynaştırma öğrencisine okutulmuş, araştırmacı tarafından sözlü sorular sorularak bu soruların cevaplarını ve hikâyede anlatılmak istenenin tamamını verilen pastel boya ile çizimleri istenmiştir.

Çizilmesi gereken her figürün çizilip çizilmediğine ve ne kadarının puanlandığına dair tablo ve açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Öğrenci	Çocuk (kahraman)	Canı Sıkınca Resim Çizmesi	Bulut	Güneş	Kır, Çayır	Hangi Mevsim? Kış	Yer: Ev	Gerçek Zaman: Gündüz, Kış	Hayal Edilen Zaman: Gündüz, Yaz	Olay Net Anlatılmış mı?	Hayal Edilen Diğer 6 Öğe Çizilmiş mi?	Toplam	%
F	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	16	80	
C	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1.6	17.6	88.3	
H1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1.6	18.6	93.3	
M1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1.3	16.3	81.6	
R	0	1	2	2	2	2	2	2	1	1	15	75	
B1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1.3	17.3	86.6	
K	2	1	2	2	0	1	2	1	1	1	13	65	
Z	2	2	2	2	2	0	1	1	1	1	14	70	
D	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1.6	18.6	93.3	
H2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	15	75	
Y	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	18	90	
A	2	2	2	2	2	2	0	2	1	2	17	85	
B2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.6	19.6	98.3	
M2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1.6	19.6	98.3	
M3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19	95	
Toplam	28	24	30	30	28	21	27	22	24	20.9			
%	93.3	80	100	100	93.3	70	90	73.3	80	69.8			

- “F”, %80 oranında hikâyeyi anlamış ve resim figürleriyle ifade edebilmiştir. Sırasıyla “C”, %88.3; “H1”, %93.3; “M1”, %81.65; “R”, %75; “B1”, %86.66; “K”, % 65; “Z”, %70; “D”, %93.3; “H2”, % 75; “Y”, % 90; “A”, % 85; “B2”, % 98.3; “M2”, %98.3; “M3”, % 95 oranında hikâyeyi anlamış ve resim figürleriyle ifade edebilmiştir.
- Yalnızca “R” isimli öğrenci (n=1) hikâyede kahraman olarak çocuğu çizmemiştir. Çizilen resimlere göre okunan hikâyenin kahramanı % 93.33 oranında doğru anlaşılmiştir.
- Hikâyede “çocuğun canı sıkılmıştı ve bunun ardından resim yapmıştı”. Çiziminde bunu yansıtabilen öğrenciler çoğunluktadır (n=12) ve anladıklarını ifade etme düzeyi % 80’dir.
- Hikâyede çocuğun çizdiği ve hayal kurduğu resimde bulunan öğelerden “güneş” ve “bulut” u resimlerinde ifade eden öğrenciler çalışma grubunun tamamıdır(n=15) ve %100 oranında bu öğeler anlaşılmiştir. Kırlar ve çayırları çizen kişi sayısı çoğunlukta olup (n=14), %93.33 oranında anlaşılmiştir.
- Yalnızca “Z” isimli öğrenci mevsimle ilgili bir ifade çizememiştir. Geriye kalanlar arasından hayal ve gerçek olarak hikâyede geçen iki mevsimi de ayırt ederek çizenlerin (n=7) sayısı; iki mevsimi ayırt etmekte zorlanarak resminde bir mevsimi ifade edenlerin sayısı (n=7) eşittir. % 70 oranında yaşanan mevsim anlaşılmiştir.
- Yalnızca “Z” isimli öğrenci hikâyenin okulda geçtiğini (n=1), “A” isimli öğrenci de (n=1) hikâyenin kırlarda geçtiğini resminde belirtmiştir. Geriye kalan öğrenciler, (n=13) hikâyenin geçtiği yeri “ev” olarak çizmişlerdir. %90 oranında doğru anlaşılmiştir.
- Çalışma grubunun yaklaşık yarısı (n=7), hikâyenin zamanını doğru ifade ederek kış ve gündüz olarak belirtmiştir. Geri kalan öğrenciler (n=8) mevsimi doğru ifade edememişler, hikâyede çocuğun hayal kurduğu ile gerçek mevsiminin ikisini de belirtememişlerdir. %73.33 oranında hikâyedeki zaman anlaşılmiştir.
- Genel yoruma göre hikâye %80 oranında doğru figürlerin çizimleriyle belirtilmiş; hikâyede hayal edilen öğelerin % 69,8’i çizimlerinde ifade edilebilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi % 70 oranında yaşanan mevsim anlaşılmiştir. En düşük oranlar bu ifade edilen üç oran olup, bunun sebebi öğrencilerin gerçek olmayan, hayal edilen kısmını resimde ifade etmekten kaçınmaları olabilir. Tüm bu oranlar en az %70 ve üzeri hikâyenin anlaşıldığını göstermektedir.
- Aşağıda birkaç öğrencinin resim çizimleri ile ilgili değerlendirmeler belirtilmiştir.
- *“F” isimli öğrenci, hikâyenin kahramanı olarak çocuğu çizmiş, canı sıkılan çocuğun resim çizdiğini resmin geneline yansıtarak ifade etmiştir. Çocuğun hayal ettiği bulut, güneş ve kırları çiziminde belirtmiş, yaşanan mevsim hakkında kararsızlık yaşamıştır. Hayal kurulan resimde geçen mevsim ilkbahar ve sonbahar belirtileri göstermiştir. Hikâyenin sözel yanıtta cevap alamadığımız soruya yanıt olarak, resminde hikâyenin evde geçtiğini belirtmiş, olay açıkça anlatılmıştır. Kediye dönüşen bulutu ifade etmiş, kuşlar ve çiçek de çizmiştir.*

- “C” isimli öğrenci hikâyenin kahramanını çocuk olarak çizmiştir. Canı sıkıldığında resim yaptığını belirtmiştir. Sözlü yanıtlarda hikâyenin kahramanının bulut olduğunu söyleyen C, kahraman olarak çocuğu çizmiştir. Bulut güneş ve kırları çizimde belirtmiş, mevsimi sonbahar olarak belirtmiştir. Ağacın yaprakları dökülmektedir. Evde geçtiğini ve çiçek, kuş ve kelebekler çizmiştir. Hayal edilen öğelerin neredeyse tamamı ayırt edilmiştir.
- “H1” isimli öğrenci, hikâyenin kahramanını çocuk olarak çizmiştir. Canı sıkıldığında resim yaptığını belirtmiş fakat genel resim olarak ele almıştır. Bulut güneş ve kırları çizimde belirtmiş, mevsimi kış ve yaz olarak belirtmiştir, hikâye zamanı tam anlaşılmıştır. Evde geçtiğini ve çiçek, kuş ve ağaçlar çizmiştir. Hayal edilen öğelerin neredeyse tamamı ayırt edilmiştir. Olayın tamamı anlatılmıştır.
- “M1” isimli öğrenci, hikâyenin kahramanı olarak çocuğu çizmiş; canı sıkılan çocuğun resim çizdiğini, resmin geneline yansıtarak ifade etmiştir. Çocuğun hayal ettiği bulut, güneş ve kırları çiziminde belirtmiş, yaşanan mevsim hakkında kararsızlık yaşamıştır. Hayal kurulan resimde geçen mevsim ilkbahar ve sonbahar belirtileri göstermiştir. Hikâyenin sözel yanıtta cevap alamadığımız soruya yanıt olarak, resminde hikâyenin evde geçtiğini belirtmiş, olay açıkça anlatılmıştır. Kediye dönüşen bulutu ifade etmiş, kuşlar ve çiçek de çizmiştir.

“F” öğrencisinin çizdiği resim örneği



“C” öğrencisinin çizdiği resim örneği



“H1” öğrencisinin çizdiği resim örneği



“M1” öğrencisinin çizdiği resim örneği



3. ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

“Metin sonrası sözlü olarak yansıtılabilen anlama düzeyi ile resim çizilerek yansıtılabilen anlama düzeyi arasındaki ilişkili nasıldır?” alt problemine dayanarak seçilen metin, hafif düzeyde zihin engeli bulunan 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 15 kaynaştırma öğrencisine okutulmuş, araştırmacı tarafından sözlü sorular sorularak bu soruların cevabını ve hikâyede anlatılmak istenenin tamamını verilen pastel boyalarla çizmeleri istenmiştir. Tüm bulgular ile birlikte üçüncü alt probleme dayanarak, sözlü olarak ve resim çizilerek yansıtılan anlama düzeyi arasındaki ilişki aşağıda açıklanmıştır:

F” , gökyüzü, güneş ve bulutu sözlü yanıtlardaki renkleri kullanarak çizmiştir. Gökyüzü ve bulutu ayrı olarak çizmiş, çayırdaki ağacı dâhil etmiş ve yapraklarının döküldüğünü belirtmiştir. Sözlü yanıtlarda “bulut hikâyesinin kahramanı” yanıtı alınmışken, resimde hikâyesinin kahramanını “çocuk” olarak çizmiştir. Resimde kediye dönüşen bulutu ifade etmiş, sözel yanıtta mevsimin sonbahar ve soğuk olduğunu, resminde sonbaharı belirtmiştir. Ev, iki tane kuş, kelebek ve çiçek ayrıntılarını da resmine yansıtmıştır. Hayal edilen tüm öğeleri resme dökmüştür.

“C”, gökyüzü, güneş ve bulutu sözlü yanıtlarındaki renkleri kullanarak çizmiş, gökyüzü ve bulutu birbirinden ayırmıştır. Sözlü yanıtlarda yaz mevsimi demesine rağmen; resminde sonbaharı ve havanın soğuk olmasını ifade etmek amacıyla ağaçların yapraklarını dökülürken çizmiştir. Çayıra ek ağaç da çizmiş, sözlü yanıtta kahramanı “bulut” olarak söylerken resminde “çocuk” olarak belirtmiştir. Hayal ile gerçeği ayırmakta zorlanmamış, evi belirtmiştir. Kuş, çiçek ve 2 kelebek eklemiş, çocukta el ve ayaklar çizilmemiştir.

“H1”, yüz ayrıntıları gözler, burun, ağız, kulak ve saç yoktur. El ve ayakların çizili olduğu çocuk, kahraman olarak sözlü yanıtlar ve resminde belirtilmiştir. İki mevsim de belirtilerek kuş, çiçek, ev, çocuk, iki ağaç çizilmiştir. Evde kapı çizilmiş fakat pencereler ve çatı bulunmamaktadır. Sözlü yanıtta “okulda” yanıtını verdiği halde, hikâyesinin geçtiği yer olarak resminde evi ifade etmiştir.

“M1”, hikâyesinin kahramanına “kedi” sözlü yanıtını vermesine rağmen çiziminde “çocuğu” kahraman olarak belirtmiştir. Sözlü yanıtındaki gibi kediyi çimenlerde belirtmiştir. Sözlü yanıtında “kış” olduğunu söylemiş fakat resminde bunu yalnızca hayal edilen mevsimi “yazı” belirterek gösterebilmiştir. Gökyüzünü buluttan ayırmadan çizmiştir. Tüm resmi ayrıntılarıyla beraber çizebilmiştir. Kırdaki ağaç çizmiş, meyvelerini belirtmiştir.

“R” , sözlü yanıtında yaz mevsimi ve çimenlerde okul bahçesinde hikâyesinin geçtiğini ifade etmiştir fakat çimenleri, kırları yalnızca çok meyveli bir ağaç çizerek ifade etmiştir. Bulutu gökyüzünden ayırmadan çizmiş, güneş, bulut ve kırların renkleri sözel olarak belirttiği gibidir. Yaz mevsimini, sözlü olarak belirtmesine rağmen, resminde kışı belirtmiş, evdeki bacadan duman çıkmaktadır. Hikâyesinin kahramanı resminde ve sözlü yanıtında “kedi”dir ve ev ayrıntılı çizilmesine rağmen kedinin ağız bulunmamaktadır.

“B1” , sözlü yanıtındaki gibi resminde de yaz mevsiminin evde geçtiğini, güneşi, bulutu, çiçekleri, kırları söylediği renklere çizerek anlatmıştır. Hikâyenin kahramanı “kedi ve çocuk” demesine rağmen, bulutun kediye dönüşmesini hayal olduğu için resminde belirtmeyerek kahramanı çocuk olarak çizmiştir. Bu da resmindeki cevabın doğruluğuna işaretler. Yüz ayrıntılı çizilmiş, çatı pencereler renkli, ayrıntılı ve ağaç kırlarda bulunmamaktadır. Çiçekler iki tane çizilmiş, evden büyük boyuttadır. Resmin üst ve alt kısımları sıkışık doldurulmuş orta kısmın geneli boş bırakılmıştır.

“K” , sözlü yanıtta “kış” mevsimi derken resminde yalnızca hayal kurulan mevsimi belirtebilmiştir. Ev, çiçek, çocuk, bulut ve güneş figürleri belirtilmiş; güneş, gökyüzü ve bulut renkleri sözlü yanıtlardaki gibidir. Resim algısı, kendi çizdiği resim olarak anlaşılmıştır. Çayır, kır ve ağaç çizmemiştir. Hayal kurulan öğelerin yarısını çizmiş, ayırmakta zorlanmıştır. Çocuğun elleri, evin pencereleri çizilmemiştir.

“Z” , çocuğun resim çizdiğini, çayırlarda, kırlarda olduğunu belirtmiş; bulut, güneş sözlü yanıtlarda belirtilen renklere çizilmiştir. Çayır ve kırlar çizmiş, hayal kurulanların yarısını belirtebilmiştir. Zaman ve mevsim yeterli düzeyde anlaşılamamıştır. Hikâyenin kırlarda geçtiğini düşündüğünden, ev çizmemiştir. Çayıra ağaç eklememiş, çocuğun el ve ayaklarını belirtmemiştir.

“D” , iki mevsimi de net olarak belirtebilmiş, mevsimin kış olduğunu, çocuğun kahraman olduğunu, çiçeği, kırları, kuşları, bulutu, güneşi, gökyüzünü belirtmiştir. Karın yağdığını fakat hayal edildiğinde hikâyeye göre havanın sıcak olmasından dolayı gökkuşağı ve çiçek çizmiştir. Çocuğun canı sıkıldığında resim yaptığını anlamış fakat bu resim ifadesi, kendi çizdiği resim algısıdır. Ayrıntılı çocuk çizimi bulunmaktadır. Çayıra ağaç, eve çatı eklememiştir.

“H2” , çok sayıda güneş, çok sayıda kediye dönüşmüş bulut ve gökkuşağı ile gökyüzünü belirtmiştir. Ev, çocuk, ağaç, kır, çiçek çizmiş; hikâyenin kahramanı olarak çocuğu belirtmiştir. Çocuğun evde ve havanın sıcak olduğunu belirtmiştir. Sözlü yanıtta da havanın soğuk, kış olduğunu belirtmiştir. Beyaz ve mor – mavi çizebileceği yanıtını veren “H2” , renkleri olması gereken renklere çizmiştir. Çocukta bacaklar, kollar ve eller yoktur. Çayıra ağaç eklenmiştir.

“Y” , çocuk kahraman olarak belirtilmiş, tüm hikâye ile ilgili çizilen resim sadece siyah renk kullanılarak tamamlanmıştır. Mevsimle ilgili kışı belirten öğe bulunmamaktadır. Hayal edilen mevsimi belirtmektedir. Kedi bulutun yanında değil çimenlerde ve arabanın bitişiğinde bulunmaktadır. Çocuğun birini evin içinde resim yaparken belirtmiş, birini de dışarıda çizmiştir. Kuşlar, çiçek, ev, kedi, kış, güneş, bulutlar, çocuk, araba figürleri çizilmiştir. Resim ayrıntılı çizilmesine rağmen çocuğa tek göz çizmiş, çok büyük kulaklar eklemiş, kollarını

çizmemiştir. Arabanın kediye çarpması izlenimini vermiştir. Rengin tek renk ve koyu olması; iç dünyası veya havanın soğuk olmasını anlatmak amacıyla gerçekleşmiş olabilir. Çatı eksik çizilmiştir.

“A”, hikâyede geçen yeri bir figürle belirtmemiş çimenlerin, kırların üzerinde gerçekleştiğini; çocuğun burada resim çizdiğini belirtmiştir. Kahramanın sözlü yanıtlardaki gibi “kedi ve çocuk” olduğunu belirtmiş, ikisi resim çizmektedir. Kış ve yaz mevsiminin ikisi de belirtilerek çayır, masa, kedi, çocuk, bulut, güneş, gökkuşağı, kar ve kardan adam figürleri çizilmiştir. Gökyüzü ve bulutu siyah çizeceğini söylemesine rağmen renkleri doğru kullanmıştır. Çocuğun elleri, kedinin gözleri ve ağzı bulunmamaktadır. Hikâyede olmayan gökkuşağını hayal edilen mevsime uygun şekilde eklemiştir. Kirlara meyveli bir ağaç eklemiştir.

“B2” , hikâyeye sözel yanıtında “Çocuk evdeydi, yaz mevsimiydi, resim çizdi.” diye belirtmesine rağmen resminde kışı da yağışla anlatmış ve ayrıntılı ev, çocuk, kuş, çiçek, çocuğun çizdiği resim kâğıdını, kırları, bulutu, güneşi belirtmiştir. Belirttiği renkleri kullanmış, ayrıntı olan kediye belirtmemiştir. Kirlara ağacı eklememiştir. Çocuğun bedeni siyah çizilmiş, yüzü ayrıntısıyla çizilmesine rağmen beyaz çizilmiştir.

“M2” , resminde iki mevsimi de belirterek zaman kavramı doğru yorumlanmıştır. Çocuğun resim çizdiğini, evde olduğunu, mevsimin kış olduğunu sözel olarak yanıtlayan “M2”, resmine de aynı figürleri belirtmiştir. Bulut ve güneşi olması gereken renginde çizmiş, çiçekleri ve evi çok ayrıntılı ve büyük çizmiştir. Çayırları ağaçla beraber belirtmiş, kar ve yağmur yağışını kış mevsimine uygun şekilde anlatmıştır. Dışarıya çizdiği çocuğun kolları bulunmamaktadır.

“M3”, sözlü yanıtı göre mavi sarı mor değişken olarak çizeceği güneşi, olması gereken renkte çizmiş, kış ve yazı aynı anda anlatarak zamanı anlatabilmiştir. Hikâyenin okulda geçtiğini söylemesine rağmen evi çizmiştir. Çocuğun resim çizdiğini figürle anlatmış, çok meyveli ağacı belirtmiştir. Ev, ağaç, kır, resim kâğıdı, çocuk, bulutlar, güneş ve kar, yağmur yağışlarını çok ayrıntılı bir biçimde belirtmiştir. Hayal edilen tüm figürler kedi hariç eklenmiştir. Hikâyede olmayan ikinci bir çocuk eklemiştir.

Çizilen resimle ilgili ayrıntılı yoruma bakılarak incelendiğinde yer, zaman, mevsim, olay ve kahraman açısından doğru cevapların yansıdığı görülmektedir. Hayal gerçek ayırt edilmesi resimde daha net görülmektedir. Öğrencilerin anlama düzeyinin sözel yanıtlara yansımaları oranın daha düşükken, çizilen resme yansıyan anlama düzeyi oranı daha yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada iki alt probleme dayanarak seçilen metin, hafif düzeyde zihin engeli bulunan ve 4. sınıfta öğrenim gören 15 kaynaştırma öğrencisine okutulmuş; sözlü olarak sorular sorulmuş; katılımcılardan bu soruların

cevabını vermeleri ve hikâyede anlatılanları resimle anlatmaları istenmiştir. Sözlü yanıtlar kaydedilmiş, okuma sonrası yapılan resimler alan uzmanlarına inceletilmiştir.

Birinci alt probleme dayalı olarak anlamanın okuma sonrası verilen sözlü cevaplara yansımalarına bakıldığında, alınan cevapların metni yaklaşık %60 oranında yansıttığını göstermiştir. Bu bağlamda, olay kısaca açıklandığında alınan yanıtlar, ardı ardına söylenmiş kelimelerden ve kısa cümleden oluşmuştur. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde, kısa cevaplı sorularda alınan cevaplar birbirine yaklaşmış, açık uçlu ve açıklama gerektiren sorudan alınan cevaplar birbirinden uzaklaşmış ve çeşitlenmiştir.

İkinci alt probleme dayalı olarak anlamanın metin sonrası çizilen resimlere yansımalarına bakıldığında, hikâye %80 oranında doğru figürlerin çizimleriyle belirtilmiştir. Resimlerde öğrenciler daha çok ayrıntıya girmiş ve hatırlamanın da daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık %80 civarında anlama düzeyi resimlere yansımıştır.

Okuma ve anlama, bireyin hem akademik hem sosyal yaşantısında başarıya ulaşmasının anahtarıdır. Bireyler bu anahtara, ilkokul yıllarında sahip olurlar. Bu anahtara sahip olabilmeleri ancak okuduğunu anlama stratejilerine sahip olmaları ile mümkündür. Bu sebeple özellikle sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Duran; İnce, 2009).

Anlamanın yazma, konuşma, görsel sunum vb. ifade araçları ile ortaya konması (anlatma), bir öğrencinin metni anlayıp anlamadığını değerlendirmenin en etkili yoludur. Okuduğunu anlatmada, metni oluşturan önemli düşünceler belirlenerek öğrencinin bunları ne kadar anlattığı ele alınır (Morrow, 1985; Akt. Reutzel ve Cooter, 2007). Bu araştırmada öğrencilerden sözlü yanıtlar alınmış ve anlatmalarına fırsat verilmiştir. Ancak cinsiyete dayalı olarak kıyaslandığında okuduğunu anlama düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Karatay'ın (2007) araştırmasında da bilgilendirici metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarısı, kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark göstermemiştir. Okuldaki öğrenmeler bilgilendirici metinlere dayalı olduğu için öğrencilerin okuma stratejileri aynı yapılmıştır, diğer metin türlerinde bu durum ortadan kalktığı için anlamlı farklılık oluşmaktadır.

Öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Dil eğitimi önce ailede başlayıp daha sonra çevresiyle ve karşılaştığı kişilerle gelişmeye başlar. Çocuğa kitap sevgisi kazandırılıp yavaş yavaş kitaplığının oluşması sağlanmalıdır. Türkçe öğretimi, metinlerin çözümlenmesi ve yorumlanması esas alınarak gerçekleştirilen bir dil öğretimi olduğu için metin seçimi çok önemlidir. Derslerde en çok kullanılan aracın da kitap olduğu düşünülürse kitaplardaki metinlerin seçiminde okuma parçalarını öğrencilerin yaş grupları, okuma ve anlama düzeylerine uygun olması dikkate alınmalı, doğru metin seçimi ve bunları sınıf ortamında uygulama ve değerlendirme süreci iyi yönetilmelidir. Bu bağlamda gerek normal öğrenciler gerekse kaynaştırma öğrencileri için hem öğretimde hem de değerlendirmede görsellerden yararlanılmalıdır. Öğrencilere sadece yazılı ya da sözlü değil, başka yollarla da kendilerini ifade fırsatı tanınmalıdır. Öğretmen

yetiştiren kurumlar ve Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme gerekse öğretim düzeyinde buna benzer çalışmaları teşvik edip değerlendirmelidir.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. (1996). Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akça, G. (2002). Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aktaş, H. (2011). Almanca Öğrenen Türk Öğrencilerin Yaptığı Aktarım Hataları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arabacı, İ. E. (2009). Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ataman, A. (2003). Özel Eğitime Giriş, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Coşkun, İ. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım becerilerinin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deniz, S. (2008). Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

----- (2003). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi, (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demiryay, N. (2009). Der Einfluss der Sprachkenntnisse und des Vorwissens auf das Textverständnis von Türkischen Drittspracherwerbenden des Deutschen, Journal of International Social Research, 2 (9), 106-115.

Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1).

Dörschmann, J. (2003). *Das Freie Lesen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Duran, E. ve İnce, Y. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşlerinin ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin ilişkisi *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19

- Egelioglu, F.V. (1989). Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. PAÜ: Eğitim Fak. Dergisi, 6.
- Eripek, S. (2005). Zekâ Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eroğlu, M. A. (2010). Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Okuma–Yazma Yaklaşımları ve Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, A. (2001). *Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi*. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20: 80-91.
- Güleryüz, H. (2003). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Işıkdoğan, N. (2009). Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (2), 53-86.
- Karatay, Halit (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Özel Eğitim Dergisi. 5(2), 1-19.
- Kırcaali İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1018.
- Koçak, M. (2012). Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme, Journal of World of Turks, 4 (1), 303-313.
- Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008 (1), 69-88.
- Lewandowski, T. (1991). *Deutsch als Zweit- und Zielsprache*. Wiss. Trier: Trier Verlag.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research And Case Study Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEB, (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- MEB, (2001). İlköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A Strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 646---61.
- Oflaz, A. ve Bolat, H. (2012). Almanca Öğreniminde Ana Dili ve İngilizce Kaynaklı Girişim Hataları, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (1), 1635-1651.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ömür, F. (2009). İkinci Yabancı Dil Öğrenirken Ana Dilden veya Birinci Yabancı Dilden Kaynaklanan Olumsuz Aktarımlar, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (3), 1662-1679.
- Özaslan, A. (2006). Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özdemir, E. (1991). " Konuşma Öğretimi", *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, ss. 97- 111.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma (5.Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- 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.
- Pekkanlı, İ. ve Kartal, E. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Anadil ve Yabancı Dilde Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Journal of the World of Turks*, 2 (3), 91-105.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*, İstanbul: Kriter Yayınları.
- Reutzell, D. R. ve Cooter, R. B. (2007). *Strategies For Reading Assessment And Instruction: Helping Every Child Succeed (3rd ed.)*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu B. ve Kargın, T. (2006). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları, Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları, *Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 17, 29-47.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tuğlu, Y. (2011). Entwicklung von computerbasierten Lehr- und Lernmaterialien zur Förderung der Lesefertigkeit von Studierenden der Deutschlehrausbildung in der Türkei. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri, 13.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara: Kök Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri, (genişletilmiş 6. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2012). Fen- Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Sayı 11(1), Kış, 179-198.

EK1: Araştırmada Kullanılan Metin Örneği

ŞAKACI BULUT

Çocuğun canı sıkılıyordu. Kıştı. Soğuktu. Güzel bir gün olsa belki dışarı çıkardı. “Ben de resim yaparım.” dedi kendi kendine.

Bir kâğıt çıkardı. Pastel boya larını masanın üzerine döktü. Kocaman bir gökyüzü yaptı önce. Bir güneş, bir de bulut oturttu ortasına. Yeşil pastelle çayırları da yapınca resmi çok güzel oldu. Bu kışta böyle yerler de özlenirdi doğrusu. Kirlara doğru koşmaya başladı. Çiçekleri kokladı, kuşların sesini dinledi. Çimenlere sırtüstü uzandı. Gökyüzünde bulutunu göremedi. Nereye gitmişti? “Aaa! Bembeyaz bir kediye dönüşmüş bulutum!” diye bağırdı.

Mehmet GÜLER

EK2: Araştırmada Kullanılan Sözlü Yanıtlar İçin Yöneltilen Sorular

Soru 1: “Çocuğun canı niçin sıkılıyordu?”

Soru 2: “Güzel bir gün olsa belki dışarı çıkardı.” cümlesinde “güzel” yerine yazılabilecek en uygun kelime hangisidir?

a)iyi b) güneşli c) bulutlu d) yağmurlu”

3. soru: “Sizce çocuk gökyüzünü, güneş ve bulutu yaparken hangi renkleri kullanmıştır?”

4. soru: “Sizce çocuk resminde hangi mevsimi anlatmıştır?”

5. soru: “Çocuğun yaptıklarından hangileri gerçektir, hangileri hayal ürünüdür?”

Çocuğun canının sıkılması, Bulutun kediye dönüşmesi, Çocuğun resim yapması, Kış mevsiminde havanın soğuk olması, Çocuğun kirlarda koşmaya başlaması, Çocuğun resimde çayır yapması

6. soru: “Hikâye haritasına göre; olayın başkahramanı kimdir? Olayın geçtiği yer neresidir? Olay ne zaman gerçekleşmiştir? Olayı kısaca anlatır mısınız?”

EXTENDED SUMMARY**Introduction**

Especially reading and reading comprehension programs must be adapted for mentally retarded students and the students with learning disabilities and sensory deficit (visual and auditory) according to their features so that they can perform in a usual classroom level. Mentally retarded students have delays in acquisition of reading and writing skills. This delay shows differences according to how much they are affected by the deficiency and it is almost impossible for mentally retarded children who have severe deficiency to acquire reading and writing skills ever. Reading deficiency with mentally retarded students is mostly about reading comprehension. It is clear that these students can be helped to be successful by giving enough motivation in their education, focusing on their reading skills and by using appropriate teaching methods.

Different definitions of stories which have a big impact on the development of reading comprehension skill are available. According to one of these definitions, story which is composed of fiction and which is similar to novels in many respects is a text type which presents realistic moments from people's life giving the place and the time. Story is a text type that tells about happened or likely to happen events, and people's psychology in these events giving the place and the time. According to another definition story is a text type which tells about a real like event that a few people have experienced in a specific time period or about characteristic of some people, mostly taking only a few pages. The information sources of the story and the relation of the children with these sources determine what the children understand from the story.

Aims and Scope

In this research, how the reading comprehension skills of mild mentally retarded individuals reflect on the pictures they drew and verbal expressions they gave after reading session have been analyzed. For this reason, after the specific story was read, verbal responses were firstly collected for the questions. At the same time, the pictures drawn after the reading activity were analyzed and looked for the relations with the verbal responses by picture experts to determine how comprehension level reflects on pictures.

Techniques that can be used to determine the level of reading comprehension can be effective with people who do not have mental, language and speaking disability. The questions asked to be interpreted and the ones explained by writing can be seen sufficient to determine comprehension level. However, it is difficult to assess comprehension level and the individual might find it hard to express his/her comprehension level. To answer and interpret them can be a bit more complicated for mentally retarded individuals. To assess the comprehension level, other methods by which an individual will express himself/herself can be used besides verbal responses. The aim is to give a chance to the ones who find it difficult to express himself/herself verbally or who do not have enough vocabulary knowledge to express themselves drawing pictures, and so this way to interpret their comprehension level. By analyzing pictures, it becomes possible to interpret the comprehension

level of the individuals. Comparing verbal responses and the pictures, comprehension level can be made concrete.

Method

This is a qualitative research. In these qualitative studies, comprehension levels of mild mentally retarded individuals were determined using their pictures and verbal utterances in case studies. In this study, data is collected through the analysis of the students' verbal and visual expressions. Then, the data collected from these two sources were compared. The participants were 15 mild mentally retarded inclusive students at Primary Schools of Ministry of Education in Keşan, Edirne. The study was conducted upon the official permission of Ministry of Education and Keşan District Governorship. Semi-structured interview and information forms prepared by the researchers were used as verbal data collection tools. Another data collection tool was the pictures drawn after reading and their reports written by field experts. Aims and objectives used to determine the comprehension level of students were prepared according to 3rd and 4th grade Ministry of Education Turkish Course books.

Findings

When the reflection of the comprehension related to the primary sub-problem of the research on verbal responses has been analyzed, it has been observed that the answers reflect the text to 60%. In this respect, the answers given after a short explanation were only composed of words and short sentences uttered successively. When the answers of the students have been analyzed, it has been seen that the responses to short answer questions are close to each other, but the responses for open-ended questions are different. When the reflection of the comprehension related to the secondary sub-problem of the research on the pictures drawn after reading, it becomes clear that the story has been told using the correct figures to 80%. It has been identified that the students gave more details in the pictures, and they could remember more. Approximately 80% comprehension level was reflected on the pictures. Finally, when the data related to the third sub-problem have been analyzed looking at the detailed interpretation about the pictures, it has been seen that correct answers were given about the place, time, season, events and the characters. The distinction of imaginary and reality is seen more clearly in pictures. While the reflection of the students' comprehension level on verbal responses is low (60%), the comprehension level reflected on the pictures is much higher (80%).

Discussion and Recommendations

In the study, the students gave verbal responses and they had the opportunity to talk, and it has been observed that there is not a significant difference in comprehension level of different genders. Similarly, in Karatay's study (2007), it has been shown that there is not a significant difference in the success of females and males in reading comprehension level of informative texts. As the education at school is based on informative texts, the reading strategies of the students were constructed in the same way. However, a significant difference is observed in other texts types.

According to the findings, the pictures drawn after reading the text are reflecting comprehension level more than the verbal responses. As a result, this shows that disabled students have problems in expressing themselves by using vocabulary and making sentences. It is considered that this research will contribute to the teachers, academicians, experts, picture experts, special education experts and the families of disabled children who are interested in the assessment of comprehension level through pictures. Therefore, it is possible that there are different tools to assess comprehension level, and they both become more interesting and make students express themselves better.

If the research conducted on mild mentally retarded students is expanded to the other disabled students, it can explain more how much the pictures drawn after reading a text are related to the comprehension level. In this respect, it is important to use visual materials both for normal and inclusive students in their education and assessment. The students should have the opportunity to express themselves not only written or verbal ways but also some other ways. Teacher education institutions and Ministry of Education program development unit should be encouraged to conduct similar studies.