

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YARATICI DRAMA PROGRAMI

YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE HAZIRLANAN ÖĞRETİM PROGRAMININ
HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞENAY ARSLAN SOYALTIN

Ankara, Temmuz, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

YARATICI DRAMA PROGRAMI

YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE HAZIRLANAN ÖĞRETİM PROGRAMININ
HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞENAY ARSLAN SOYALTIN

DANIŞMANLAR:

PROF. DR. İbrahim H. DİKEN

PROF.DR. Ömer ADIGÜZEL

Ankara, Temmuz, 2017

ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Şenay Arslan Soyaltın'ın hazırladığı “Yaratıcı Drama Yöntemi İle Hazırlanan Öğretim Programının Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı/Yaratıcı Drama Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN (Danışman)



Üye: Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL (Danışman)



Üye: Yrd. Doç. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU



Üye: Doç. Dr. Ayşe OKVURAN



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nca .../.../2017 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Şenay Arslan Soyaltın



ÖZET

YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE HAZIRLANAN ÖĞRETİM PROGRAMININ HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Soyaltın, Arslan, Şenay

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İ. Halil Diken

Temmuz 2017, xiv + 124 Sayfa

Bu araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programının etkisi incelenmiştir. Araştırmada eşleştirmeli ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu, Ankara ili içerisinde bulunan bir rehabilitasyon merkezinde eğitim gören, araştırma için ön koşul becerilerine sahip 8 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programı (OABÖP) uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları yaratıcı drama yönteminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubunun OABÖP’ye katılımları sonrasında metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularını daha iyi kavradıkları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin bir metni okuduklarında, metnin içeriğini, olaylarını bir role girerek canlandırdıklarında anlayabildikleri ve metinden daha fazla zevk aldıkları ve metnin içeriğini unutmadıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Zihinsel Yetersizlik, Yaratıcı Drama

ABSTRACT**THE EFFECT OF EDUCATION PROGRAM PREPARED BY USING CREATIVE
DRAMA METHOD ON THE READING COMPREHENSION SKILL OF THE
MENTAL RETARDED STUDENTS**

Soyaltın, Arslan, Şenay

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İ. Halil Diken

Temmuz 2017, xiv + 124 sayfa

In this thesis, the effect of specially designed training programs which utilize the method of creative drama; for improving reading comprehension skills of students who are mild mentally retarded are investigated. For the data analysis, matched pairs pre-test and post-test methods have been applied. The sample group consists of eight students who have the necessary preconditions and who attend to a rehabilitation center in Ankara. Reading Comprehension Skills Education program has been applied to this sample group and the necessary data has been analyzed with SPSS software.

The findings of the research suggest that creative drama method has a positive effect for improving reading comprehension skills of the sample group. It is observed that the students were able to understand the texts better after attending the Reading Comprehension Skills Education Program. It is also observed that when students use role play to understand the texts given; they understand and enjoy the texts better, while they remember the content longer.

Keywords: Reading, Reading Comprehension, Mental Retardation, Creative Drama.



Eşim Özgür Soyaltın'a ve Aileme...

ÖNSÖZ

Bu araştırma, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan öğretim programının etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Programın, farklı yaşlarda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygulanması için zemin hazırlamayacağı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama çalışmalarında sınıflarında kullanmaları için bir örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde rehabilitasyon merkezinde tanıştığım ve yaşamıma güzellik katan öğrencilere ve değerli annelerine, rehabilitasyon merkezi müdürü ve çalışanlarına, değerli dostum ve iş arkadaşım Ayla Akcan'a teşekkür ederim.

Bu araştırmanın başından sonuna kadar beni bıkmadan destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e, görüşleri ve önerileriyle tezime büyük katkılar sağlayan ve beni yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ömer Adıgüzel'e, tezimin planlanması sürecine destek olan ve hep yanımda ve hayatımda olan sevgili hocam Yrd. Doç. Fatma Önalın Akfırat'a, bilgi ve önerileriyle sorularımı yanıtlayan değerli hocam Özkan Saatçioğlu'na, tezimin sonuna kadar desteklerini hep hissettiğim sevgili dostlarım Serap Bınar Atak ve Volkan Atak'a teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca bana güvenen ve değerli emeklerini hep hissettiğim annem Zeynep Arslan ve babam Hüseyin Arslan'a; ablam Şemsi Arslan Aşkın ve kardeşim Sedat Arslan'a; ve varlığıyla bana büyük destek olan ve tez sürecinde en büyük yardımcım olan eşim Özgür Soyaltın'a ailem oldukları için teşekkür ederim.

Şenay Arslan Soyaltın

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONAY	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2.İlgili Araştırmalar	13
1.2.1. Zihinsel Yetersizliği olan Öğrencilerle Yapılan Okuduğunu Anlama	
Becerileri Öğretimi İle İlgili Araştırmalar	8
1.2.2. Özel Eğitim Alanında Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar.....	11
1.3. Amaç.....	14
1.4. Önem.....	14
1.5.Sayıtlılar.....	14
1.6.Sınırlılıklar.....	15
1.7.Tanımlar.....	15
BÖLÜM II.....	16
YÖNTEM	16
2.1.Araştırma Modeli	16

2.2. Çalışma Grubu	17
2.3. Veri Toplama Araçları	21
2.3.1.Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesi	21
2.3.2.Sesli Okuma Testi	23
2.3.3. Okuma Parçaları (Metinler)	25
2.3.4. Veri Toplama Formları	27
2.4. Uygulama Ortamı	28
2.5 Uygulama Süreci.....	28
2.5.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi	29
2.5.2. Ön Test Verilerinin Toplanması.....	30
2.5.3 OABÖP'nin Uygulanması	31
2.5.3.1. OABÖP'nin Geliştirilmesi	31
2.5.3.1.1. Eğitim programının içeriğine karar verilmesi.....	31
2.5.3.1.2. Eğitim programının süresine karar verilmesi.....	31
2.5.3.1.3. OABÖP 'nin Hazırlanması	32
2.5.3.1.3.1.Yaratıcı Drama Lideri/Öğretmeni	34
2.5.3.1.3.2.Grup (Katılımcılar).....	34
2.5.3.1.3.3. Konu (Tema)	35
2.5.3.1.3.4. Mekan (Çalışma Ortamı).....	36
2.5.3.2. Öğretim Programının Pilot Uygulaması	36
2.5.3.3. Eğitim Programının Uygulanması	37
2.5.3.3.1. Deney Grubu İle Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	37
2.5.3.3.2. Kontrol Grubu İle Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	38
2.5.4. Son Test Verilerinin Toplanması	39
2.5.5. İzleme Verilerinin Toplanması.....	40
2.6.Verilerin Analizi	40
2.6.1. Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Veri Analizleri.....	41
2.6.2. Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Veri Analizleri	42
2.6.2.1.Gözlemciler (Puanlayıcılar) Arası Güvenirlik Analizi	43
2.6.2.2. Uygulama Güvenirliği Analizi	44

BÖLÜM III	45
BULGULAR	45
3.1. Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?	45
3.2. Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları son test puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?	46
3.3. Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları izleme testi puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?	47
3.4. Yaratıcı drama programına dahil olan deney grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?.....	50
3.5. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?51	
BÖLÜM IV.....	53
TARTIŞMA.....	53
BÖLÜM V	57
SONUÇ VE ÖNERİLER	57
5.1.Sonuç	57
5.2. Öneriler	58
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	58
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	59
KAYNAKLAR.....	60
EKLER	69
EK-1 SESLİ OKUMA TESTİ (A FORMU)	70
EK-2 OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ.....	73
EK-3 ÖNTEST VE SON TEST METİNLERİ VE SORULARI.....	76

EK-4 ÖN TEST VE SON TEST METİNLERİNE AİT SORULARIN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	80
EK-5 OKUDUĞU METİN İLE İLGİLİ SORULARA CEVAP VERME BECERİSİNE YÖNELİK VERİ KAYIT FORMU (ÖNTEST)	85
EK-6 OKUDUĞU METİN İLE İLGİLİ SORULARA CEVAP VERME	86
BECERİSİNE YÖNELİK VERİ KAYIT FORMU (SON TEST).....	86
EK-7 PİLOT ÇALIŞMA UYGULAMA METNİ.....	87
EK-8 UYGULAMA OTURUMLARINDA KULLANILAN OKUMA METİNLERİ VE SORULARI.....	89
EK-9 İZLEME OTURUMLARINDA KULLANILAN METİNLER VE SORULARI	105
EK-10 İZLEME METİNLERİNİN SORULARINA AİT DERECELİ PUANLAMA ANAHTARLARI	109
EK-11 OKUDUĞU METİN İLE İLGİLİ SORULARA CEVAP VERME BECERİSİNE YÖNELİK VERİ KAYIT FORMU (İZLEME).....	114
EK-12 UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU	115
EK-13 ANNE-BABA İZİN FORMU	116
EK-14 OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI (Örnek Uygulama).....	117

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Eşleştirmeli Grup Ön Test-Son Test Desenin Simgesel Görünümü.....	16
2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri	20
3. Dereceli Puanlama Anahtarına Verilen Puan Aralıkları	27
4. Araştırma Desenindeki Gözenekler	41
5. Öğrencilerin Ön test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre U Testi Sonucu.....	45
6. Öğrencilerin Son test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre U Testi Sonucu.....	46
7. Öğrencilerin İzleme testi Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre U Testi Sonucu.....	47
8. Çizelge 10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Tekrarlı Ölçümlerine İlişkin Friedman Testi Sonucu	50
9. Çizelge 11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tekrarlı Ölçümlerine İlişkin Friedman Testi Sonucu	51

ŞEKİLLER DİZİNİ**Şekil****Sayfa**

1. Uygulama Süreci ve Süreçte Kullanılan Değerlendirme Araçları.....29
2. Ölçümlere Göre Deney ve Kontrol Grubunun Puan Değişimleri.....49



KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
OABKL	Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesi
OABÖP	Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1.Problem

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili bilgi edinme yollarından biri olan okuma, ilköğretimde kazanılan temel becerilerden biridir. Öğrencilerin çoğunluğu ilköğretim birinci sınıfta okumayı öğrendikten sonra öğrenim yaşantılarının büyük bir kısmını kitaplarda sunulan bilgileri okuyarak edinmektedirler (Güzel, 1998). Günlük yaşam içinde öğrenilenlerin büyük bir bölümü yine okuma yoluyla kazanılmaktadır. Bu nedenle okuma, çocukların bilgi kazanımlarında en etkili becerilerden biridir (Güzel-Özmen ve Doğanay-Bilgi, 2010).

Okuma, yazılı, basılı, oyma, kabartma türündeki sembollerden anlam çıkarma süreci (Akçamete, 1999), bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği (Akyol, 2003), duyu organları yoluyla sözcüklerin algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Çelenk, 2003).

Ulusal okuma paneli (The National Reading Panel, 2000)'nin yüz binden fazla çalışmayı inceleyerek, okuma başarısını merkeze alan, anahtar beceri ve yöntemleri tanımlayan raporuna göre; okuma eğitimi beş bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler: sesletim, ses birimsel farkındalık, akıcılık,sözcük tanıma ve anlamadır (Armbruster, Lehr, ve Osborn, 2001).

Okuma eğitimi bileşenlerinden biri olan sesletim, öğrencilere yazılı dildeki harfler ile konuşma dilindeki tekil sesler arasındaki sistematik bağlantıları kullanmayı öğretmektedir. Öğrenciler, sözcüklerin içerisindeki sesleri öğrendikleri zaman ses

değiştirme becerisini kullanmayı da öğrenmektedirler. Ses değiştirme biçimleri: seslerden sözcük oluşturma, sözcük hecelerinden sesi ayırt etme, sözcüklerden ses silme, sözcüklere ses ekleme ya da yeni bir sözcük oluşturmak için yerine bir ses koymayı içermektedir. Böylece öğrenciler sesleri tek tek birleştirerek yeni sözcük oluşturmaktadırlar. Ses birimsel farkındalık, sözcükleri okuma becerisini geliştirmekte, öğrencilerin sözcükleri akıcı ve doğru olarak okumalarını, okuduklarını anlamalarını sağlamaktadır. Akıcılık ise; sözcük tanıma ve anlama arasında köprü kurduğundan, oldukça önemli bir okuma bileşenidir. Akıcılık, bir metni hızlı ve doğru bir şekilde okuyabilme yeteneğidir. Akıcı okuyucular sözcükleri çözümlemek zorunda kalmadıklarından, dikkatlerini okuduklarını metne ve okuduklarını anlamaya yoğunlaştırabilmektedirler (Armbruster ve diğerleri, 2001).

Araştırmalar iyi bir okumanın en az beş bileşenin ürünü olabileceğini göstermektedir. Bu bileşenlerin hepsi birbirlerinden bağımsız olsa bile kesin kanıtlar iyi bir okuma için en az iki bileşenin düzgün çalışması gerektiğini göstermektedir. Bu bileşenler sözcük tanıma ve anlamadır (Aaron, 1995). Sözcük tanıma, açıkça ya da örtülü olarak yazılı sözcüğü tanıma veya telaffuz etme yeteneğidir (Aaron, 1995). Anlama ise; okuma yoluyla alınan bilgilerin zihinde işlenerek anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Okuma yoluyla alınan bilgiler, inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama ve değerlendirme gibi çeşitli işlemlerden geçirilmekte ve birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır (Güneş, 2009).

Okuduğunu anlama sürecinde önceden bir sözcük ve bilgiye sahip olmak, anlamayı kolaylaştırmaktadır. Ancak sözcük metin içinde bağımsız değildir. Öncelikle cümle içinde bir anlam kazanmakta ve anlamın parçası olmaktadır. Daha sonra cümleler paragrafı, paragraflara da metni oluşturmaktadır. Okumanın amacı bu metni kavramaktır (Özbay, 2006). Bu nedenle bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan, anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkilerin kurularak, metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır. (Güzel-Özmen, 2001). Okunan bir metni anlama aynı zamanda, metinde geçen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamları bilme, metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verme, ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarını fark etme, okunan yazıdan bir sonuç çıkarma ve nihayet okunan metni yorumlama ve anlatma gibi kazanımları

gerektirmektedir (Alperen, 1999). Bu nedenle, etkin ve etkili bir okuma öğretimi için okumanın tüm bileşenleri bir bütünlük içinde öğrenciye kazandırılmalıdır (Güzel-Özmen ve Doğanay-Bilgi, 2010).

Araştırmacılar okumada güçlük yaşayan öğrencilerin, sesleri ayırma sorunları, ciddi ses birimsel farkındalık zayıflıkları, okuduklarını anlamada yavaşlık, bilişsel ve ya dilsel sınırlılıklar ya da dikkat ve davranış problemleri yaşadıklarını belirtmektedirler (Al-Otaiba ve Fuchs, 2002). Aynı zamanda öğrencilerde var olan, öğrenme güçlüğü, zihinsel, işitsel ya da görsel yetersizlikler ve dil ve konuşma becerilerindeki bozukluklar da okuma gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Byrant, Smith ve Byrant, 2008, Akt., Güzel-Özmen ve Doğanay-Bilgi, 2010).

Arıcı'ya (2008) göre, anlamlı okumayı öğrenme, zekâ ile yakından ilintilidir. Bireyin zihinsel algılama ve düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmaması okuma becerisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin doğru ve anlaşılır okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıkları (Eripek, 1998) düşünüldüğünde; bu öğrencilerin okuma becerisini kazanmaları çok büyük önem taşımaktadır (İnce-Cora, 2007).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde dikkat yaygın olarak görülen bilişsel problemlerden birisidir. Bireyin bir görevi öğrenebilmesi ve sürdürebilmesi için öncelikle dikkatini o görev üzerinde toplaması, dikkat dağıtıcı uyarıcıları kontrol etmesi ve dikkatini sürdürmesi gerekir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ayırt etme güçlükleri ve dikkatlerini sadece belirli bir uyarana toplama sorunları vardır. Aynı zamanda çeşitli uyarılar içerisinde kendileri için gerekli olan bilgiyi alma ve kullanma sorunu da yaşamaktadırlar (Özokçu, 2010).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat toplama ve dikkati sürdürme problemleri, bilgiyi işleme süreçlerindeki farklılıkları ve öğrenmedeki güçlükleri, hafıza becerilerini de etkilemektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler hafıza becerilerinde akranlarından daha az başarılıdırlar ve engelin derecesi arttıkça hafızaya ilişkin yetersizlikleri de artmaktadır (Sucuoğlu, 2010). Eripek (2009)'e göre, araştırmacılar bunun nedenini tekrarlama stratejilerinin yetersizliği ya da yokluğu, öğrenme

kurulumlarının gelişiminde gecikme ya da öğrenilen becerileri genelleme yetersizliği ile ilgili olarak açıklamaktadır. Bu öğrenciler akademik performans içerisinde, okumaya ilişkin -okumayı anlama- becerilerde de ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (Diken ve Cavkaytar, 2007).

Özbay, Özmen, Tuncer ve Altunay'ın (2007) yedi ilde yaptıkları “Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması” adlı çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde 348 zihinsel yetersizliği olan öğrencinin; %43.7'sinin okuma bilmediği, %21'inin heceleyerek okuduğu, %35.3'ünün akıcı okuyabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında rol oynayan birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler iki grupta toplanabilir. Birincisi anlamayı etkileyen becerilere öğrencilerin sahip olmaması, ikincisi ise etkili öğretim yöntemlerinin uygulanmamasıdır (Güler, 2008).

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında okuduğunu anlama becerisi öğretiminde ağırlıklı olarak geleneksel yöntemin kullanıldığı görülmektedir (Duman, 2006). Geleneksel yöntem, metinlerin okutulup, anlama sorularının yanıtlandırılmasını ve okunan metnin anlatılmasını içermektedir (Şengül ve Yalçın, 2004). Geleneksel yöntemin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler çeşitli güçlükler yaşamakta ve başarılı olamamaktadırlar (Duman). Bu öğrencilerin daha başarılı olmaları için okuduğunu anlama öğretiminde anlama becerilerinin farklı yöntemlerle öğretilmesi gerekmektedir (Cora, 2007).

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini etkili bir şekilde kazandırmak amacıyla bazı yaklaşım, yöntem – teknik ve stratejileri konu alan çalışmalar (doğrudan öğretim yöntemi (Güzel, 1998), hikaye haritası yöntemi (Duman, 2006), powerpoint sunu programı (Atik, 2006), işbirlikli öğrenme yaklaşımı (İnce-Cora, 2007), karşılıklı öğretim tekniği (Güldenoğlu, 2008), okuma öncesi, sırası ve sonrası teknikleri (Güler, 2008), uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretimi (Doğanay-Bilgi, 2009), okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması (Kalkan, 2009) yapılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini etkili bir şekilde kazandırmak ve

öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla uygulanabileceği düşünülen diğer yöntemlerden biri de “yaratıcı drama”dır.

Yaratıcı drama; bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken, kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mı gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanmaktadır (Adıgüzel, 2017). Eğitim-öğretim sürecinde yaratıcı drama; bir kavramın, bir ders konusunun, ya da bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümsemiş içsel yaşantıya dönüşmesi gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır. Böyle bir grup çalışması süreci “yaşayarak öğrenme” ve bilgi edinmenin yanı sıra sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması açısından da önemli ve yararlıdır (San, 2006).

Bir grup etkinliği olması, katılımcıları merkeze alması, canlandırma odaklı (-mı gibi yapmaya, kurguya, spontaniteye, daha çok doğaçlama ve rol oynamaya dayalı) olması, “şimdi ve burada” olgusu ile gerçekleşmesi, sonuç odaklı değil, süreç odaklı olması, alanında donanımlı bir liderin yönlendirmesiyle gerçekleşmesi, disiplinler arası bir alan olması, belirli ve çalışmalar uygun bir mekanda yapılması, oyunların tüm özelliklerinden yararlanması, belirli bir dramatik kurguya sahip olması, bir yöntem (araç) ve bir ders (amaç) gibi farklı kullanım biçiminin olması, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olarak belirli aşamalarla yürütülüyor olması yaratıcı dramanın en önemli özellikleridir (Adıgüzel, 2010).

Yaratıcı drama kavramı okul programlarında iki farklı biçimde işlev görmektedir ve adlandırılmaktadır. Hem farklı içerik birimlerinin (Dil, matematik, tarih, coğrafya, resim, müzik,...) öğretiminde bir yöntem olarak kullanılmakta, hem de “drama dersi” adı altında, dram sanatı yoluyla bireysel gelişimi desteklemede ve sanatsal yaratıcılığı ortaya koymada kullanılmaktadır (Somers, 1994 , Akt., Somers ve Akar-Vural, 2011).

Yaratıcı drama, herhangi bir içerik biriminin yaratıcı drama yoluyla işlenmesini ifade eden, dramayı temelde bir öğretim yöntemi olarak gören formdur. Yaratıcı drama aynı zamanda sanat formları ve teknikleri kullanılarak, katılımcılara kurgusal ortamda,

gerçek deneyimleri, rol oynayarak ve yaşayarak kazandırmak ve bu yolla yeni öğrenmeler oluşturmak amacıyla yapılabilir. Rol oynayabilmek için bilgiye gereksinim duyulduğu kuşkusuzdur. Bilgi, rolü bilerek oynamaya katkıda bulunurken aynı zamanda öğrenmeyi sağlamaktadır. Bilginin yaşamda kullanılması ise, yaratıcı dramının esas amacını oluşturmaktadır (Somers ve Akar-Vural, 2011).

Podlozny (2000), son 35 yılda, yaklaşık 200 deneysel çalışmanın yapıldığını, bu çalışmaların yaratıcı drama öğretimi ile akademik becerinin değişik biçimleri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmaların %40 'ından fazlası drama öğretimi ile okuma, sözlü dilin gelişmesi ve yazmayı içeren sözel alanlardaki akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

McMaster (1998)'e göre, yaratıcı drama okuma yazma gelişimi için etkili bir yöntemdir. Yaratıcı drama; ortak çalışma yapmak için öğrencilerde motivasyon yaratmakta ve okuma öğretiminde öğrencilerin isteklerine uygun olanakları oluşturmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir duruma ilişkin rol alarak kendilerini ifade etmeleri; edilgen olmaları yerine, katılımcı olmalarını sağlamaktadır. Yaratıcı drama da öğrencilerin tanımlı bir rolü görünmezken, grup içerisinde bir durum ve ya bir kişi ile karşılaşarak kurgunun içerisine girmeleri ile biçimlenmektedir. Öğrenciler böylece, kurguya uygun bir biçimde konuşup, hareket ederek ve eylemlerde bulunarak, gerçek olmayan tutumlarla uyumlu hale gelmektedirler (Özen, 2011).

Booth (1985)'a göre, bir öğrenme eylemi olarak okuma, temel olarak bir özel deneyim, yaratıcı drama ise genellikle paylaşılan bir deneyimdir. Öğrenciler okudukları zaman, sözcüklerin onlara ne dediğini anlamakta, okudukları deneyimi kendi özel bağlamlarına çevirmekte ve yazarın değerlerinden gelen herşeye ilişkin hisleri, tutumları ve fikirleri ile kendi yaşamları arasında ilişki kurmaktadır. Bu yeni anlamlar dünyasının içerisinde öğrenciler, dış müdahalelerden bağımsız olarak, kendi verdikleri kararları uygulamakta, kişisel olarak tepki ve yanıt vermektedirler. Yaratıcı drama deneyiminin etkileşimli, katılımcı modeli, öğrencilerin farklı bir yolda gelişmesine yardım etmekte, yeni, grupça anlamaya doğru onları taşımaktadır. Ancak bu, yaratıcı dramının sadece bir hikayeyi okuduktan sonra anlamının bir kontrolü olarak kullanılan bir aktivite, veya öğrencileri belirli bir kısmı okumaları için motive etme aracı olduğu anlamına

gelmemektedir. Bu amaçlara yardımcı olabilir, fakat yaratıcı drama süreci, kendi başına öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşmesine yardımcı olmak için güçlü bir ortamdır.

Yaratıcı drama sürecinde gerçekleştirilen dramatik etkinlikler öğrencilerin sesli okuma pratiği yapabilecekleri ve okuma akıcılığını geliştirebilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Yaratıcı drama, öğrencilerin okudukları metin üzerinde durulan noktayı anlamalarını ve yorumlamalarını gerektirdiğinden, öğrenciler bu yolla daha derinlemesine bir anlama geliştirebilmektedirler. Bu süreç, öğrencilerin, yaratıcı drama içeriğinde sunulan yeni sözcükleri görsel, işitsel, kinestetik olarak kavrayabilmeleri için de olanak sağlamaktadır (McMaster, 1998).

Türkiye’de yaratıcı dramanın genel eğitim programları ile bütünleştirilmeye, kullanılmaya başlandığı ancak özel eğitim gerektiren öğrencilerin programlarında yaygın olarak kullanılmadığı görülmektedir (Gönen ve Dalkılıç, 1998). Oysa ki yaratıcı drama normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu kadar özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin gelişiminde de oldukça önemli bir yere sahiptir (Gönen, Şahin, Yükselen, Tanju ve Aydan-Celep, 2006).

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla bazı araştırmaların yapıldığı gözlenmekle birlikte (Güzel, 1998, Duman, 2006, Atik, 2006, İnce-Cora, 2007, Güldenoğlu, 2008, Güler, 2008, Doğanay-Bilgi, 2009, Kalkan, 2009, Kayhan, 2010), yaratıcı drama yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama çalışması yapılan bir çalışma bulunmamakta, daha çok yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu katkılarda bulunan çalışmalara (İpek, 1998, Akfırat, 2004, Avcıoğlu, 2012) rastlanmaktadır.

Yaratıcı drama da, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler de normal gelişim gösteren öğrenciler gibi oynarken, oynadıkları rolü yaşamakta, oyun sırasında duygularını ortaya koymakta ve kendilerini ifade etme fırsatı yakalamaktadırlar. Aynı zamanda zihinsel yetersizliği olan öğrenciler yavaş ve dikkatli bir şekilde yönlendirildiğinde, dramatik oyunlara daha rahat katılabilmekte ve basit hikayeleri oynar duruma gelebilmektedirler. Seçilen hikaye basit, anlaşılır ve ilgi çekici olduğunda; öğrencilerin ilgi alanları genişlemekte, tanımlayacakları ve ifade edecekleri yeni sözcüklerle karşılaşmaktadırlar. Seçilen hikayelerin bu öğrencilerin yaşamı

anlamasına yönelik amaçlar taşıdığı ve bu bireyin etkinliklere en iyi şekilde uyum sağlayabilmesi için gelişim düzeyinin, ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınarak program oluşturulduğu (Gönen ve diğerleri, 2006) düşünüldüğünde; yaratıcı drama yöntemi hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için etkili bir yöntem olarak uygulanabilir ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu nedenle hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programının etkisini araştırmak bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2.İlgili Araştırmalar

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisi öğretimi ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında, Türkiye’de şu ana kadar yapılmış herhangi bir araştırma olmadığı, ancak okuduğunu anlama becerisi öğretiminde kullanılan farklı yöntem, teknik ve stratejilerin etkililiğini ortaya koyan bazı araştırmaların olduğu görülmektedir.

1.2.1. Zihinsel Yetersizliği olan Öğrencilerle Yapılan Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Güzel (1998), alt özel sınıfla devam eden, zihinsel yetersizliği olan 4 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyali ile yapılan öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yapılan öğretimin öğrencilerin öykü yapısı unsurlarından öyküdeki olayın yeri, olayın geçtiği zamanı, öykünün kahramanını, kahramanın dışındaki kişileri, olayın nasıl başladığını , olaya karşı içsel cevabı, yapılan girişimi ve girişimin sonucunu anlamalarında olumlu yönde etkili olduğunu, ancak öyküdeki olayla ilgili kişilerin verdiği tepkiyi anlamalarında aynı olumlu etkinin görülmediği belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında ise yapılan öğretimin öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarını arttırdığı ve öğretim sonunda yapılan izleme oturumlarında öğrencilerde bu becerinin devam ettiği görülmektedir.

Atık (2006) bir ilköğretim okuluna devam eden, zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, powerpoint sunu programıyla hazırlanan

okuma materyalinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada, okuduğunu anlama becerisi kelimeyi anlama, cümleyi anlama ve metni anlama alt başlıkları altında gruplandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, Powerpoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin her üç öğrencinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Duman (2006) bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan, zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile yaptığı çalışmada, hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hikâye haritası tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve yapılan izleme oturumlarında öğrencilerde bu becerinin devam ettiği görülmektedir.

İnce-Cora (2007) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise işbirlikli öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programının, özel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde etkililiği araştırılmıştır. Araştırma, ilköğretim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıflarına ve genel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizliği olan dokuz öğrenci, normal gelişim gösteren yirmi yedi öğrenci olmak üzere, toplam otuz altı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma için hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programı, okuduğunu anlama becerileri arasında yer alan, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme, okuduğu metnin ana fikrini bulma, okuduğu metni özetleme becerilerini kapsamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, geliştirilen öğretim programının, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hedeflenen okuduğunu anlama becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve yapılan izleme oturumlarında öğrencilerde bu becerinin devam ettiği görülmektedir.

Güldenoglu (2008) genel eğitim sınıflarında okuyan ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci ile yaptığı çalışmada, karşılıklı öğretim tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin metni özetleme becerilerinin öğretiminde karşılıklı öğretimin etkili olduğu ve öğrencilerin edindikleri becerileri, izleme oturumları sonunda da korudukları görülmektedir.

Güler (2008) zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, okuduğunu anlama tekniklerinden, okuma öncesi, sırası, sonrası teknikler ve okuma sırası ile sonrası tekniklerin birleştirilerek uygulanmasıyla öğrencilerin öykü okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde hangisinin en etkili olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, her üç öğrenci için birleştirilmiş tekniğin öykü okuma anlamada en etkili teknik olduğu görülmektedir.

Doğanay-Bilgi (2009) zihinsel yetersizliği olan 3 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tanımsal türde bilgi veren metinleri anlama, anlama becerilerini sürdürme ve anlama becerilerini aynı türde, farklı yapıda ve konuda yazılmış metinlere genelleme becerilerinde etkililiği ve bunun yanı sıra strateji öğretiminden önce sunulan metin yapısı öğretiminin anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretimi'nin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hayvanları tanıtan tanımsal metinleri anlamalarında ve edindikleri becerileri sürdürmelerinde ve anlama becerilerini coğrafi bir alanı tanıtan tanımsal metinlere genellemelerinde etkili olduğu görülmektedir.

Kalkan (2009) yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı becerilerinde bir farklılık gözlemlenmemektedir. 8. sınıf öğrencilerinde ise; sonuç çıkarma, okuduğunu anlama, okuma hatası bakımından öğrenciler üzerinde olumlu etkisi gözlemlenmiş olup, öğrencilerin metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı becerileri üzerine etkisi görülmemektedir.

Avcıoğlu ve Özak (2007), zihinsel yetersizliği olan 6 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ip ucuyla öğretimin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yapılan öğretim sonunda 6 öğrencinin de bu beceriyi öğrenebildikleri ve öğretim sonunda yapılan izleme oturumlarında beceriyi yüksek düzeyde korudukları görülmektedir.

Çetrez-İşcan ve Çoşkun (2016), özel eğitim 5. Sınıfa devam eden, zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile yaptıkları çalışmada, okuma stratejilerinin öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencinin okuma sırasında hatalarının azaldığı, anlama düzeyinin ilerlediği ancak sesli okuma becerisinde olumlu etkisinin olmadığı görülmektedir.

1.2.2. Özel Eğitim Alanında Yapılan Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar

Yaratıcı drama yönteminin özel eğitim alanının farklı beceri ve konularında kullanımı ile ilgili araştırmalar mevcuttur. Bu bölümde yapılan çalışmalar özet halinde sunulacaktır.

Önalın-Akfırat (2004) araştırmasında, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma, işitme yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği bir ilköğretim okulunda, 10-12 yaşlarındaki, 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, öğrencilerin "ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır" ve "kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder" becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu ve öğrencilerin edindikleri becerileri, izleme oturumları sonunda da korudukları görülmektedir.

Avcıoğlu (2012) yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri kazandırma ve bu becerileri genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan yaratıcı drama yönteminin etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırma üç zihinsel yetersizliği olan öğrenci ve normal gelişim gösteren 9 akran öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin kendini tanıtmaya becerisini kazandıkları, yapılan izleme oturumlarında da öğrencilerde hedeflenen becerinin devam ettiği ve akranlarıyla oynadıkları serbest oyun etkinliklerinde bu beceriyi genelledebildikleri görülmektedir.

Eratay ve Kaya (2009) yaptıkları çalışmada, yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, zihinsel yetersizliği olan 13 yetişkin bireyin sosyal becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan programın, zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireylerin sosyal becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Önemli, Totan ve Abbasov (2015) tarafından yapılan çalışmada konuşma ve ilişki kurma becerilerine yönelik yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri öğretim programın, zihinsel yetersizliği olan 10 öğrenci üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri öğretim programının zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde temel konuşma becerileri, ileri konuşma becerileri, ilişkiyi başlatma becerileri ve ilişkiyi sürdürme becerilerinde etkili olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama yönteminin özel eğitim alanının farklı beceri ve konularında kullanımı ile ilgili yapılan yabancı kaynaklı araştırmalar da mevcuttur. Bu bölümde yapılan çalışmalar özet halinde sunulmaktadır.

Park (1998), görme yetersizliği olan ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile Charles Dickens'in bir hikayesini işlediği çalışmada, duyuları geliştiren etkinliklerin yer aldığı yaratıcı drama oyunlarının öğrenme üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin erken iletişim becerilerinin öğretilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesi üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmektedir.

Gladys (2014), tarafından yapılan çalışmada, Nijerya Plateau Eyaletinde doğuştan gelen ve derin işitme bozukluğu olan 10 ortaokul öğrencisinin anlama ve yazma becerilerini geliştirmek için "Babudoh'un anlama terapisi" adlı bir tedavi aracının etkisini incelemiştir. Öğrenciler, okuma, kelime hazinesi, yazılı ve sözlü becerilerde anlama, drama ve spesifik etkinliklerin üretilmesini içeren hikaye kitaplarını kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin görme kelime dağarcığının ve anlama düzeyinin tedaviden sonra önemli ölçüde iyileştiğini ve yazma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Sonuç olarak yaratıcı drama yönteminin özel eğitim alanında yaygın olarak sosyal beceri başlığında kullanıldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı herhangi bir araştırma mevcut değildir. Araştırılan kaynaklarında doğrudan yaratıcı drama yoluyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini inceleyen kaynaklara rastlanmamıştır. Bu durum yaratıcı drama yönteminin zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmak ve bu alana katkı oluşturabilmek açısından önem teşkil etmektedir.

1.3.Amaç

Araştırmanın amacı, okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırlanan yaratıcı drama programının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi açısından etkili olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?
- 2) Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları son test puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?
- 3) Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları izleme testi puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?
- 4) Yaratıcı drama programına dahil olan deney grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının en az ikisi arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?
- 5) Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının en az ikisi arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?

1.4.Önem

Yaratıcı drama ortak çalışma yapmak için öğrencilerde motivasyon yaratmakta ve okuma öğretiminde öğrencilerin isteklerine uygun olanak sağlamaktadır. Oyun için seçilen bir metnin tekrarlamalı okunması yoluyla, öğrencilerin okuma akıcılıklarını geliştirmelerine de fırsat vermektedir. Yaratıcı drama okunulan metin üzerinde durulan

noktayı anlamalarını ve yorumlamalarını gerektirdiğinden, bu yolla öğrenciler, daha derinlemesine bir anlama becerisi de geliştirebilmektedirler (McMaster, 1998).

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitiminde yaratıcı dramının kullanılması, bu öğrencilerin kendine güven duymayı öğrenmesini ve bir gruba dâhil olmanın getirdiği tatmini yaşamasını sağlayacaktır. Yaratıcı drama yoluyla okudukları hikâyeler, öğrencilerin hayal güçleri geliştirecek ve sözel iletişim kurmak için bir altyapı oluşturabileceklerdir. Aynı zamanda, öğrencilerin “Dinleme ve Gözlem yapma” becerileri gelişeceği için, öğrenciler dikkatlerini daha uzun süre toplayabileceklerdir (Yükselen ve Bayhan, 2007).

Bu çalışmada yer alan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla, yaratıcı drama yöntemi yoluyla hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programının, alanda çalışan uzmanlara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırma grubuna seçilmiş olan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, kişisel dosyalarında, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) ve hastane raporlarında yer alan bilgilerin, bu öğrencileri tanımlayıcı bilgi olarak kabul edilebileceği varsayılmıştır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Ankara ili, Mamak İlçesi, Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden, ilgili hastanelerin sağlık raporlarına göre “Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik” ve RAM tarafından “Eğitilebilir Zihinsel Yetersizlik” olarak tanılanmış, okuma becerilerinden dinleme, sesli ve sessiz okuma becerilerinde yeterlilik gösteren 8 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, okuduğunu anlama becerilerinden, metin ile ilgili sorulan sorulara cevap verme becerisinin öğretimi ile sınırlandırılmıştır.
3. İlköğretim ikinci sınıf düzeyinde bağımsız okuma doğruluğu (%99 ve üzeri) ve ikinci sınıf düzeyinde bağımsız yazabilme becerisine sahip olma,

4. Metinlerin uygulandığı kişi sayısının az olması nedeni ile araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliği, uzman görüşlerine dayalı olarak sezgisel yöntemlerle belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığıdır.
5. Belirlenen metinlerin ön test, son test ve izleme testinde 3 defa kullanılması nedeni ile izleme testindeki hatırlama etkisini ortadan kaldırmak amacı ile uzman görüşlerine dayalı olarak aynı kapsam ve içerikte farklı iki metin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığıdır.

1.7.Tanımlar

Okuduğunu Anlama: Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılması ve bu birimler arasındaki ilişkilerin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasıdır (Güzel-Özmen, 2001).

Zihinsel Yetersizlik: 18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumudur (MEB, 2006).

Yaratıcı Drama: Bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -mış gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2017).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde yaratıcı drama yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1.Araştırma Modeli

Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programının, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Bu desende bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ait değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır (Büyüköztürk, 2001). Desende eşleştirilmiş atama yoluyla belirlenmiş deney ve kontrol grubu bulunmakta, müdahale öncesinde deney ve kontrol gruplarının ölçülmek istenen özelliklerine ilişkin değerlendirmeler alındıktan sonra müdahale uygulanmakta ve müdahale sonrasında deney grubunda oluşan değişikliklerin kontrol grubu ile karşılaştırılması sağlanmaktadır. Bu desende, deney grubundaki değişimin kontrol grubundaki değişime göre ne kadar farklı olduğu ortaya çıkarılarak müdahalenin etkileri belirlenmektedir. Deney öncesi ve sonrasında birer ölçüm yapılan desenin simgesel görünümü Çizelge 1'deki gibidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çizelge 1.

Eşleştirmeli Grup Ön Test-Son Test Desenin Simgesel Görünümü

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
D	01	X	03
K	02		04

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara İli Mamak İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde eğitim gören öğrenciler arasından seçilerek oluşturulmuştur.

Öğrencilerin seçiminde kontrol altına alınan değişkenler:

1.Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM'da) yapılan değerlendirmeler sonucunda “Eğitilebilir Zihinsel Yetersizlik” olarak tanılanma ve bireyin destek eğitim almasının uygun görülmesi,

2.İlgili hastanelerin sağlık raporlarına göre “Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik” tanısı alma,

3. İlköğretim ikinci sınıf düzeyinde bağımsız okuma doğruluğu (%99 ve üzeri), okuma becerilerinden dinleme, sesli ve sessiz okuma becerilerinde yeterlilik gösterme ve ikinci sınıf düzeyinde bağımsız yazabilme becerisine sahip olma,

4. Sesli Okuma Testi'nde ikinci sınıfın öğretimsel düzeyine (sorulan sorulara %70-89 doğrulukta yanıt verme) sahip olma olarak belirlenmiştir.

Bu ön koşul becerilere sahip olan öğrencilerin belirlenmesi için ilk önce öğrencilerin Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki dosyaları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda ilgili tanıyı alan, RAM tarafından destek eğitim alması uygun görülen ve belirlenen okuma becerisinde yeterlilik gösteren 19 öğrenci tespit edilmiştir. Araştırmacı bu öğrencilerin bireysel derslerine giren öğretmenleriyle, bu öğrencilerin araştırmaya uygunluğu hakkında birebir görüşme yapmıştır.

Bu görüşmelerden sonra araştırmacı tarafından 19 öğrenciye bir ön değerlendirme oturumu yapılmıştır. Bu ön değerlendirme oturumlarında araştırmacı, Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi (EK 1)'nden ve Cora-İnce (2007) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesi'nden (EK 2) yararlanmıştır.

Sesli Okuma Testi, ilkokul 1'den 5.sınıfa kadar her sınıf düzeyine yönelik geliştirilmiş 5 okuma parçası ve her parçanın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla oluşturulmuş, parçalarla ilgili beşer soruyu içermektedir. Her sınıf düzeyi için hazırlanmış parçaya ilişkin beşer soruda, sınıf düzeyi arttıkça sorular daha da zorlaşmaktadır. Bu testte öğrencilerin sorulara verdiği doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar da 0 olarak puanlanmaktadır. Her parçaya ilişkin 5 soru olduğundan, her parçadan alınacak en yüksek puan 5 ve testten alınacak toplam puan da 25 puandır (Şenel, 1998).

Araştırmacı Sesli Okuma Testi'ni, her öğrenciye, önceden belirlenen Bireysel Eğitim Sınıfı'nda, 40 dk. süre ile ve bireysel olarak uygulamıştır. Sesli Okuma Testi'nin uygulanması sırasında tüm oturumlar, hata analizi yapılabilmesi ve okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilebilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Her öğrenciye kamera kaydı yapılacağı, uygulama yapılmadan önce belirtilmiştir. Kamera kaydından rahatsız olduğunu belirten hiçbir öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin rahat ve istekli bir şekilde araştırmaya katılmaları için araştırmacı tarafından her bir öğrenciye ne yapacakları hakkında tek tek açıklama yapılmıştır. Bu yapılan açıklamada her bir öğrenciye; kendisinin Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'ndeki listeden tesadüfen seçildiği, kendisi ile bir okuma çalışması yapacakları, bu okuma çalışmasında 5 farklı bölümün olduğu ve bu bölümlerin de 5'er farklı sorusunun olduğu açıklanmıştır. Öğrenciden bu parçaları sırasıyla sesli olarak okuması isteneceği, parçayı okuduktan sonra parçanın üzerinin araştırmacı tarafından bir kağıtla kapatılacağı ve bu parça ile ilgili 5 soru sorulacağı, sorular bittiğinde de diğer parçaya geçileceği ve 5 parçayı da bu şekilde tamamlayacakları bilgisi verilmiştir. Aynı zamanda öğrencinin verdiği yanıtların kayıt altına alınması amacıyla araştırmacı tarafından yazılı notlar tutulacağı açıklanmıştır. Öğrencinin birlikte çalışmayı kabul etmesinden sonra birinci sınıf düzeyi için geliştirilen parçadan itibaren çalışmalara başlanmıştır.

Okuma sırasında öğrencinin yaptığı okuma hataları araştırmacı tarafından aynı kâğıda not edilmiştir. Uygulama sonunda öğrencinin katılımı teşekkürle pekiştirilerek, uygulama bitirilmiştir. Testin bitiminde araştırmacı tarafından öğrencinin testten aldığı puanlar kaç tane 1 ve kaç tane 0 aldığı sayılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda; 19 öğrenciden 12 tanesi testin 1. ve 2. Sınıf düzeyindeki sorulara yanıt

vermiş, 7 tanesi de 3. ve 4. Sınıf düzeyindeki sorulara yanıt vermiştir. Sesli Okuma Testi'nin özelliğine göre; 3. ve 4. Sınıf düzeyindeki sorulara yanıt veren öğrencilerin, bu çalışmayla kazandırılmak istenen becerilere zaten sahip olmalarından dolayı çalışma grubuna dahil edilmemişlerdir.

Belirlenen ön koşul özelliklerine sahip olan öğrencilerin okuma becerileri düzeylerinin belirlenmesinde yararlanılan bir diğer araç da OABKL'dir. OABKL, 12 öğrenci için öğrencilerin bireysel derslerine giren üç öğretmenleri tarafından puanlanmıştır. Puanlama “her zaman yapar-3, ara sıra yapar-2, hiçbir zaman yapmaz-1” şeklinde yapılmıştır. Araştırmacı da, belirlenen bu 12 öğrencinin Türkçe derslerine gözlemci olarak katılmış, gözlemleri sonucunda OABKL'ni aynı şekilde puanlamıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda OABKL'nin puanlama işlemi 4 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Bu süreçte uzmanların puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel tekniklerle belirlenmesi gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). İki den fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sıralı ölçek düzeyindeki değişkenler için Krippendorff Alfa istatistiği kullanılabilir. Her bir öğrenci için hesaplanan puanlayıcılar arası uyum yüzdelerinin 0.75 ile 0.96 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu değerler puanlayıcılar arası uyum düzeyinin genellikle yüksek olduğunu ve bir öğrencide ise uyum gücünün orta olduğunu göstermektedir (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004).

Yapılan değerlendirmeler sonucunda 12 öğrencinin de İlköğretim 2.Sınıf düzeyinde bağımsız okuyup, yazabildikleri, dinleme, sesli ve sessiz okuma becerilerini yerine getirebildikleri fakat metin ile ilgili sorulara yanıt verme becerisinde yeterlilik gösteremedikleri görülmüştür. Bu 12 öğrenci Özel Özel Rehabilitasyon Merkezi'ne haftada 4 kez, 45'er dakika eğitim almak için, farklı günlerde okul servisi ile gelmektedirler. Aynı zamanda bu öğrencilerin 10 tanesi ilkokula devam ettiğinden; Özel Özel Rehabilitasyon Merkezi'ne gelebilecekleri ortak bir zaman dilimi belirlenememiştir. Bu öğrencilerin içerisinde yalnızca 8 öğrenci ile ortak zaman dilimi belirlenebilmiştir. Bu nedenle belirtilen ön koşulları sağlayan bu 8 öğrenci çalışma grubuna seçilmiş olup, uygulama bu öğrencilerle yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken gruplar, eşleştirilmiş atama yoluyla belirlenmiştir. Bu 8 öğrencinin içerisinde, ön koşul becerilerine sahip olan 4 denek çifti bulunduğu; öğrenciler 2'li eşleştirilmiş ve 2'liler arasından kura çekilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur.

Kura sonucunda bu öğrencilerden 4 öğrenci (2 Kız, 2 Erkek) deney, 4 öğrenci (4 Erkek) kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çizelge 2’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet, yaş ve ilgili hastanelerden aldıkları tanılarına yer verilmiştir.

Çizelge 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrencilere İlişkin Değişkenler				
	No	Yaş	Cinsiyet	Tanı
Deney Grubu	1	12	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
	2	16	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
	3	17	K	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
	4	20	K	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Kontrol Grubu	1	10	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
	2	16	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
	3	18	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
	4	21	E	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik

Çizelge 2’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş, cinsiyet ve tanıları yer almaktadır. Çizelgeye göre deney grubunda yer alan öğrencilerin 2’si erkek, 2’si kız, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 4’ü erkektir. Deney grubu çocuklarının yaş ortalaması 16.25 (ranj: 12-20 yıl), kontrol grubu öğrencilerinin de yaş ortalaması 16.25’tir (ranj: 10-21 yıl). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaşları açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve iki gruptaki öğrencilerin yaş ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=7.50$, $z=-0.145$, $p>.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında deney grubunda (4.38) ve kontrol grubunda olan çocukların (4.63) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında gruplar oluşturulurken; gelişim dönemleri açısından grup üyelerinin yaş aralığının birbirine yakın olması önemlidir. Bu sebeple çalışmada yaş aralığı olarak birbirinden farklı grup üyeleri bulunmaktadır. Bu süreçte

grup üyelerinin okuma ve okuduğunu anlama düzeylerinin birbirine yakın olması temel alınarak gruplar oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde; araştırmada öğrencilerin seçiminde kullanılan OABKL'ye, ve Sesli Okuma Testi 'ne, okuma parçalarına (metinler), Okuduğu Metin ile İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formları'na yer verilmiştir.

2.3.1.Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesi

Bu araştırmada gerekli olan deneklerin seçilmesinde kullanılan OABKL, Cora-İnce (2007) tarafından hazırlanmıştır. İlköğretim 1. Kademe öğrencilerinin Türkçe dersinde sahip olması gereken okuduğunu anlama becerilerini kapsamaktadır. Altı kategori altında toplanan bu beceriler, dinleme becerileri, sesli okuma becerileri, sessiz okuma becerileri, okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerileri, okuduğu metnin ana fikrini bulma becerileri, okuduğu metni özetleme becerileridir. Bu becerilerle ilgili altmış altı madde bulunmaktadır. OABKL hazırlanırken, Türkçe Öğretimi Kitaplarından, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Eğitilebilir Çocuklar Eğitim Programı'ndan ve İlköğretim Okulu Türkçe Programı'ndan yararlanılmıştır (Demirel, 1999; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2000; M.E.B., 2001; Sever, 2000; Vural, 2000; Akt., Cora-İnce,2007). Bu kontrol Listesi, “Her Zaman Yapar”, “Ara Sıra Yapar” ve “Hiçbir Zaman Yapmaz” şeklinde üçlü derecelendirmeden oluşturulmuştur.

1.Dinleme becerileri: Bu beceriler beş alt beceriden oluşmaktadır. Dinleme becerileri, okuduğunu anlama temel becerileridir. Okunan metne öğrencinin dikkatini vermesi ve okunanların anlaşılması için, bu becerilerin geliştirilmesine önem verilmelidir. Bu kategoride; uygun şekilde oturma, metin üzerinde dikkatini toplama, dikkatini dağıtmadan dinleme, dikkatini sürdürme ve metin içinde yanlış okunan, tekrarlanan, eklenen, atlanan sözcükleri fark etme gibi beceriler yer almaktadır.

2.Sesli okuma becerileri: Bu beceriler on beş alt beceriden oluşmaktadır. Bu beceriler metnin doğru ve düzgün bir şekilde okunması ve anlaşılması için gerekli olan becerilerdir. Bu kategoride; dik ve düzgün oturma, duruşunu ıslık arkadan gelecek

şekilde ayarlama, metni gözden uygun uzaklıkta tutma, parmak ya da kalemle izlemeden okuma, başını sallamadan okuma, gövdesini sallamadan okuma, okunması biten yaprağı hızını aksatmayacak biçimde çevirme, metni içindeki sözcükleri atlamadan, eklemekten, tekrarlamadan, bozmadan okuma, ses tonunu duyabilecek biçimde ayarlama, ses tonunu metnin cümlelerindeki anlam ve duygulara göre ayarlama, kelimeleri tam ve doğru şekilde söyleme, noktalama işaretlerine uygun duraklamalar yaparak nefes alıp verme, kelimelerin vurgularını tam ve doğru yapma, metin parçasındaki soru, ünlem ve düz cümleleri vurgulayarak okuma, metindeki kişilerin konuşmalarını canlandırarak okuma gibi beceriler yer almaktadır.

3.Sessiz okuma becerileri: Bu beceriler sekiz alt beceriden oluşmaktadır. Sessiz okuma, metni hızlı ve anlayarak okumak için, çok önemli bir becerilerdir. Bu kategoride; dik ve düzgün oturma, duruşunu ışık arkadan gelecek şekilde ayarlama, metni gözden uygun uzaklıkta tutma, konuşma organlarını hareket ettirmeden okuma, kelimeleri parmak ya da kalemle takip etmeden okuma, başını sallamadan okuma, gözüyle okuma gibi beceriler yer almaktadır.

4.Okuduğu metnin ilgili sorulara cevap verme becerisi: Bu beceriler on alt beceriden oluşmaktadır. Bu beceri, okunan metnin içeriğinin kavranması açısından önemli bir beceridir. Bu kategoride; metinde bilmediği kelimelerin anlamlarını metin içeriğinden çıkarma, anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanma, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme ve yazma, metindeki olayın geçtiği yeri söyleme ve yazma, metindeki olayın zamanını söyleme ve yazma, metindeki başlatıcı olayı söyleme ve yazma, metindeki kişi ve kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi söyleme ve yazma, metindeki girişimi söyleme ve yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyleme ve yazma.

5.Okuduğu metnin ana fikrini bulma becerisi: Bu beceriler on alt beceriden oluşmaktadır. Bu beceri, okunan metin ile ilgili yargıya ulaşmada ve metin ile ilgili fikir edinmede önemli bir beceridir. Bu kategoride; metindeki olayda en önemli kişinin söylemesi ve yazılması, metindeki olayda en önemli yerin söylenmesi ve yazılması, metinde geçen olayın ne olduğunun söylenmesi ve yazılması, metindeki olayda en önemli fikrin söylenmesi ve yazılması, metindeki olayda ana fikri destekleyen yardımcı fikrin söylenmesi ve yazılması gibi beceriler yer almaktadır.

6.Okuduğu metni özetleme becerisi: Bu beceriler on dört alt beceriden oluşmaktadır. Bu beceri, öğrencinin okuduğu metinden anladığı bilgi ve fikirleri ifade etmesinde önemli bir beceridir. Bu kategoride; metinde geçen olayı kavramak için metin ile ilgili resme bakarak resimde gördüklerini söyleme ve yazma, metni gözden geçirerek metinde geçen olayı hatırlayarak söyleme ve yazma, metni gözden geçirerek istenilen bilgiyi bularak söyleme ve yazma, metinde yer alan olay içindeki neden – sonuç ilişkisini söyleme ve yazma, metinde yer alan olay ile ilgili kendi sorularını söyleme ve yazma, metinde yer alan olayın nasıl başladığını, nasıl geliştiğini ve nasıl sonuçlandığını söyleme ve yazma, metinde yer alan olay ile ilgili öğrendiklerini kısaca anlatarak yazma gibi beceriler yer almaktadır.

Bu araştırmada öğrencilere kazandırılması hedeflenen okuduğunu anlama becerisi “okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme” becerisidir.

2.3.2.Sesli Okuma Testi

Sesli Okuma Testi, ilkokula giden öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla Şenel (1998) tarafından geliştirilmiştir. Sesli Okuma Testi, ilkokul 1’den 5.sınıfa kadar her sınıf düzeyine yönelik geliştirilmiş okuma parçalarını ve her parçanın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla oluşturulmuş, parçalarla ilgili beşer soruyu içermektedir.

Şenel (1998) tarafından gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlik çalışmasında ilk olarak, paralel form güvenirliği yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Sesli Okuma Testi ayrı iki form halinde hazırlanmış ve paralel form güvenirliği yöntemiyle testlerin sesli okuma ve okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. 102 öğrenciye okuma testinin A ve B formlarının her ikisi birden uygulanarak, bu öğrencilerin formlardan aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. 102 öğrencinin sesli okuma puanları arasındaki ilişki katsayısı $r= 0.90$, anlama puanları arasındaki ilişki ise $r=0.76$ olarak hesaplanırken, her iki ilişki katsayısı da 0.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak A ve B formlarının sesli okuma ve anlama puanlarının anlamlı derecede ilişkili olduğu saptanmıştır.

Okuma testi geçerlik çalışmasında ise, kapsam ve ölçüt geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için 1'den 5'e kadar her sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmış 20 ilkokul öğretmeninden, Sesli Okuma Testini oluşturan parçaları, o sınıf düzeyine ve öğrencilerin okuyup, anlamalarına uygunluğu yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçta, öğretmenler tarafından parçaların yazılmış olduğu sınıf düzeyine uygun ve o sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesli okuyup, anlayabilecekleri parçalar oldukları belirtilmiştir. Ölçüt geçerliği için ise öğrencilerin, Türkçe ders notları ile okuma testinden aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki korelasyon katsayısının sırasıyla 0.32 ve 0.35 olduğu saptanmıştır. Her iki korelasyon katsayısı da 0.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgulara göre testin gerek sesli okuma, gerek anlama yönünden kapsam ve ölçüt geçerliğine sahip olduğu belirtilmektedir.

Bireyin okuma düzeyine uygun okuma parçalarının ne olduğuna karar verilirken kullanılan bazı ölçütler vardır. Bunlar; bağımsız düzey, öğretimsel düzey ve başarısızlık düzeyidir. Kelime tanıma oranı bu üç düzeye göre şu şekilde sıralanmaktadır: Bağımsız düzeyde kelime tanıma oranı %99 ve üzeri, öğretimsel düzeyde %95 ve başarısızlık düzeyi ise %90 ve altındadır. Ayrıca bireyin okuduğunu anlama becerisi düzeyini belirlemek için de aynı ölçütler kullanılmaktadır. Bunlar; bağımsız düzey, öğretimsel düzey ve başarısızlık düzeyidir. Okuduğunu anlama becerisinin düzeyini hesap ederken kişinin okuduğu parçanın sorularından aldığı puanların alınabilecek toplam puana oranına bakılır. Bağımsız düzeyde sorulara verdiği doğru cevap oranı %90 ve üzeri, öğretimsel düzeyde %89-70 arası ve başarısızlık düzeyi ise %69 ve altındadır (Şenel, 1998).

Sesli Okuma Testinden, okunabilen parçaların okunma hızları ile birlikte sesli okuma puanı ve anlama puanı olmak üzere iki ayrı puan türü elde edilmektedir. Testin A ve B formları bulunmaktadır. Araştırmada öğrencilere, testin A formu uygulanarak öğrencilerin kaçınıcı sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisine sahip olduklarının belirlenmesi amacıyla anlama puanları hesaplanmıştır. Her sınıf düzeyi için hazırlanmış parçaya ilişkin beşer soruda, sınıf düzeyi arttıkça sorular daha da zorlaşmaktadır. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar da 0 olarak puanlanmıştır. Her parçaya ilişkin 5 soru olduğundan, her parçadan alınacak en yüksek puan 5 ve testten alınacak toplam puan da 25 puandır (Şenel, 1998).

Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni okuduğunu anlama becerisidir. Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisini geliştirme tekniklerinden olan okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisinin öğretimi yapılmıştır. Öğretimi planlanan hedef davranışlar Cora-İnce (2007)'ye göre:

Okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme (Metindeki bilmediği sözcüklerin anlamını metnin içeriğinden çıkarma, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazma, metindeki olayın geçtiği yeri söyleme, metindeki olayın geçtiği yeri yazma, metindeki olayın zamanını söyleme, metindeki olayın zamanını yazma, metindeki başlatıcı olayı söyleme, metindeki başlatıcı olayı yazma, metindeki kişi veya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi söyleme, metindeki kişi veya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyleme, metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyleme, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazma)'dır.

Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, metin ile ilgili sorulara cevap verme becerilerini öğrenme düzeylerini etkileyecek olan, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan Okuduğunu Anlama Öğretim Programı'dır.

2.3.3. Okuma Parçaları (Metinler)

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerini geliştirmek için okuma parçalarından yararlanılmıştır. Araştırmanın pilot uygulama, ön test ve son test, uygulama ve izleme aşamalarında kullanılacak olan bu okuma parçaları; zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğini incelemek amacıyla Cora-İnce (2007) tarafından geliştirilmiştir. Okuma parçaları, okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisini, okuduğu metnin ana fikrini bulma becerisini ve okuduğu metni özetleme becerisini ölçmek amacıyla her beceri için 15 hikâye olmak üzere toplam 45 hikâyeyi içermektedir. Cora-İnce (2007) hazırlamış olduğu hikâyeleri, dil bilgisi yönünden, içerik yönünden, biçim yönünden, sorular

yönünden, ana fikir ve yardımcı fikir yönünden ve özetleme yönünden yargıcılar tarafından değerlendirilmesi amacıyla Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Program Geliştirme Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarının değerlendirmelerine sunmuştur. Bu değerlendirme sonucunda okuma metinleri yeniden düzenlenmiştir. Metinlerdeki konu içeriklerine uygun olacak şekilde metinlerin üst bölümüne resimler yaptırılmıştır. Resimler, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim – İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Serap Yasa denetiminde, bu Anabilim Dalı üçüncü sınıf öğrencisi tarafından yapılmıştır.

Okuma metinleri dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar dekor, giriş, gelişme ve sonuç bölümleridir. Metin uzunlukları ortalama olarak 100 sözcük ile anlatım ise 3. şahısla sınırlandırılmıştır. Mecazlı söyleyişlere yer verilmemiştir. Okuma metinleri yazılmadan önce metinlerdeki içeriğin belirlenmesi amacıyla ilkökul 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi dersinin konuları incelenmiş ve bu konular çerçevesinde ana fikirler oluşturulmuştur (Cora-İnce, 2007).

Araştırmada deney ve kontrol gruplarında, yukarıda bahsedilen 45 metinden 2'si ön test ve son testte, 8'i uygulama aşamasında; 2'si ise izleme oturumunda kullanılmak üzere toplam 12 metin seçilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması için; Caddeye Kaçan Top (EK 7), ön test ve son test uygulamaları için; Boncuğun Temizliği ve Kırılan Ağaç Dalları" (EK 3), araştırmanın uygulama aşaması için; Bozulan Telefon, Dağınık Oda, Kaldırımda Oyun, Penceredeki Kuş, Yalanın Sonu, Yalnızlığın Sonu, Zeynep'in Rüyası ve Caddeye Kaçan Top (EK 8), araştırmanın izleme bölümü için de Görünmez Kaza ve Oyun Kartları (EK 9) adlı metinler kullanılmıştır.

Bu seçilen 12 metnin; metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisine yönelik olarak, Cora-İnce (2007) tarafından geliştirilmiş ayrı ayrı 10 sorusu bulunmaktadır. Deney grubu ile yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubu ile geleneksel yöntem kullanılarak bu metinler okunduktan sonra her bir öğrenciden metinlere ait soruları yazılı ve sözlü olarak yanıtlaması istenmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapların eşit şekilde puanlanabilmesi için dereceli puanlama anahtarına ihtiyaç duyulmuştur. Özel eğitim alanında çalışan ve aynı zamanda

yaratıcı drama eğitimi almış 4 alan uzmanı ön test, son test ve izleme metinlerini inceleyerek dereceli puanlama anahtarını oluşturmuşlardır. Sorulara verilen cevaplarda öğrencilerin metinleri anlama düzeyi dikkate alınmıştır. Sorular likert tarzda değerlendirilmiş olup, sorulara verilen cevaplar en yüksek puan 5 ve en düşük puan 1 biçiminde değerlendirilmiştir. Araştırmacı bu 4 farklı dereceli puanlama anahtarını değerlendirerek; ön test ve son test (EK 4) ve izleme testlerinin dereceli puanlama anahtarlarına (EK 10) son şekillerini vermiştir. Puan ağırlıkları çizelge 3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3

Dereceli puanlama anahtarına verilen puan aralıkları.

Seçenek	Verilen Puan
Hiç anlamadı	1
Anlamadı	2
Kısmen anladı	3
Anladı	4
Çok iyi anladı	5

2.3.4. Veri Toplama Formları

Araştırmanın ön test, son test, ve izleme oturumlarından sonra öğrencilerin okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerini ölçmek için Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formları (EK 5, EK 6, EK 11) kullanılmıştır.

Öğrencilerden ön test, son test ve izleme metinlerini okuduktan sonra okudukları metnin sorularını sözlü ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiş ve bu sürecin güvenilirlik analizinin yapılabilmesi için kamera kaydı alınmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği cevapların, Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu’na göre eşit puanlanabilmesi için; özel eğitim alanında çalışan ve yaratıcı drama eğitimi almış 3 alan uzmanı tarafından her bir öğrenciye ait 40’ar dakikalık videolar izlenmiştir. Her öğrencinin sorulara verdiği cevaplar, alan

uzmanlarınca hazırlanan dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmış ve Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na işaretlenmiştir.

Buna göre ön test uygulamasından sonra ; Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na (EK 5) puanlamalar “beceri var 1 – beceri yok 0” şeklinde yapılmıştır.

Son test uygulamasından sonra; Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na (EK 6) puanlamalar; “ beceriyi yaptı 1– beceriyi yapamadı 0” şeklinde yapılmıştır.

İzleme testi uygulamasında; Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na (EK11) puanlamalar; “ beceri devam ediyor 1– beceri devam etmiyor 0” şeklinde yapılmıştır.

2.4. Uygulama Ortamı

Araştırma grubundaki öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesi, öğrencilerin derslerine giren öğretmenleri ve araştırmacı tarafından, Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan bireysel eğitim sınıflarında yapılmıştır. Öğretim programının uygulama çalışmaları ise; Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan, Rehabilitasyon Merkezi tarafından kullanılmasına izin verilen, drama salonunda yapılmıştır.

Bu drama salonunda; gerektiğinde kullanılabilecek küçük masalar, sandalyeler, tahta, CD çalar, minderler ve materyal dolabı yer almaktadır. Drama salonunda öğrencilerin dikkatini dağıtacak görsel uyaranlar ortadan kaldırılmıştır. Öğrencilerin performans düzeyleri bireysel sınıflarda belirlendikten sonra, pilot uygulama, uygulama ve izleme oturumlarına ilişkin bütün verilerinin toplanması aynı ortamda gerçekleştirilmiştir.

2.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, ön test verilerinin toplanması, Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programı (OABÖP)'nin hazırlanması, son test ve izleme verilerinin toplanmasından oluşmuştur.

2.5.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Araştırmanın deney ve kontrol grubunda, belirtilen ön koşul becerilerini sağlayan 8 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken gruplar, eşleştirilmiş atama yoluyla belirlenmiştir. Bu 8 öğrencinin içerisinde, deneklerin seçiminde bulundurması gereken özellikleri aynı olan 4 denek çifti bulunduğu; aynı özellikteki öğrenciler ikili eşleştirilmiş ve ikililer arasından kura çekilerek deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Kura sonucunda bu öğrencilerden 4'ü deney, 4'ü de kontrol grubunda yer almıştır.

Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan OABÖP'nin deney grubu öğrencilerine uygulanmasından önce ön test verileri toplanmıştır. Öğretim programının uygulama aşaması 8 oturumdan oluşmuş ve toplam 8 hafta sürmüştür. Öğretim programı tamamlandıktan hemen sonra son test verileri toplanmış, son test verilerinin toplanması bir hafta sürmüş, son test verilerinin toplanması tamamlandıktan iki hafta sonra, başka bir deyişle öğretim programının tamamlanmasından 3 hafta sonra da izleme verileri toplanmıştır. Şekil 1'de uygulama süreci ve süreçte kullanılan değerlendirme araçları gösterilmektedir.



Şekil 1. Uygulama Süreci ve Süreçte Kullanılan Değerlendirme Araçları

2.5.2. Ön Test Verilerinin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarına “Kırılan Ağaç Dalları” ve “Boncuğun Temizliği” metinleri ön test olarak uygulanmıştır.

Bu öğrencilere ilk önce Boncuğun Temizliği adlı metin okutulmuştur. Metni okumaya başlamadan önce, öğrenciye yapılacak uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Öğrenciye okuyacağı metin verilerek, hazır olunca metni yüksek sesle okuması istenmiştir. Okuma sırasında uygulamacı, öğrencinin yanlış okuduğu ve takıldığı yerleri düzelterek öğrenciye yardımcı olmuştur. Öğrenci metnin hepsini okuduktan sonra, metin öğrencinin önünden alınmış ve metinle ilgili olan 10 soru, uygulamacı tarafından tek tek sözlü olarak sorulmuştur. Öğrenci kendisine sorulan soruları dikkatlice dinleyip, sözlü ve yazılı olarak cevaplandırmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin katılımı teşekkür edilip, pekiştirilerek uygulama bitirilmiştir. Aynı uygulama deney ve kontrol grubundaki her bir öğrenci için tekrarlanmıştır. Her bir uygulama 40’ar dakika sürmüş ve güvenirlik analizleri yapılabilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Aynı işlem Kırılan Ağaç Dalları adlı metin için de her bir öğrenci ile tekrarlanmıştır.

Ardından araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından bu videoların hepsi izlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin metni okuduktan sonra yazılı ve sözlü olarak verdiği cevaplar, oluşturulan dereceli puanlama anahtarına (EK 4), göre puanlanmıştır.

Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu’na “beceri var 1 - beceri yok 0” şeklinde puanlanarak, öğrencilerin aldığı puanlar hesaplanmıştır. Puanlama 3 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Uzmanların puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sınıflamalı ölçek düzeyindeki değişkenler için de kullanılabilen Krippendorff Alfa istatistiğinden yararlanılmıştır. Her bir öğrenci için hesaplanan puanlayıcılar arası uyum yüzdesi Boncuğun Temizliği metni için, ön testlerde 0.68 ile 1.00 arasında, Kırılan Ağaç Dalları metni için ise ön testlerde 0.82 ile 1.00 arasında değişmektedir. Krippendorff (1995)’e göre 0.67-0.79 arasındaki değerler orta düzeyde, 0.80-1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde uyumun olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan bu değerler

puanlayıcılar arası uyum gücünün genellikle orta ve yüksek arasında olduğunu göstermektedir (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004).

2.5.3 OABÖP'nin Uygulanması

2.5.3.1. OABÖP'nin Geliştirilmesi

Bu bölümde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırlanan OABÖP'yi hazırlama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreç, eğitim programının içeriğine ve süresine karar verilmesi, OABÖP'nin hazırlanması aşamalarından oluşmaktadır.

2.5.3.1.1. Eğitim programının içeriğine karar verilmesi

Bu araştırmada kazandırılması hedeflenen beceri okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerisidir ve kendi içerisinde alt becerilere ayrılmaktadır. Cora-İnce (2007)'ye göre:

1-Okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme: (Metindeki bilmediği kelimelerin anlamını metnin içeriğinden çıkarma, anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanma, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyleme, metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazma, metindeki olayın geçtiği yeri söyleme, metindeki olayın geçtiği yeri yazma, metindeki olayın zamanını söyleme, metindeki olayın zamanını yazma, metindeki başlatıcı olayı söyleme, metindeki başlatıcı olayı yazma, metindeki kişi veya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi söyleme, metindeki kişi veya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyleme, metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazma, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyleme, metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazma)'dır.

2.5.3.1.2. Eğitim programının süresine karar verilmesi

OABÖP'i oluşturmak amacıyla, metinle ilgili sorulara cevap verme becerileri için uygulamada yararlanmak üzere 8 okuma metni seçilmiştir. Bu nedenle her bir metin için 90 dakika süren, 8 ayrı yaratıcı drama oturum planı hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan OABÖP, hedef-davranış, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin uygunluğu açısından değerlendirilmek amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaratıcı Drama Yüksek Lisans Programı öğretim üyesi Prof. Dr. Ömer Adıgüzel'in ve Yrd. Doç. Dr. Fatma Önalın Akfırat'ın görüşlerine sunulmuştur. Bu değerlendirmelerin sonucunda hazırlanan program araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiş ve son hali verilmiştir.

2.5.3.1.3. OABÖP 'nin Hazırlanması

Bu çalışmada, OABÖP oluştururken, metinle ilgili sorulara cevap verme becerileri için toplam 8 okuma metni ve metinlere ait olan anlama soruları (EK 8) kullanılmıştır.

Hazırlanan her yaratıcı drama oturumu okuduğunu anlama becerisi öğretim hedeflerinin yanında işlenen metnin kazanımlarını da içerecek şekilde planlanmıştır. Bu nedenle sorulan sorulara cevap verme becerileri için 8 ayrı yaratıcı drama oturum planı hazırlanmıştır.

Yaratıcı drama yöntemi ile okuduğunu anlama becerileri öğretim programı hazırlanırken yaratıcı dramanın aşağıda yer alan aşamaları ve temel öğeleri (bileşenleri) dikkate alınmıştır.

Yaratıcı drama yöntemi; hazırlık – ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Adıgüzel, 2006, Adıgüzel, 2017).

1.Hazırlık - Isınma: Daha çok beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen aşamadır. Bu aşamanın esas amacı bir grup dinamiği oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşamaya hazırlıktır. Çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada kullanılmaktadır. Bu oyunlar, liderin ve katılımcıların hem birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak olan konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilmekte, gerekli durumlarda rahatlama çalışmalarını da içerebilmektedir. Bu aşamada, olabilecek en kısa sürede katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, grup ile mekân arasında iletişim sürecinin başlaması ve oluşmasına yönelik temel çalışmalar yapılmaktadır.

2.Canlandırma: Bu aşama, bir konunun süreç içerisinde biçimlenip, ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içermektedir. Bu aşama, canlandırılacak konu çerçevesinde lider tarafından verilen ve bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama (rol alma) ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir özelliğe sahiptir. Saptanan temayı işlemede oluşturulan dramatik durumları ve anları çözmek için gerekli olan tekniklerin kullanımı da daha çok bu aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamada canlandırmalar bireysel, ikili olacağı gibi küçük ya da büyük gruplar veya grubun tamamıyla aynı anda olabilmektedir.

3.Değerlendirme - Tartışma: Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılmaktadır. Bu aşama konu ya da yaratıcı drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı aşamadır. Dersin kazanımına ilişkin yapılacak değerlendirme ölçütleri de burada geçerli olmaktadır.

Yaratıcı drama yöntemi ile okuduğunu anlama becerileri öğretim programı hazırlanırken, araştırma grubundaki öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yaratıcı drama oturumlarında Hazırlık- Isınma bölümünde yer alan oyunlar, öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre yeniden yapılandırılmış, birçok oyunun oynama şekli öğrencilere göre uyarlanmış, uyum – güven çalışmalarındaki yönergeler daha açık, anlaşılır bir şekilde hazırlanmıştır.

Canlandırma aşamasında öğrencilerin konuya dikkatini yoğunlaştırabilmesi ve odaktan kopmamaları için metinle ilgili doğaçlamalara ağırlık verilmiştir. Her doğaçlama sonrasında ara değerlendirmeler alınarak öğrencilerin metnin konusundan uzaklaşmamaları sağlanmıştır. Ara değerlendirmelerle, grup üyelerinin birbirlerinin düşüncelerini tartışmaları, birbirlerini dinlemeleri, birbirlerini gözlemlemelerine olanak sağlamak amaçlanmıştır.

Değerlendirme-tartışma aşamasında ise; grup üyelerine metnin eğitsel kazanımını ortaya çıkaracak şekilde tartışabilmesi, düşüncelerini paylaşabilmeleri, farklı yollarla (resim, afiş, donuk imge, fotoğraf anı gibi tekniklerle, ...) duygularını aktarabilme becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmiştir.

Yaratıcı drama oturumları oluşturulurken, yaratıcı dramanın temel öğeleri de göz önünde bulundurulmuştur. Yaratıcı dramanın temel öğeleri (bileşenleri) ise; yaratıcı

drama lideri/öğretmeni, grup (katılımcılar), mekan (çalışma ortamı), konu (tema), yöntem ve tekniklerdir.

2.5.3.1.3.1.Yaratıcı Drama Lideri/Öğretmeni

Bu araştırmada yaratıcı drama lideri araştırmacının kendisidir. Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli bilgiye sahip olan ve katılımcılara “rehberlik” eden kişi yaratıcı drama lideri/öğretmenidir. Yaratıcı drama lideri/öğretmeni drama sürecinin en önemli ögesidir (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama lideri/öğretmeni belirli bir grupla çalışmaya başlamadan önce hedeflerini, kazanımlarını, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeleri sağlamış ve çalışma ortamını oluşturmuş olmalıdır (Adıgüzel, 2017). Aynı zamanda dersleri grubun yeteneğine göre planlamalı, grubun karakterini, yaşını, ihtiyaçlarını ve ilgilerini göz önünde bulundurmalıdır. Lider grubun gelişmesinin yanında kendi gelişimini sürekli değerlendirmelidir ki, bu sayede daha çok duyarlılık ve esneklik ile gruba rehberlik edebilir (Akt: Uşaklı 2007, Heinig, 1988: 23-24). Lider yaratıcı drama çalışmalarının her anında gözlem becerisini etkin kullanmalı, yaşanan olayların çözümünde analizler yapabilmeli, her katılımcının duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmelidir (Adıgüzel, 1993). Bu araştırma için hazırlanan yaratıcı drama oturumlarında lider (araştırmacı), bu özellikleri göz önünde bulundurmıştır.

2.5.3.1.3.2.Grup (Katılımcılar)

Yaratıcı drama yönteminin en temel özelliği grup çalışmasını gerektirmesidir. Yaratıcı drama da katılımcılar grup içerisinde birlikte veya küçük gruplara ayrılarak çalışmalara katılırken, kendilerini ifade etme olanağı bulmaktadırlar (Adıgüzel, 2002). Yaratıcı drama, bu grup üyelerinin yaşantılarına dayalıdır. Yaratıcı drama ortamlarında bir katılımcı izlediği ya da içinde olduğu canlandırmalarda, kendi ya da başkasının yaşadığı bir sorundan yola çıkarak sorunu çözmeye doğru yönelir. Öğrenme açısından bakıldığında yaratıcı drama, öğrenenin kendi olduğu, konuyu belirlemede ve irdelemede etkin olduğu ve sonuçta yine kendi yaşamında kalıcı izli davranışa dönüşen süreçleri bireye yaşatmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama yoluyla okuduğunu anlama öğretim programı hazırlanırken; öğrencilerin doğaçlama yapmalarını, rol oynamalarını ve sahnede yer almalarını sağlayacak, grup üyelerini cesaretlendirecek çalışmalara yer verilmiştir. Kendilerini ifade edebilecekleri aynı zamanda sahneye çıkan diğer grup üyelerini uygun şekilde dinleyebilecekleri etkinlikler hazırlanmıştır. Birlikte doğaçlama yapabilecekleri, grupla işbirliği içerisinde olabilecekleri etkinliklere yer verilmiştir.

2.5.3.1.2.3. Konu (Tema)

Yaratıcı dramada konu – tema; herhangi bir olay, olgu, somut-soyut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, bir yazının (edebiyatın) tüm türleri, yarım bırakılmış herhangi edebi bir metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf vb. birçok şey olabilmektedir (Adıgüzel, 2007).

Yaratıcı dramanın içeriğini dramanın kullanılış amacı belirlemektedir. Yaratıcı drama bir yöntem olarak ele alındığında pek çok alanda ve derste kullanılabilir ve derse göre içerik belirlenebilmektedir (Akfırat, 2004) . Bir ders konusu, yaratıcı drama da işlenecek konuyu rahatlıkla oluşturabilmektedir (Öztürk, 2007).

Konu seçiminde dikkate alınması gereken en önemli nokta, belirlenen hedefler (amaçlar) ve bu amaçlara yönelik olarak geliştirilen kazanımlardır. Katılımcılara ne kazandırılmak istendiğine ilişkin soruya verilecek yanıt, seçilecek olan konunun da belirlenmesinde etkili olmaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında hedeflerin daha önceden belirlenmesi, konu seçiminde zorlukların yaşanmasını da engelleyebilmektedir (Adıgüzel, 2017).

Yaratıcı drama yoluyla okuduğunu anlama öğretim programı hazırlanırken; işlenecek olan metinlerin kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. İşlenecek olan metinler küçük bölümlere ayrılarak, her bölümün öğrenciler tarafından okunduktan sonra canlandırılması hedeflenmiştir. Ardından da yapılan canlandırmalar hakkında konuşulup, tartışılması bazen de metnin sonraki bölümleri hakkında tahminde bulunmaları amaçlanmıştır.

2.5.3.1.3.4. Mekan (Çalışma Ortamı)

Yaratıcı drama çalışmaları açık- kapalı hemen her mekanda yapılabilir. Yaratıcı drama mekanı, süreç boyunca lider ve grup kadar önemli bir öğedir. Lider, katılımcı ve mekan arasında kurulacak bir etkileşim; yaratıcı drama çalışmalarının verimi açısından çok önemlidir.

Yaratıcı drama da hareket ve devinim olduğu düşünüldüğünde; çalışma ortamının rahat hareket edilebilecek bir duruma getirilmesi gerekir. Yaratıcı drama çalışma ortamları için, katılımcıların güvenli bir biçimde rahatlıkla hareket edebilecekleri, yerlerde birbirlerine dokunmadan yatabilecekleri genişlikte bir ortam gereklidir. Ancak bu ortam geleneksel bir sınıftan farklı olarak, yalnızca yaratıcı drama mekanı için kullanılan bir ayakkabı giyilerek çalışmaların yapıldığı, zemini halı ya da ahşap malzemelerle döşenmiş, minderlerin ve drama araç gereçlerinin olduğu, sabit sıraların bulunmadığı, her türlü eyleme, olası gürültü unsurlarına uygun ses yalıtımına sahip, oda ısısı ve ışığı çalışma yapmaya ve gerekli olduğunda sergileme yapmaya elverişli bir sınıf ortamı olarak düzenlenmelidir. Bunun yanında çeşitli ses ve duyu çalışmalarının yapılabilmesi için de konu dışı uyarıcıların engellenmesi gerekir (Adıgüzel, 2017).

Yaratıcı drama yoluyla okuduğunu anlama öğretim programına başlamadan önce öğrencilerden yaratıcı drama dersi için rahat kıyafetler giyinmeleri ve yanlarında patik getirmeleri istenmiştir. Çalışmalarda mekanın her yerinin rahatlıkla kullanılabilmesi için öğrenciler yaratıcı drama mekanına gelmeden önce mekan temiz bir şekilde hazırlanmıştır.

2.5.3.2. Öğretim Programının Pilot Uygulaması

Araştırmaya başlamadan önce, deney sürecinde karşılaşılabilecek olası aksaklıkları önceden belirleyebilmek ve gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planlarının ve veri toplama araçlarının pilot uygulaması, hedef çocuklara benzer özellikteki zihinsel yetersizliği olan 4 çocuğa uygulanmıştır. Pilot uygulama, çalışmaların yapılacağı drama odasında gerçekleştirilmiş ve 90 dakika sürmüştür.

Pilot uygulama sırasında öğrencilere yine Cora-İnce (2007) tarafından geliştirilen uygulamada belirlenen metinlerden biri olan Caddeye Kaçan Top metni (EK 7) kullanılmıştır. Oturum sonrasında her bir öğrenciye metinle ilgili 10 sorunun bulunduğu kağıtlar dağıtılmış, bu kağıtları yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu oluşturulan cevap anahtarına göre değerlendirilmiştir.

Yapılan pilot uygulama video kamera ile kaydedilmiştir. Uygulama sonunda kayıtlar izlenmiştir. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için gerekli görülen düzenlemeler yapıp, hazırlanan yaratıcı drama oturumlarına ve yaratıcı drama salonuna son hali verilmiştir.

2.5.3.3. Eğitim Programının Uygulanması

Araştırmanın bu bölümde deney ve kontrol grubu ile yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.5.3.3.1. Deney Grubu İle Gerçekleştirilen Çalışmalar

Araştırmaya katılan grupla (deney grubu), haftada bir gün, her biri 90 dakika süren ve 8 oturumdan oluşan yaratıcı drama yöntemi ile okuduğunu anlama becerileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından, Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nin drama salonunda gerçekleştirilmiştir. Yapılan yaratıcı drama oturumları güvenirlik analizleri yapılabilmesi için sabit bir kamera ile kayıt edilmiştir. Kamera çalışmaya başlamadan önce drama odasına katılımcıların dikkatini dağıtmayacağı bir yere monte edilmiştir.

Öğretime başlamadan önce uygulama ortamı, çocukların birbirleriyle daha kolay iletişim kurabilmeleri için, yüz yüze etkileşimde bulunmalarını sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Öğretime başlarken ilk önce, uygulamacı kendini tanıtmış ve uygulamacı tarafından yapılacak yaratıcı drama çalışması hakkında öğrencilere kısaca açıklamada bulunulmuştur. Bu süreçte araştırmacının (liderin) yönergelerinin çok önemli olduğu açıklanmış ve etkinlik esnasında bu yönergeleri yerine getirmelerinin

önemi anlatılmıştır. Yaratıcı drama kuralları açıklanmış, anlatılanların genel olarak anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için gruba sorular sorulmuştur.

Bu açıklamalardan sonra uygulamacı grup üyelerine çalışmaya başlayabileceklerini söylemiştir. Uygulamacı, etkinlik sırasında hangi noktalarda, hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek için, sürekli olarak öğrencileri gözlemlemiştir. Yaratıcı drama oturumları boyunca, uygulamacı, doğaçlama ve rol oyunlarında, grup etkinliklerinde öğrencilerin etkinlikleri nasıl yapabilecekleri ile ilgili gerekli açıklamalar ve sözel yönlendirmeler yapmıştır.

Her yaratıcı drama oturumunun değerlendirme kısmında, öğrencilerin etkinlikte yaşananları özetlemeleri sağlanmış, fark ettikleri kazanımları, yaşantılarında nerelerde, nasıl kullanacakları hakkında konuşmalar yapılmıştır. Uygulamacı, öğrencilerin uygulama anındaki etkinlikte arkadaşları ile ne kadar uyumlu olduklarını değerlendirmiş ve bu konuda öğrencilere geribildirim vermiştir. Değerlendirmeye katılmayan öğrenciler olduğunda, uygulamacı tarafından etkinliğe ilişkin çeşitli sorular sorularak katılımları sağlanmıştır. Öğrencilere oturum sonunda, oyuna katıldıklarından, arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalıştıklarından ve verilen görevleri yerine getirmeye çalıştıklarından dolayı teşekkür edilmiş ve oturum sonlandırılmıştır. Bu süreç tüm oturumlarda aynı şekilde uygulanmıştır.

2.5.3.3.2. Kontrol Grubu İle Gerçekleştirilen Çalışmalar

Araştırma kapsamında belirlenen 8 okuma metni ve metinlere ait olan anlama soruları (EK 8), kontrol grubuyla haftada bir kez, 45'er dakikalık dersler süresince ve geleneksel yöntemle (anlatım ve soru-cevap) uygulanmıştır. Geleneksel yöntemle yapılan uygulama rehabilitasyon merkezi'nde çalışan bir Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Geleneksel yöntemle işlenen derslerde; önce öğrencilere metin okutulmuş, sonra okunan metin öğrencilere anlatılmış, ardından da anlama sorularının yanıtlandırılması ile ders son bulmuştur. Kontrol grubu ile süren çalışmalar, deney grubunda olduğu gibi, her hafta bir metin uygulandığı için 8 hafta sürmüştür. Sabit bir kamera çalışmaya başlamadan önce drama odasına katılımcıların dikkatini dağıtmayacağı bir yere monte edilmiştir.

2.5.4. Son Test Verilerinin Toplanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ön test için seçilen metinler (Boncuğun Temizliği ve Kırılan Ağaç Dalları) bu kez de son test olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere okutulmuş sonra da metinler ile ilgili sorular bu öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır.

Öncelikle öğrenciye yapılacak uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Öğrenciye metin verilerek, hazır olunca metni yüksek sesle okuması istenmiştir. Okuma sırasında uygulamacı, öğrencinin yanlış okuduğu ve takıldığı yerleri düzelterek öğrenciye yardımcı olmuştur. Öğrenci metnin hepsini okuduktan sonra, metin öğrencinin önünden alınmış ve metinle ilgili olan 10 soru, uygulamacı tarafından tek tek sözlü olarak sorulmuştur. Öğrenci kendisine sorulan soruları dikkatlice dinleyip, sözlü ve yazılı olarak cevaplandırmıştır. Uygulama sonunda öğrencinin katılımı teşekkür edilerek pekiştirilmiş, uygulama bitirilmiştir. Aynı uygulama deney ve kontrol grubundaki her bir öğrenci için tekrarlanmıştır. Her bir uygulama 40’ar dakika sürmüş ve güvenirlik analizleri yapılabilmesi için kameraya kaydedilmiştir.

Ardından araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından bu videoların hepsi izlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin metni okuduktan sonra yazılı ve sözlü olarak verdiği cevaplar, oluşturulan dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiş, Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu’na (EK 6) “beceri yaptı 1 - beceriyi yapamadı 0” şeklinde puanlanmıştır.

Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu’na “beceri var 1 - beceri yok 0” şeklinde puanlanarak, öğrencilerin aldığı puanlar hesaplanmıştır. Puanlama 3 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Uzmanların puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sınıflamalı ölçek düzeyindeki değişkenler için de kullanılabilen Krippendorff Alfa istatistiğinden yararlanılmıştır. Her bir öğrenci için hesaplanan puanlayıcılar arası uyum yüzdesi boncuğun temizliği metni için, son testlerde 0.73 ile 1.00 arasında değişmektedir. Kırılan ağaç dalları metni için, son testlerde 0.84 ile 1.00 arasında değişmektedir.

Krippendorff (1995)'e göre 0.67-0.79 arasındaki değerler orta düzeyde, 0.80-1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde uyumun olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan bu değerler puanlayıcılar arası uyum gücünün genellikle orta ve yüksek arasında olduğunu göstermektedir (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004).

2.5.5. İzleme Verilerinin Toplanması

Araştırmanın bu aşamasında yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmamış, öğrenciler serbest bırakılarak grup içerisindeki öğrencilerle etkileşime girmeleri istenmiştir. Bu etkileşim sırasında öğrencilere İzleme Testi olarak Görünmez Kaza ve Oyun Kartları adlı metinler ve metinlere ait olan anlama soruları (EK 9) uygulanmıştır. Her bir uygulama 40'ar dakika sürmüş ve güvenilirlik analizleri yapılabilmesi için kameraya kaydedilmiştir. Ardından araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından bu videoların hepsi izlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin metni okuduktan sonra yazılı ve sözlü olarak verdiği cevaplar, oluşturulan dereceli puanlama anahtarına (EK 10), göre puanlanmıştır.

Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu'na "beceri var 1 - beceri yok 0" şeklinde puanlanarak, öğrencilerin aldığı puanlar hesaplanmıştır. Puanlama 3 alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Uzmanların puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sınıflamalı ölçek düzeyindeki değişkenler için de kullanılabilen Krippendorff Alfa istatistiğinden yararlanılmıştır. Her bir öğrenci için hesaplanan puanlayıcılar arası uyum yüzdesi "Oyun Kartları" metni için 1.00 olarak elde edilmekte ve "Görünmez Kaza" metni için ise 0.75 ile 1.00 arasında değişmektedir. Krippendorff (1995)'e göre 0.67-0.79 arasındaki değerler orta düzeyde, 0.80-1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde uyumun olduğunu ifade etmektedir. Hesaplanan bu değerler puanlayıcılar arası uyum gücünün genellikle orta ve yüksek arasında olduğunu göstermektedir (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004).

2.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, yaratıcı drama eğitim programının etkililiğini ve puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemeye ilişkin olarak analiz edilmiştir.

2.6.1. Eğitim Programının Etkililiğine İlişkin Veri Analizleri

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına eğitim-öğretim yılının başında ön test, yaratıcı drama eğitim programları uygulandıktan sonra son test ve kalıcılığı belirlemek amacıyla da izleme testi yapılmıştır. Ön test ve son testte aynı metinler kullanılmasına rağmen, izleme testinde hatırlama etkisini ortadan kaldırmak amacı ile kapsam ve içerik açısından denk olan farklı iki metin kullanılmıştır. Böylece araştırmada yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, ön test, son test, izleme testi ve deney, kontrol gruplu 3x2' lik bir desen ortaya konulmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin az sayıda olmaları nedeni ile parametrik tekniklerin varsayımları karşılanmamaktadır. Bu nedenle grupların ön test, son test ve izleme testi puanları arasında ve son test-ön test ile izleme-ön test fark puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Ayrıca ilişkili ölçümlere ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla Friedman testi kullanılmıştır. Ön test, son test ve izleme testinin grup içi faktörler, deney ve kontrol gruplarının ise gruplar arası faktörler olarak tanımlandığı araştırma deseninde belirtilen grup ve ölçümler Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4

Araştırma Desenindeki Gözenekler

		Ölçüm			
		N	Ön test	Son test	İzleme testi
Grup	Deney	4	X ₁	X ₂	X ₃
	Kontrol	4	X ₁	X ₂	X ₃

İki ilişkisiz gruptan elde edilen puanların birbirinden manidar bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla non-parametrik teknik olan Mann Whitey U testi yapılmıştır. Son test-ön test ile izleme testi-ön test fark puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Bu yöntem ile farklı zamanlarda yapılan ölçümler arasındaki fark puanlarının gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Böylece deney ve kontrol grupları için farklı zamanlarda gerçekleştirilen ölçümler arasındaki farkların gruplar açısından istatistiksel

olarak manidar bir fark oluşturup oluşturmadığı dikkate alınmıştır (Kirk, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her biri için art arda yapılan ölçümler (3 ölçüm) sonucu elde edilen verilerin ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan non-parametrik teknik Friedman testidir (Field, 2009; Green ve Salkind, 2005).

Deney ve kontrol grupları gibi farklı grup ortalamalarının karşılaştırıldığı analizlerde manidar bulunan hipotezler için sonucun pratikteki anlamlılığı etki büyüklüğünden yararlanılarak ortaya konulmaktadır. Böyle gruplar arasında bulunan farklılığın önemine yönelik yorumlar yapılabilmektedir. Sonuçların yorumlanması sürecinde dikkate alınan etki büyüklüğü örneklem büyüklüğünden etkilenmemektedir ve böylece bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğu ile ilgili daha doğru yorumlar yapılabilmektedir. İşaretine bakılmaksızın 0.0-0.2 arasında küçük, 0.2-0.5 arasında orta ve 0.5’den büyük ise geniş (büyük) etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Can, 2013; Erkuş, 2011; Green ve Salkind, 2005; Tan, 2016). Araştırma kapsamında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiş ve Excel 2013 ile SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

2.6.2. Araştırmanın Güvenirliğine İlişkin Veri Analizleri

Güvenirlik, ölçmenin yapıldığı ortam, ölçme aracı veya ölçmeyi yapan kişi tarafından ölçme sonuçlarına karışabilecek tesadüfi hatalardan arınıknıklık derecesi olarak ifade edilebilmektedir (Baykul, 2010; Kan, 2015). Tesadüfi hatalar, ölçme aracının puanlanması ve yorumlanması aşamalarında ölçmeye karışan istenmeyen durumlardır. Performansa dayalı çalışmalarda puanlayıcılar ciddi bir hata kaynağı olarak görölmektedir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik birden fazla puanlayıcının bireylere vermiş oldukları puanların arasındaki uyuşum veya tutarlılık derecesi olarak açıklanabilmektedir. Başka bir ifade ile bireye verilen puanların birbirinden bağımsız olan bir puanlayıcıdan diğerine değişiklik göstermemesi olarak açıklanabilmektedir (Crocker ve Algina, 2008; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Güvenirliğin belirlenmesi için iki tür güvenilirlik analizi kullanılmaktadır. Bağımlı değişkene ilişkin güvenilirlik analizi (yaygın olarak kullanıldığı şekliyle gözlemciler arası güvenilirlik) ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik analizi (uygulama güvenilirliği) (Kırcaali - İftar ve Tekin, 2001).

Bu araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için hem uygulama güvenilirliği hem de gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

2.6.2.1. Gözlemciler (Puanlayıcılar) Arası Güvenirlik Analizi

Bağımlı değişkene ilişkin yapılan güvenilirlik analizlerinden biri olan gözlemciler arası güvenilirlik; iki veya daha fazla sayıdaki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Kırcaali - İftar ve Tekin, 2001).

Gözlemciler veya puanlayıcılar arası güvenilirlik belirlemede tesadüfi hata kaynağı olarak puanlayıcılar/gözlemciler ele alınmaktadır. Puanlayıcılar arası uyumu belirlemeye yönelik olarak Krippendorff Alfa istatistiği kullanılabilmektedir. Açık uçlu soruların puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarlarının kullanıldığı durumlarda veya içerik analizi sürecinde kodlayıcılar arasındaki uyumun belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda Krippendorff Alfa tekniğinden yararlanılabilmektedir. Puanlayıcı sayısı iki veya daha fazla veya ölçek türü sınıflama, sıralama, eşit aralıklı veya eşit oranlı olduğunda kullanılabilen Krippendorff Alfa tekniği, farklı puanlayıcı sayısına ve farklı ölçek türlerindeki verilere uygulanabilmesi nedeni ile kullanışlıdır. Krippendorff Alfa istatistiğindeki uyumun gücü 0.00-0.66 arası zayıf uyum, 0.67-0.79 arası orta düzey uyum, 0.80-1.00 arası ise yüksek uyum olarak yorumlanmaktadır (Hayes ve Krippendorff, 2007; Krippendorff, 1995, 2004a, 2004b).

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına yerleşecek öğrencileri seçerken Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesine göre öğrencilerin performansları 4 gözlemci/puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda puanlayıcılar arası uyum yüzdelerinin 0.75 ile 0.96 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Ölçme Formunda göre elde ettikleri ön test, son test ve izleme testlerindeki performansları 3 gözlemci/puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda puanlayıcılar arası uyum yüzdelerinin ön

testlerde 0.68-1.00, son testlerde, 0.73-1.00 ve izleme testlerinde ise 0.75-1.00 arasında değiştiği ve puanlayıcılar arası uyuşumun orta düzey ve üzerinde olduğu ifade edilebilmektedir.

2.6.2.2. *Uygulama Güvenirliği Analizi*

Uygulama güvenirliği, uygulamacının geręekleřtirdięi uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygun olduğunu göstermektedir. Bu amaçla, uygulama planında geręekleřmesi beklenen uygulamacı davranışları belirlenir ve uygulama güvenirliği formu hazırlanır. Bir ya da daha fazla gözlemci, uygulamacının bu davranışları yerine getirip getirmediğini, uygulama güvenirliği formuna işaretler.

Bu araştırmada uygulama güvenirliğin sağlanması amacıyla, hem yaratıcı drama lideri hem de özel eğitim öğretmeni olan üç kişi, bağımsız gözlemci olarak seğilmiştir. Her bir öğrenciye ilişkin iki video kaydı bağımsız gözlemciler tarafından izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Üç bağımsız gözlemci rastgele seçtikleri oturumları izlemiş, uygulama güvenirliği veri kayıt formuna kaydetmişlerdir.

Üç bağımsız uzmanın puanlamaları arasındaki tutarlılığın istatistiksel olarak belirlenmesi amacıyla ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyum düzeyine bakılması gerektiği durumlarda sınıflamalı ölçek düzeyindeki değişkenler için de kullanılabilen Krippendorff Alfa istatistiğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Uygulama Güvenirliği Formu kullanılarak 3 bağımsız gözlemci/puanlayıcı tarafından yapılan puanlamalara ilişkin uyuşum yüzdesinin 0.73 olduğu bulunmuştur. Bu değer yapılan oturumları değerlendirmek amacıyla geliştirilen 14 maddeden oluşan Uygulama Güvenirliği Formunu dolduran 3 gözlemci/puanlayıcı arasındaki uyuşumun orta düzey olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu güvenirlik değeri araştırmacının eğitim programını planladığı şekilde uyguladığını göstermektedir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlere dayalı olarak verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

3.1. Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?

Öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Öğrencilerin Ön test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre U Testi Sonucu

	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	65.75	7.89	5.25	21.00	5.00	.384
Kontrol Grubu	4	62.00	7.96	3.75	15.00		

Çizelge 5'te hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programını alarak deney grubunu oluşturan öğrencilerle böyle bir programa dahil olmayan öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları toplam ön test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu bulunmaktadır.

Çizelge incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerindeki ön test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($U=5.00$, $z=-0.871$, $p>.05$). Sıra ortalaması dikkate alındığında da deney grubunda (5.25) ve kontrol grubunda olan öğrencilerin (3.75) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olmadığı ifade edilebilmektedir. Bu bulgu ile çocukların grup farklılıklarının, okuma metinlerinden aldıkları ön test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise deney grubunun ön test

puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =65.75) ile kontrol grubunun ön test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =62.00) da birbirlerine yakın olduğu ifade edilebilmektedir.

Ayrıca hesaplanan 'U' değerinin örneklem büyüklüğünden bağımsız bir şekilde, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (r =-0.31). Bulunan bu orta düzey etki büyüklüğü ile grupların ön test puanlarındaki gözlenen varyansın (değişkenliğin) %31'inin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim programı öncesindeki grup farklılıkları ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

Etki büyüklüğü, yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki puanın büyüklüğü olarak adlandırılabilir. Bu da araştırma sonuçlarının uygulamadaki anlamlılığının bir ifadesi niteliğindedir. İstatistiksel anlamlılık denek sayısından etkilenirken (Fan, 2001 Akt; Özsoy ve Özsoy, 2013), etki büyüklüğü değeri, bu denek sayısından doğan sonuçları ortadan kaldırarak, çıkan sonuçlar hakkında daha doğru bir bilgi ve karar verilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle etki büyüklüğünü yorumlamak önemli görülmektedir.

3.2. Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları son test puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?

Öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları son test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

Öğrencilerin Son test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre U Testi Sonucu

	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	85.25	4.50	6.50	26.00	0.00	.020*
Kontrol Grubu	4	70.75	5.74	2.50	10.00		

*p<.05

Çizelge 6’da hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programını alarak deney grubunu oluşturan öğrencilerle böyle bir program almayan öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları toplam son test puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu bulunmaktadır.

Çizelge incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerindeki son test puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmektedir ($U=0.00$, $z=-2.323$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında da deney grubunda (6.50) ve kontrol grubunda olan öğrencilerin (2.50) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bulgu ile çocukların grup farklılıklarının, okuma metinlerinden aldıkları son test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise deney grubunun son test puanlarının ortalaması ($\bar{X}=85.25$) ile kontrol grubunun son test puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=70.75$) da birbirlerine yakın olmadığı ifade edilebilmektedir.

Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklem büyüklüğünden bağımsız bir şekilde, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır ($r=-0.82$). Bulunan bu geniş (büyük) etki büyüklüğü ile grupların son test puanlarındaki gözlenen varyansın (değişkenliğin) %82’sinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim programlarının farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

3.3. Yaratıcı drama programını alan deney grubu ile geleneksel yöntem alan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları izleme testi puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?

Öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları izleme testi puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7

Öğrencilerin İzleme testi Puanlarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre U Testi Sonucu

	n	$\bar{X}$	s	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	4	83.00	2.94	6.50	26.00	0.00	.021*
Kontrol Grubu	4	64.75	4.11	2.50	10.00		

*p<.05

Çizelge 7’de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programını alarak deney grubunu oluşturan öğrencilerle böyle bir program almayan öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları toplam izleme testi puanlarına göre yapılan Mann-Whitney U testi sonucu bulunmaktadır.

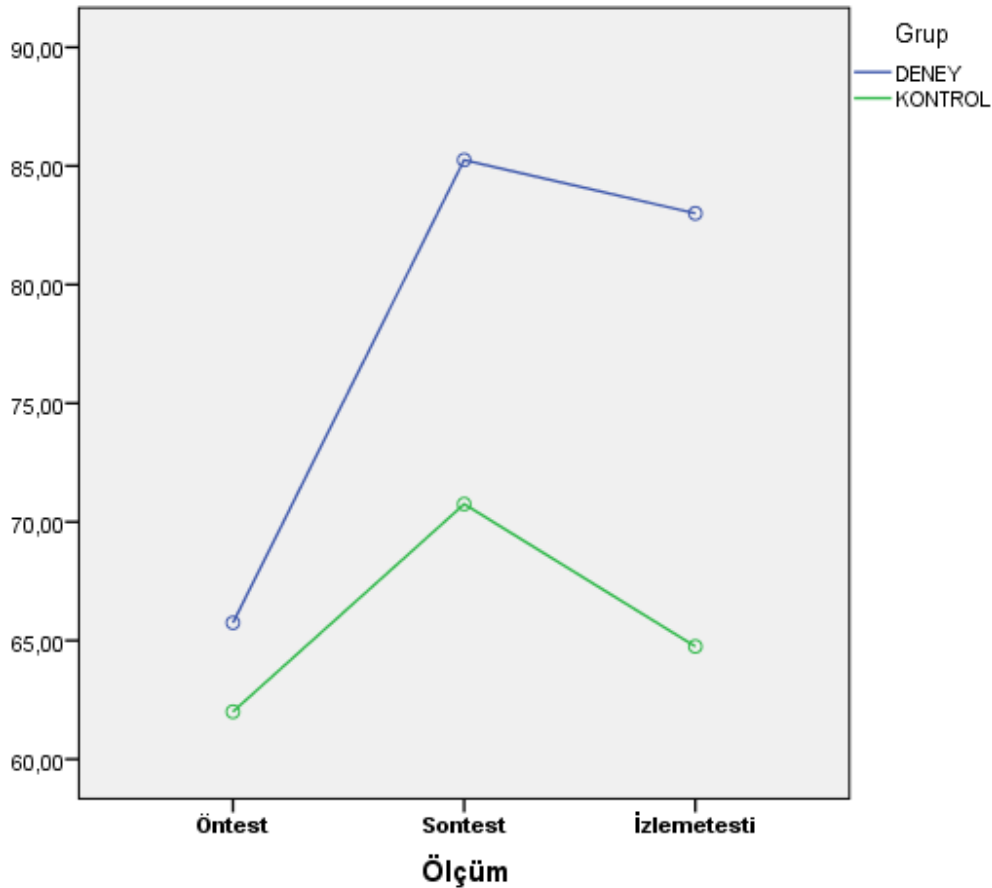
Çizelge incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerindeki izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmektedir (U=0.00, z=-2.309, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda (6.50) ve kontrol grubunda olan öğrencilerin (2.50) sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olduğu ifade edilebilmektedir. Bu bulgu sonucunda çocukların grup farklılıklarının, okuma metinlerinden aldıkları izleme testi puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise deney grubunun izleme testi puanlarının ortalaması ($\bar{X}$ =83.00) ile kontrol grubunun izleme testi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}$ =64.75) da birbirlerine yakın olmadığı söylenebilmektedir.

Ayrıca hesaplanan ‘U’ değerinin örneklem büyüklüğünden bağımsız bir şekilde, gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır (r=-0.82). Bulunan bu geniş (büyük) etki büyüklüğü ile grupların izleme testi puanlarındaki gözlenen varyansın (değişkenliğin) %82’sinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim programlarının farklılaşması ile açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında ortalamalar açısından bir karşılaştırma yapıldığında; deney grubunda yer alan

öğrencilerin okudukları metni anlama ve soruları yanıtlama beceri ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalamalarına oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testindeki puan ortalamaları şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Ölçümlere Göre Deney ve Kontrol Grubunun Puan Değişimleri

Şekil 2 incelendiğinde deney grubunun ön test puanı ortalaması 65.75 ile kontrol grubunun ön test puan ortalaması ise 62.00’dir. Test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark görülmemektedir. Araştırmanın başlangıcında okuduğunu anlama düzeyleri birbirine yakın olan grupların son test puan ortalamaları ise; deney grubunda 85.25, kontrol grubunda ise 70.25 şeklinde değişmektedir. Araştırmanın sonunda yapılan izleme oturumları sonrasında ise; deney grubunun test puan ortalaması 83.00, kontrol grubunun test puan ortalaması ise 64.75’dir. Bu durum

yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan okuduğunu anlama programının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri geliştirdiği ve geleneksel yöntemle yapılan okuduğunu anlama beceri öğretimine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonunda yapılan izleme oturumları sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin bu beceriyi kontrol grubuna oranla daha yüksek bir oranla korudukları görülmektedir.

3.4. Yaratıcı drama programına dahil olan deney grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları arasında manidar (anamlı) bir fark var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının en az ikisinin sıra ortalamaları arasındaki fark Friedman testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8

Deney Grubundaki Öğrencilerin Tekrarlı Ölçümlerine İlişkin Friedman Testi Sonucu

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	s	Farkların Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Ön test	4	65.75	7.89	1.00	2	7.60	.022*
Son test	4	85.25	4.50	2.88			
İzleme Testi	4	83.00	2.94	2.13			

*p<.05

Çizelge 8’de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan öğretim programına dahil olarak deney grubunu oluşturan öğrencilerin tekrarlanan ölçümlerinin (ön test-son test-izleme testi) en az ikisi arasında fark olup olmadığı Friedman testi ile incelenmektedir.

Çizelge incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=7.60$, sd=2, p<.05). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında ön test (1.00), son test (2.88) ve izleme testi (2.13) için sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu sonucunda deney grubundaki çocukların aldıkları eğitim programının, onların deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları

puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise deney grubunun ön test ($\bar{X}=65.75$), son test ($\bar{X}=85.25$) ve izleme testi puanlarının ($\bar{X}=83.00$) ortalamalarının farklılaştığı söylenebilmektedir. Bulunan sonucun gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Son test-ön test ($r=-0.65$) ve izleme testi-ön test ($r=-0.65$) ve izleme testi-son test ($r=-0.57$) için hesaplanan geniş (büyük) etki büyüklükleri deney grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına kadar geçen sürede okuma becerilerinin gelişmesi ile açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

3.5. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğu metinlerle ilgili olarak aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları arasında manidar (anlamlı) bir fark var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının en az ikisinin sıra ortalamaları arasındaki fark Friedman testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Tekrarlı Ölçümlerine İlişkin Friedman Testi Sonucu

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	s	Farkların Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Ön test	4	62.00	7.96	1.63	2	2.53	.282
Son test	4	70.75	5.74	2.63			
İzleme Testi	4	64.75	4.11	1.75			

Çizelge 9’da hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden geleneksel yöntemle hazırlanan öğretim programına dahil olarak kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin tekrarlanan ölçümlerinin (ön test-son test-izleme testi) en az ikisi arasında fark olup olmadığı Friedman testi ile incelenmektedir.

Çizelge 9 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=2.53$,

sd=2, $p>.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında da ön test (1.63), son test (2.63) ve izleme testi (1.75) için sıra ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olmadığı ifade edilebilir. Bu bulgu sonucunda kontrol grubundaki geleneksel yöntemle ders işleyen çocukların deney öncesinden sonrasına okuma metinlerinden aldıkları puanların istatistiksel olarak farklılaşmadığı söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise kontrol grubunun ön test ($\bar{X}=62.00$), son test ($\bar{X}=70.75$) ve izleme testi puanlarının ($\bar{X}=64.75$) ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu belirtilebilmektedir. Bulunan sonucun gerçekte (pratikte) bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Son test-ön test ($r=-0.57$) ve izleme testi-ön test ($r=-0.26$) ve izleme testi-son test ($r=-0.46$) için hesaplanan orta düzey ve geniş (büyük) etki büyüklükleri kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinden sonrasına kadar geçen sürede, okuma becerilerinde ciddi miktarda bir değişiklik olmaması ile açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2009; Tan, 2016).

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yaratıcı drama yöntemi yoluyla okuduğunu anlama becerileri öğretimi amaçlanmıştır. Geleneksel yonteme alternatif bir yöntem olarak, toplamda 8 hafta ve 12 saatlik yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan ve sürdürülen OABÖP'nin, deney grubu öğrencileri üzerinde önemli değişikliklere yol açtığı görülmüştür. Araştırmada veri toplamak için ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu araştırmada uygulanan programın öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

OABÖP'ye katılımları sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin metinlere ilişkin okuduğunu anlama sorularını daha iyi kavradıkları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin bir metni okuduklarında, metnin içeriğini anlayabildikleri zaman metinden daha fazla zevk aldıkları ve metnin içeriğini unutmadıkları görülmüştür. Okunan bir metni anlama eğitiminde, öğrenciler metnin içeriğini (olayın geçtiği yer, başlatıcı olaylar, iç tepkiler, amaçlar, çabalar, ve sonuçlar) tanımlamayı ve bu içeriğin konu içerisinde nasıl işlendiğini okuduğunu anlama soruları yardımıyla öğrenmektedirler. Okuduğunu anlama soruları, öğrencilerin okuduğunu anlamasını güçlü bir şekilde desteklemekte ve ilerletmektedir. Bu sorular öğrencilerin ne öğrenmeleri gerektiğine dikkat çekmekte, okurken aktif bir şekilde düşünmelerini sağlamaktadır. Aynı zamanda içeriği tekrar gözden geçirmelerine ve önceden bildikleri ile yeni öğrendikleri şeyler arasında ilişki kurmalarına yardım etmektedir (Armbruster ve diğerleri, 2001). Yaratıcı drama oturumlarında uygulanan ara değerlendirmeler sayesinde öğrencilerin dikkati okuduğunu anlama sorularına yönelmiş, bu sayede tekrar okunulan metne dönmüş ve soruda ne istendiği daha iyi anlamışlardır. Yaptıkları canlandırmalar sayesinde, canlandırılan durumlarla metin arasında bağ kurabilmişlerdir. Bu açıdan hem yaşantı olarak denemelerde bulunmak hem de ara değerlendirmeler yoluyla metni tartışmak hafıza becerilerine de olumlu etkilerde bulunmuştur.

Metin ile etkileşimde ve bu metni anlama becerilerinde yaratıcı drama yöntemi önemli derecede etkili olmaktadır. Öğrenciler kendi ilgi alanlarını ve güçlü oldukları yönlerini kullanarak, yaratıcı drama yoluyla metin hakkında kişisel yorum yapabilmekte ve metinlerdeki anlamla ilgili sosyal bağlam geliştirebilmektedirler. Metinleri somut, çok yönlü tekniklerle öğrenip, metinlerle etkileşim kurmaktadır. Yaratıcı dramanın etkileşimli ve katılımcı olması, öğrencilerin farklı bir yolda gelişmesine yardım etmiş, grupla birlikte tartışarak, metni anlamaya doğru ilerlemelerini sağlamıştır. Bu durum, yaratıcı dramanın öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmak için güçlü bir ortam sağladığını göstermektedir (Booth, 1985) Yaratıcı drama oturumları sırasında gruplarda yer alan öğrenciler metni okuyup canlandıracakları rolleri kendileri seçmiş, seçtikleri roller için kullanacakları aksesuarları da kendileri tasarlamıştır. Bu durum seçtikleri roller ile kişisel bağlantı kurmalarını desteklemiştir.

Araştırmanın başlangıcında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, öğrenme durumlarında art arda yaşadıkları yoğun başarısızlıklardan dolayı güdülenmelerinin düşük olduğu, buna bağlı olarak başarısızlık beklentilerinin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Başarısızlık beklentileri yüksek olduğunda öğrenme durumlarında bulunan çaba azalmakta dolayısıyla çocuğun performansı yapabileceğinin altına düşmektedir (Eripek,2003). Yaratıcı drama oturumları sırasında oynanan oyunlarda öğrencilerin birbirlerinin hata yapabildiklerini görmeleri etkinliklerde daha girişken olmalarına olanak sağlamıştır. Araştırmada yaş aralığı farklı olan öğrencilerin birbirleri ile olumlu ilişkiler geliştirdikleri ve özellikle yaş aralığı büyük olan öğrencilerin, küçüklerin motivasyonlarından olumlu etkilendikleri gözlemlenmiştir. Yaşı küçük olan öğrencilerin hızlı düşünceleri ve metinlerde yer alan soruların cevaplarını dikkatli bir şekilde araştırmaları, yaşı büyük olan öğrenciler için örnek teşkil etmiştir.

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı drama yolu ile motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama eğitim stratejileri öğrencilerin metni derinlemesine keşfetmelerini, metinden zevk alarak anlamalarını (Rose ve diğerleri, 2000) desteklemiş ve okuma motivasyonlarına olumlu katkılar sağlamıştır. Öğrencilerin metinde yer alan kahramanların rollerine girmeleri, grup üyeleriyle yaptıkları doğaçlamalar, kahramanların rollerine girerken kullandıkları giysi, aksesuar gibi materyallerle metne olan ilgileri artmıştır. Bu durum metnin öğrencileri metnin

devamını okumaya motive etmiştir. Metnin devamının okunması öğrencilerin gireceği yeni rollerin de habercisi olmuştur. Bu durum, öğrencilerin hikayeye ilgi duymalarına, hikayeye ilgili tahmin yapmalarına, hikayenin arka planı hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmuş ve bu sayede çocukları okumaya hazırlamıştır (Akt; Kelin, 2007). Yaratıcı drama stratejileri öğrencilerin dürüst ve cesur bir şekilde, bir hikayenin temel öyküsünü takip etmelerine, öğrencilerin karakterin durumu ile kendilerini özdeşleştirmelerine ve her durumu benzer sürpriz duygusu ile yaşayarak ortaya koymalarını sağlamıştır (Rose ve diğerleri, 2000). Aynı zamanda canlandırmalar sırasında kullandıkları yaratıcı drama teknikleri yaşadıkları oyunsu süreci beslemiştir. Özellikle doğaçlama, rol oynama, donuk imge ve fotoğraf anı teknikleri hafızalarında kalarak, metni unutmamalarını sağlamıştır. Bu durum metne ait olan okuduğunu anlama sorularına verdikleri doğru cevap sayısı ile kendisini göstermektedir.

Araştırmada deney grubuna katılan öğrencilerin okuma becerilerinin, yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemle yapılan okuma programından daha fazla geliştiğini göstermektedir. Yaratıcı drama yoluyla okuma öğretiminin başarılı olmasının nedenlerinden birisi: yaratıcı dramanın, dili uygun bir şekilde kullanma becerisini geliştirmeyi hedeflemesidir. İkincisi ise; sözel ifade becerisinde yer alan görsel hafıza ve anlama ile okuduğunu anlama bileşenleri arasındaki bağlantının, yaratıcı drama uygulamasında da aynı şekilde yer almasıdır (Rose ve diğerleri, 2000).

Yaratıcı drama yolu ile deney grubuna katılan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişimi de desteklenmiştir. Bu süreç içerisinde yer alan öğrenciler daha önce bilmedikleri yeni sözcüklerle karşılaşmışlardır. Bu ilk deneyim, öğrencilerin süreç içerisinde ilk defa karşılaştıkları bu sözcükleri sık sık kullanmalarına, ve yeni sözcükleri öğrenmelerine yardımcı olmuştur (Akt; Arnas ve diğerleri, 2007). Canlandırmalar sırasında yaptıkları doğaçlamalarda yeni öğrendikleri bu sözcükleri kullanmışlar ve bu sözcüklerin anlamlarını yaşantı yoluyla deneyimlemişlerdir.

Araştırmanın sonucunda; deney grubuna katılan öğrencilerin yaratıcı drama yoluyla hazırlanan etkinliklerde dikkatli bir şekilde ve düşünme hızlarına uygun olarak yönlendirildiğinde; metinleri canlandırmaya hazır hale geldikleri gözlemlenmiştir. Metinleri yaratıcı drama yoluyla planlama, canlandırma ve destekleme aşamalarında, görevler ve süreç daha basit hazırlanmış ve uygulamalar gelişimi normal olan öğrencilere göre daha uzun sürmüştür. Özellikle uygulama için seçilen metinler basit,

açıkça anlaşılır ve ilgilerini çeken nitelikte hazırlanmıştır. Öğrencilerin ilgi alanlarını genişleten, ifade edebilecekleri yeni sözcükler içeren farklı metinlere yer verilmiştir (Yükselen, 2006).

Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kendilerini olduğu gibi ifade edebilmelerinin duygusal bir rahatlama sağladığı ve öğrencilerin etkinliklere katılımını arttırdığı gözlemlenmiştir. Kendini ifade etmekte güçlük çeken bu öğrenciler için yaratıcı drama yöntemi önemli bir araç olmuştur (Akfırat, 2004) Yaratıcı drama sürecinde rol oynama, öğrencilerin yeni davranış ve becerileri uygulayabilmeleri için onlara güvenli bir ortam sağlamıştır. Rol oynama, üzerinde çalışılan konu hakkında öğrencilerde ilgi uyandırmış, farklı görüş açılarına yönelik empati kurabilmeleri için öğrencilere yardımcı olmuştur. Yaratıcı drama oturumlarında öğrencilerin hem oyuncu hem de seyirci olarak yer almaları sayesinde öğrenciler hata yapmaktan korkmamaya ve istedikleri şekilde kendilerini ifade etmeye başlamışlardır. Bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin aldıkları roller, onların duyuşsal, psikomotor ve zihinsel alanlarını ortaya koymalarına yardım etmiş ve bu sayede öğrenilen konularda bütünlük sağlanabilmiştir (Uşaklı, 2007). Aynı zamanda oyun oynayarak, role girerek, grupla birlikte ortak hareketler tasarlayarak, resim - afiş yaparak, yazarak, okuyarak yaptıkları etkinlikler onların bir mekana bağlı kalmamasını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin beş duyularını da kullanmalarına olanak vermiş, bu sayede etkili bir öğrenme ortamı oluşmuştur.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

OABÖP'nin, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına yönelik sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yaratıcı drama yoluyla okuduğu metin ile ilgili sorulara cevap verme becerileri öğretimi çalışılmıştır. Geleneksel yönteme alternatif bir yöntem olarak yaratıcı drama yöntemi ile yapılan bu çalışmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinden biri olan metinle ilgili sorulara cevap verme becerilerine olumlu etki ettiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada yer alan deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama oturumlarında işlenen metinleri grup halinde okumaları ve tartışmaları okunan metni daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Bu oturumlarda kullanılan oyunlarla, metinlerde işlenen konuların bağlantılı olması, metinlerde işlenen konuların öğrencilerin hafızalarında kalmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda öğrenciler metinlerdeki bu konuları grup olarak canlandırdıkları için konulardaki durumları deneyimlemiştir. Öğrenciler deneyimledikleri bu durumları yaşantıya dönüştürdükleri için hafızalarında daha kalıcı öğrenmeler oluşmuştur.

Araştırmada öğrenciler metinleri grup halinde okuyup, grup halinde oyunlar oynayıp, grup halinde değerlendirmelere katıldıkları için öğrencilerde işbirliği içinde öğrenme, yardımlaşma, birbirlerinin fikirlerini dinleme, konuşmak için söz alma ve birbirlerini bekleme davranışlarında olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Kazanılan bu davranışlar sayesinde, öğrencilerin metin hakkındaki düşüncelerini daha özgür, yaratıcı ve cesaretli bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Canlandırma bölümlerinde oluşan doğaçlamalar öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmiştir. Aynı zamanda yaratıcı

drama oturumlarında sık sık yer alan ara değerlendirmeler; öğrencilerin metinden kopmamasına, metinle ilgili bağlantıları çoğaltmalarını sağlamış, metinle ilgili soruların cevaplarına odaklanmaları için yönlendirici olmuştur. Yaratıcı drama oturumları sonrasında yapılan değerlendirmelerle de metnin bütünü hakkında fikir oluşturmalarına yardımcı olmuştur.

Araştırmada yer alan yaratıcı drama oturumlarının kazanımları sayesinde öğrenciler günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri problem durumlarını da metinler yoluyla deneyimlemişlerdir. Metinlerin içeriğinde yer alan problem durumları öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadığı, çoğu zaman bireysel olarak çözemeyip, yetişkin desteğiyle çözdüğü konuları içermektedir. Bu durumları yaratıcı drama sayesinde yaşantıyla deneyimlemeleri sonucunda, öğrenciler yaşadıkları problem hakkında çözüm önerilerine de sahip olmuşlardır. Öğrencilerin bu kurgusal ortamda yaşantıyla deneyimledikleri problem durumlarının çözümleri, gerçek yaşamlarında da öğrencilere kolaylık sağlayacaktır.

Araştırmada öğrencilerin doğaçlama becerilerinin de geliştiği, doğaçlamalarda olan spontanlığın öğrencilerin yaratıcılığına olumlu etkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler etkinliklerde gruplar halinde, işbirliği içerisinde görevler almıştır. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı drama yoluyla oluşturulan OABÖP, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkili olmuş ve öğrencilerin metin ile ilgili sorulara cevap verme becerilerini geliştirmiştir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda, araştırmaların bulguları doğrultusunda uygulamalara ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunmaktadır.

5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Yaratıcı drama yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerini arttırdığı için, onların eğitim programlarına başlı başına bir disiplin olan Yaratıcı Drama dersi konulabilir.
2. Yaratıcı drama yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve birbirleriyle olan sosyal etkileşimlerini arttırdığı için,

Türkçe, Matematik, Toplumsal Yaşam Becerileri ve Sosyal Hayat becerileri gibi farklı disiplinlerde bir yöntem olan yaratıcı drama daha aktif olarak kullanılabilir.

3. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programlarına bir disiplin olarak yaratıcı drama eğitimi konulabilir.
1. Yaratıcı drama yoluyla eğitim, okuma gibi temel becerilerin öğretilmesinde çok etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Temel becerilerin eğitimi ile sanat eğitiminin kazanımları birbirini dışlamamaktadır. Dans, drama, müzik gibi disiplinleri kapsayan yaratıcı drama, öğrencinin konuya daha iyi odaklanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle özel eğitim alanında yaratıcı drama sanatı eğitime dahil etmesi nedeniyle de kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. OAÖP'nın, farklı okul ve rehabilitasyon merkezlerinde tekrarlanarak, araştırmada elde edilen bulguların genellenebilirliği araştırılabilir.
2. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programı, farklı engel gruplarında ve farklı yaşlarda bulunan öğrencilerde uygulanarak etkililiği denenebilir.
3. Yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan okuduğunu anlama öğretim programı ile birlikte bir başka yöntem doğrultusunda hazırlanmış olan öğretim programı birlikte kullanılarak yöntemler arasındaki etkililik düzeyi karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aaron, P.G. (1995). Differential diagnosis of reading disabilities. *School Psychology Review*, 24(3), 2-24.
- Adıgüzel, Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2006). *Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları*. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.
- Adıgüzel, Ö. (2007). *Dramada Temel Kavramlar*. İlköğretimde Drama. Öztürk, A. (Ed.). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adomat, D. (2009). Actively Engaging with Stories Through Drama: Portraits Two young Readers. *The Reading Teacher*, 62(8), 628-636.
- Akçamete, G. (1999). *Etkili ve Hızlı Okuma*. Ankara: Nadir Kitap.
- Akfırat, Ö. F. (2004). *Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Al Otaiba, S. ve Fuchs, D. (2002). Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300–316.
- Andores, K., McMohan, S., Parks, M., Rose, D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Student's Reading Comprehension with Drama Techniques. *The Journal of Educational*, 94 (1), 55-63.

- Arıcı, A. F. (2008). Okuma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Armbruster, Bonnie B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2001). Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Arnas, A.Y., Çönnertpay, B., Sofu, H. (2007). Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(3-4), 7-24.
- Atık-Çatak, A. (2006). Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. Eğitim ve Bilim, 37(163), 110-125.
- <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797>
- Aykaç, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerisine Etkisi. Yayınlanmış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: *Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Booth, D. (1985). İmaginary Gardens with Real Toals: Reading and Drama in Education. Theory into practice, 24 (3),193-198.
- Bowell, P. & Heap, B. (2001). Planning Process Drama. London: David Fulton Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (14. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.(2001). Deneyisel Desenler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrant,D.P., Smith D.D., ve Byrant, B.R. (2008). Teaching students with special needs in inclusive classroom. Boston: Pearson Education, Inc.
- Can, A. (2013). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Crocker, L., and Algina, J. (2008). Introduction to classical and moden test theory. Ohio: Cengage Learning.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetrez- İşcan, G., Coşkun, İ. (2016). Okuma Stratejilerinin Hafif Derecedeki Zihinsel Yetersizliği Olan Bir Öğrencinin Akıcı Okumasına Ve Anlama Düzeyine Etkisi. Turkish Studies, 11(3), 821-846.
- Diken, H. İ. ve Cavkaytar, A. (2007). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Bilgi Veren Metinleri Anlamalarında Uyarlanmış Çok Ögeli Bilişsel Strateji Öğretiminin Etkililiği. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, N.(2006). Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Edmiston, B., Wilhelm, J.D. (1998). Imagining to Learn: Inquiry, ethics, and İntegration Through Drama. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eripek, S. (1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Eripek, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Ataman, A .(Ed.), Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s.107-140

- Erkuş, A. (2011). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fan, X. (2001). Statistical significance and effect size in education research: Two sides of a coin. *Journal of Educational Research*, 94, 275-283.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Third edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Gladys B., B.,(2014), Enhancing Literacy Skills of Students with Congenital and Profound Hearing Impairment in Nigeria Using Babudoh's Comprehension Therapy. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(1), 48-57.
- Gönen M. , Şahin S., Yükselen A. İ., Tanju, E. ve Aydan-Celep S. (2006). Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar İçin Yaratıcı Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N.U. (1998). Çocuk Eğitiminde Drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gözütok, F. Dilek. (2000). Öğretmenliği Geliştiriyorum. Ankara: Siyasal Kitabevi,
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (Fourth edition). United States: Pearson Prentice-Hall.
- Güldenoğlu, İ. B., (2008). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Etkililiğinin ve Sürekliliğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, Ö. (2008). Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası, Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Güzel-Özmen, R. , Bilgi-Doğanay, Arzu. (2010). Okuma Öğretimi. Diken H.İ. (Ed.), İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R. (2009). Kaynaştırma Ortamında Öğretimsel Düzenlemeler. Ataman, A. (Ed.), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s.107-140
- Güzel, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- İnce – Cora, N. (2007). Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpek, A. (1998). Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kalkan, S. (2009). Özel Eğitim Sınıfları ile Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması (Çorum ili örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, A. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 23-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayın Evi.

- Kaya, D., & Eratay, E. (2009). Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 53-74.
- Kelin.A.D., (2007). The Perspective From Within: Drama and Children's Literature. *Early Childhood Educ J*, 35, 277-284
- Kırcaali – İftar, G. ve Tekin, E. (1997). Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kırcaali – İftar, G. ve Tekin, E. (2001). Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirk, R. E. (2008). Statistics an introduction (Fifth edition). United States: Thomson Higher Education.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Krippendorff, K. (2004a). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800.
- Krippendorff, K. (2004b). Content analysis. An introduction to its methodology. United States: Sage Publications.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi. Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme-Ölçme ve değerlendirme uygulamaları. Ankara: PegemAkademi.
- McCaslin, N. (1990). Creative Drama in the Classroom. (5th ed.)CA: Players Press, Inc.
- McMaster, J. C. (1998). "Doing" literature: Using drama to build literacy. *The Reading Teacher*, 51(7), 574-584.
- MEB, (2006).Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: MEB yayınları.
- Önemli, M., Totan, T., Abbasov, A. (2015). Yaratıcı Drama Eğitiminin Özel Gereksinimi Olan Çocukların Sosyal Beceri Alanlarından Konuşma ve İlişki Kurma Becerileri Gelişimine Katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65.

- Özak, H., H Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş Zamanlı İp Ucuyla Öğretimin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 33-50.
- Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. Eğitim Araştırmaları Dergisi, yaz, sayı 24.
- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer, A. T., ve Altunay, B. (2007). Temel eğitim projesi II. fazı: Özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması. Yayınlanmamış Proje Raporu, Ankara, MEB.
- Özen, Z. (2011). Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özmen-Güzel. R. (2001). Okuma Becerisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özokçu, O. (2010). Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği. Okuma Öğretimi. Diken H.İ. (Ed.). İlköğretimde Kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, S. Ve Özsoy, G.(2013). Eğitim Araştırmalarında Etki Büyüklüğü Raporlanması. İlköğretim Online, 12 (2), 334-346.
- Özsoy, Y., M. Özyürek ve S. Eripek. (1998). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Park, K. (1998). Focus on Practice: Dickens for All: Inclusive Approaches to Literature and Communication with People with Severe and Profound Learning Disabilities. British Journal of Special Education, 25(3), 114-118.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. The reading Teacher, 43 (2), 138-141.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills Through the Use of Classroom Drama. Journal of Aesthetic Education. Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows, 34 (3/4), 239-275

- San, İ.(2006). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları. Adıgüzel H. Ö. (Ed.), Prof. Dr. İnci San'a Armağan: Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar. Ankara: Naturel Yayınları. 113-122
- Somers, J.W. ve Akar-Vural, R. (2011). İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayınları.
- Somers, J.W., (1994).Drama in Curriculum, London: Cassell.
- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin Engelliler Ve Eğitimleri. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şenel, H. G. (1998). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. Milli Eğitim Dergisi, Güz. Sayı:164.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Tan, Ş. (2016). SPSS ve Excel Uygulamalı Temel İstatistik-1. Ankara: Pegem Akademi.
- Uşaklı, H. (2007). Drama ve İletişim Becerileri. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), Prof. Dr. İnci San'a Armağan: Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar. Ankara: Naturel Yayınları.
- Üstündağ, T. (2007). Dramada Program Geliştirme. İlköğretimde Drama. Öztürk, A. (Ed.). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı Drama Destekli Yaratıcı Okuma Programı. Yaratıcı Drama Dergisi, 4(7), 93-114.
- Yükselen, A. ve Bayhan, P. (2007). Özel Gereksinimli Çocuklarda Drama Modelleri Ve Oyun. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(3-4), 45-57.

Yükselen, A. Zihinsel Engelli Çocuklar ve Drama. Sapiens. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi, 2(7), 20-25.



EKLER

EK-1: Sesli Okuma Testi

EK-2: Okuduğunu Anlama Becerileri Kontrol Listesi

EK-3: Ön test Son test Metinleri ve Soruları

EK-4: Ön test ve Son test Metinlerine Ait Soruların Dereceli Puanlama Anahtarları

EK-5: Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu (Ön test)

EK-6: Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu (Son test)

EK-7: Pilot Çalışma Uygulama Metni

EK-8: Uygulama Oturumlarında Kullanılan Okuma Metinleri ve Soruları

EK-9: İzleme Oturumlarında Kullanılan Metinler ve Soruları

EK-10: İzleme Metinlerinin Sorularına Ait Dereceli Puanlama Anahtarları

EK-11: Okuduğu Metin İle İlgili Sorulara Cevap Verme Becerisine Yönelik Veri Kayıt Formu (İzleme)

EK-12: Uygulama Güvenirliği Formu

EK-13: Anne- Baba İzin Formu

EK-14: Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretim Programı (Örnek Uygulama)

EK-1
SESLİ OKUMA TESTİ (A FORMU)

Parça 1-1

Benim adım Can.
Bu yıl okula başladım.
Öğretmenimi çok sevdim.
Okuma, yazma öğrendim.
Berk ve Duygu'yu tanıdım.
Onlardan yeni oyunlar öğrendim.

- 1- Kim okula başlamış?
- 2- Can ne zaman okula başlamış?
- 3- Can okulda ne öğrenmiş?
- 4- Can kimlerle tanışmış?
- 5- Can, Berk ve Duygu'dan neler öğrenmiş?

Parça 2-1

Sabahları erkenden uyanırım.
Hemen yüzümü yıkarım.
Pijamalarımı çıkarıp, okul kıyafetimi giyerim.
Süt içer, peynir, ekmek yerim.
Erkenden okuluma giderim.
Okuldan çıkınca hemen eve dönerim.
Ödevlerimi yapıp, yemeğimi yerim.
Uyumadan önce çantamı hazırlarım.
Sabahları erken kalkmak için erkenden uyurum.

- 1- Can, ne zaman uyanırmış?
- 2- Can, uyanınca ne yaparmış?
- 3- Can, kahvaltıda ne yiyormuş?
- 4- Can, okuldan çıkınca ne yaparmış?
- 5- Can, uyumadan önce ne yaparmış?

Parça 3-1

Can, en çok Fen Bilgisi dersini severmiş. Bu dersi sınıf yerine deney odasında yapıyorlarmış. O, burayı çok sevmiş. Buradaki aletlerle her ders yeni bir deney yapıyorlarmış. Can, deney aletlerini çok iyi kullanıyormuş. Öğretmeni de onu deney odasının sorumlusu yapmış. O da, Fen Bilgisi dersinden önce gelip aletleri hazırlarmış. Can bu derste merak ettiği birçok şeyleri öğrenmiş.

- 1- Can, en çok hangi dersi sevmiş?
- 2- Bu dersi nerede yapıyorlarmış?
- 3- Nelerle deney yapıyorlarmış?
- 4- Öğretmeni, Can'a hangi görevi vermiş?
- 5- Can, Fen Bilgisi dersinden önce ne yaparmış?

Parça 4-1

Çocukların deney odasında en çok ilgisini çeken alet mikroskoptur. Mikroskopların sayesinde gözle görülemeyecek kadar küçük cisimler incelenebilmektedir. Bir cismi mikroskop altında inceleyebilmek için önce ışık gerekir. Mikroskobun aynası ışığı toplayıp, incelenen cisim üzerine yansıtır. Bir cismin mikroskopta incelenebilmesi için cismin ışığı geçirecek kadar ince olması gereklidir. Mikroskop, çok sayıda mercekten oluşmuş bir araçtır. Okullardaki laboratuarlarda kullanılan mikroskoplar genellikle cisimleri 500–600 misli büyütürler.

- 1- Can'ın deney odasında en çok ilgisini çeken şey ne olmuş?
- 2- Mikroskop ne ise yarar?
- 3- Mikroskop altında inceleme yapmak için önce ne gereklidir?
- 4- Mikroskopta incelenecek cismin nasıl olması gereklidir?
- 5- Okullardaki mikroskoplar cisimleri kaç misli büyütür?

Parça 5-1

Mikroskopların bölümlerini, oküler, döner levha, objektif, tabla, diyafram, ayna ve ayar vidaları olarak sayabiliriz. Beher dereceli kap, pens, deney tüpü, bistüri ve petri kabı da Can'ın deney odasında gördüğü diğer araçlardı. Bilim adamları laboratuvarlarda mikroskoplar ve benzeri araçlarla yaptıkları deneylerle birçok bilinmeyeni ortaya çıkarmışlardır. Deney söyle tanımlanmaktadır; bir olayı araştırmak, bir gerçeği ispatlamak için düzenlenmiş bir ortamda yürütülen çalışmadır. Mikroskop altında canlıların yapılarının incelenmesi ile ilgili deneyler sonucunda, bütün canlıların çok küçük hücrelerden oluştuğu saptanmıştır. Yapıları aynı olan hücrelerin, görevlerinin de aynı olduğu bulundu. Yapıları ve görevleri aynı olan bu hücre topluluklarına da doku adı verildi.

- 1- Mikroskobun bölümleri nelerdir?
- 2- Bilim adamları neleri araştırırlar?
- 3- Deney ne demektir?
- 4- Yapıları aynı olan hücrelerin görevlerinin nasıl olduğu görülmüştür?
- 5- Yapıları ve görevleri aynı olan hücre topluluklarına ne ad verilir?

EK-2

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ KONTROL LİSTESİ			
	Her zaman yapar. (3)	Ara sıra yapar. (2)	Hiçbir zaman yapmaz. (1)
1. Dinleme ile ilgili ilkeleri uygular.			
a) Dinlemek için uygun bir şekilde oturur.			
b) Okunan metnin üzerinde dikkatini toplar.			
c) Okuyucunun ve dinleyicinin dikkatini dağıtmadan dinler.			
d) Okuma boyunca dikkatini sürdürür.			
e) Okunan metni dinlerken metnin içindeki bazı dil bilgisi ya da düşünce yanlışları bulunan cümleleri fark eder.			
2. Sesli okuma ile ilgili ilkeleri uygular.	Her zaman yapar. (3)	Ara sıra yapar. (2)	Hiçbir zaman yapmaz. (1)
a) Dik, düzgün ve rahat oturur.			
b) Duruşunu ıslık sol arkadan gelecek şekilde ayarlar.			
c) Metni gözden uygun uzaklıkta tutar.			
d) Parmak ya da satır izlemeden okur.			
e) Başı ve gövdeyi sallamadan okur.			
f) Ön yüzün okunması biten yaprağını okumanın hızını aksatmayacak biçimde çevirir.			
g) Metni içindeki sözcükleri atlamadan, eklemekten, tekrarlamadan, bozmadan okur.			
h) Dinleyicilerin rahatça duyabileceği biçimde ses tonunu ayarlar.			
ı) Ses tonunu okunan metnin cümlelerindeki anlam ve duyguya göre ayarlar.			
i) Kelimeleri tam ve doğru bir şekilde söyler.			
j) Noktalama işaretlerine uygun duraklamalar yaparak nefes alıp verir.			
k) Kelimelerin vurgulamalarını tam ve doğru yapar.			
l) Metin parçasındaki soru, ünlem ve düz cümleleri vurgulayarak okur.			
m) Metindeki kişilerin konuşmalarını canlandırarak okur.			

3. Sessiz okumayla ilgili ilkeleri uygular.	Her zaman yapar. (3)	Ara sıra yapar. (2)	Hiçbir zaman yapmaz. (1)
a) Dik, düzgün ve rahat oturur.			
b) Duruşunu ıslık sol taraftan gelecek şekilde ayarlar.			
c) Metni gözden uygun uzaklıkta tutar.			
d) Konuşma organlarını (dudak, dil, gırtlak) hareket ettirmeden okur.			
e) Kelimeleri parmak ya da kalemle takip etmeden okur.			
f) Başı ve gövdeyi sallamadan okur.			
g) Gözüyle okur.			
4. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.	Her zaman yapar. (3)	Ara sıra yapar. (2)	Hiçbir zaman yapmaz. (1)
a) Metinde bilmediği kelimelerin anlamını metnin içeriğinden çıkarır.			
b) Anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanır.			
c) Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyler.			
d) Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazar.			
e) Metindeki olayın geçtiği yeri söyler.			
f) Metindeki olayın geçtiği yeri yazar.			
g) Metindeki olayın zamanını söyler.			
h) Metindeki olayın zamanını yazar.			
i) Metindeki başlatıcı olayı söyler.			
j) Metindeki başlatıcı olayı yazar.			
k) Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi söyler.			
l) Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel tepkiyi yazar.			
m) Metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyler.			
n) Metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazar.			
o) Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyler.			
ö) Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazar.			

5. Metnin ana fikrini bulur.	Her zaman yapar. (3)	Ara sıra yapar. (2)	Hiçbir zaman yapmaz. (1)
a) Metindeki en önemli kişiyi söyler.			
b) Metindeki en önemli kişiyi yazar.			
c) Metindeki en önemli yeri söyler.			
d) Metindeki en önemli yeri yazar.			
e) Metinde geçen olayı söyler.			
f) Metinde geçen olayı yazar.			
g) Metindeki ana fikri söyler.			
h) Metindeki ana fikri yazar.			
i) Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri söyler.			
j) Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri yazar.			
6. Metnin anlamını ve olaylar dizisini bozmadan kendi sözcüklerini kullanarak 7-8 cümle ile sözel ve yazılı olarak ifade eder.	Her zaman yapar. (3)	Ara sıra yapar. (2)	Hiçbir zaman yapmaz. (1)
a) Metinde geçen olayları kavramak için metin ile ilgili resme bakarak resimde gördüklerini söyler.			
b) Metinde geçen olayları kavramak için metin ile ilgili resme bakarak resimde gördüklerini yazar.			
c) Metni gözden geçirerek, metinde geçen olayı hatırlayarak söyler.			
d) Metni gözden geçirerek, metinde geçen olayı hatırlayarak yazar.			
e) Metni gözden geçirerek, istenilen bilgiyi bularak söyler.			
f) Metni gözden geçirerek, istenilen bilgiyi bularak yazar.			
g) Metinde yer alan olay içindeki neden- sonuç ilişkisini söyler.			
h) Metinde yer alan olay içindeki neden- sonuç ilişkisini yazar.			
i) Metinde yer alan olaylar ile ilgili kendi sorularını söyler.			
j) Metinde yer alan olaylar ile ilgili kendi sorularını yazar.			
k) Metinde yer alan olayın nasıl başladığını, nasıl geliştiğini ve nasıl sonuçlandığını söyler.			
l) Metinde yer alan olayın nasıl başladığını, nasıl geliştiğini ve nasıl sonuçlandığını yazar.			
m) Metinde geçen olay ile ilgili öğrendiklerini kısaca söyler.			
n) Metinde geçen olay ile ilgili öğrendiklerini kısaca yazar.			

EK-3**ÖNTEST VE SON TEST METİNLERİ
VE
SORULARI****KIRILAN AĞAÇ DALLARI**

Fatma okuldan geldikten sonra, bahçede oynuyordu. Ayşe, Fatma'nın yanına gelerek birlikte oynamak istedi.

Fatma ve Ayşe bahçedeki salıncakta birbirlerini salladılar. Sonra Ayşe'nin canı sıkıldı. Bahçede bulunan erik ağacına tırmanmak istedi. Fatma buna izin vermedi. Ancak Ayşe, Fatma'yı dinlemedi. Ağaca tırmanarak dallardaki eriklere uzanmaya çalışıyor; fakat eriklere yetişemediği için ağacın dallarını kırıyor ve yapraklarını koparıyordu.

Fatma ağaç dallarının kırıldığını görünce çok üzülmüştü. Daha fazla dalın kırılmasını engellemek için eve giderek annesine haber verdi. Fatma annesiyle birlikte döndüğünde Ayşe hala ağaçtaydı. Ağacın birkaç dalını erik almak için kırmıştı. Fatma'nın annesi Ayşe'ye:

-Ağaçtan iner misin? Hem izin almadan ağaca tırmanmış hem de acın dallarını kırmışsın. Bu bahçede oynamanı yasaklıyorum, dedi.

Fatma'ya da ağacın dallarının daha çok kırılmasını önlediği için teşekkür etti. Fatma ağacı koruyabildiği için çok mutlu oldu.

SORULAR**(KIRILAN AĞAÇ DALLARI)**

Yönerge: Okuduğunuz metin le ilgili aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyin ve yazın.

- 1- Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
- 2- Metindeki olay nerede geçmektedir?
- 3- Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
- 4- Fatma ne yapıyordu?
- 5- Fatma ve Ayşe nasıl oynadılar?
- 6- Canı sıkılan Ayşe ne yaptı?
- 7- Ayşe'nin erik ağacını kırdığını gören Fatma ne yaptı?
- 8- Fatma'nın annesi Ayşe'den ne yapmasını istedi?
- 9- Fatma'nın annesi ne yaptı?
- 10- Fatma niçin mutlu oldu?

BONCUĞUN TEMİZLİĞİ

Murat hafta sonu odasında kitap okuyordu. Babası kucagında bir yavru köpekle içeri girdi. Murat yavru köpeğı görünce çok sevindi. Çünkü uzun zamandır yavru bir köpeğı olsun istiyordu. Murat babasına teşekkür etti. Babası Murat'a:

- Bu köpek artık senin. Bakımından sen sorumlusun, dedi.

Murat köpeğı boncuk adını verdi. O köpeğini çok seviyordu. Onunla oynuyor, geziyordu. Ancak temizliğini yapmıyordu. Bir gün Murat, Boncuk'un başını okşarken, başında küçük böcekler gördü. Murat koşarak annesinin yanına gitti. Boncuk'un başında gördüğü küçük böcekleri anlattı. Annesi ona:

-Bu böcekler köpek ve kedi gibi evcil hayvanlarda görülür. Boncuğun temizliğini yapmadığın için bunlar olmuştur, dedi.

Murat Boncuk'u temizledi. Boncuk'la sadece oynamak ve gezmenin yeterli olmadığını ve onun bakımını da yapması gerektiğini anladı.

SORULAR
(BONCUĞUN TEMİZLİĞİ)

Yönerge: Okuduğunuz metin le ilgili aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyin ve yazın.

- 1- Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
- 2- Metindeki olay nerede geçmektedir?
- 3- Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
- 4- Murat ne yapıyordu?
- 5- Babası Murat'a ne getirdi?
- 6- Babası Murat'ın ne yapmasını istedi?
- 7- Murat, Boncuk'la neler yapıyordu?
- 8- Murat, Boncuk'un başında ne gördü?
- 9- Murat, Boncuk'un başındakileri yok etmek için ne yaptı?
- 10- Murat sonunda neyi anladı?

EK-4

**ÖN TEST VE SON TEST METİNLERİNE AİT SORULARIN DERECELİ
PUANLAMA ANAHTARI**

BONCUĞUN TEMİZLİĞİ METNİNİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	
1. SORU: Metindeki olay ne zaman geçmektedir?	5. Hafta sonu. 4. Cumartesi /Pazar 3. Babası eve girdiğinde. / Öğleyin./ Köpek eve geldiği zaman. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
2. SORU: Metindeki olay nerede geçmektedir?	5. Evde. 4. Odada./ Banyoda. 3. Murat'ın yanında. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
3. SORU: Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?	5. Annesi, babası, Murat, yavru köpek. 4. 3 isim. 3. 2 isim. /1 isim. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
4. SORU: Murat ne yapıyordu?	5. Odasında kitap okuyordu. 4. Kitap okuyordu. 3. Kitabına bakıyordu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

5.SORU: Babası Murat’a ne getirdi?	5. Yavru köpek. 4. Köpek. 3. Bir yavru hayvan. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
6. SORU: Babası Murat’ın ne yapmasını istedi?	5. Boncuk ‘un bakımından sorumlu olduğunu, onun bakımını üstlenmesi gerektiğini. 4. “Köpeğe sen bak”, ilgilen diyor. / “Temizliğinden sorumlusun” diyor. 3. Gezmesini, oynamasını. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
7.SORU: Murat, Boncuk’la neler yapıyordu?	5. Onunla oyun oynuyor ve geziyor. 4. Geziyordu /Oynuyordu. 3. Ona bakıyordu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
8. SORU: Murat, Boncuk’un başında ne gördü?	5. Küçük böcekler. 4. Böcekler. 3. Kepekler / bitler. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
9.SORU: Murat, Boncuk’un başındakileri yok etmek için ne yaptı?	5. Boncuğu temizledi, bakımını yaptı. 4. Banyo yaptırdı./Temizledi. 3. Başını yıkadı. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

10. SORU: Murat sonunda neyi anladı?	5. Boncuk'la sadece oynamak ve gezmenin yeterli olmadığını, onun bakımını da yapması gerektiğini anladı. 4. Bakımını yapmak. / 3. Temizlemek. / Banyo yaptırmak. /Köpek bakımının zor olduğu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
KIRILAN AĞAÇ DALLARI METNİNİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	
1.SORU: Metindeki olay ne zaman geçmektedir?	5. Fatma okuldan geldikten sonra. 4. Bahçede oynarken./Öğleyin 3. Salıncakta sallanırken. /Oyun oynarken. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
2. SORU: Metindeki olay nerede geçmektedir?	5. Bahçede. 4. Erik ağacının yanında. 3. Ağacın altında. /dalında. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
3. SORU: Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?	5. Ayşe, Ayşe'nin annesi, Fatma. 4. Fatma ve Ayşe'nin annesi. / Ayşe ve Fatma. /Fatma ve Ayşe'nin Annesi. /Ayşe ve annesi. 3. Ayşe /Fatma /Ayşe'nin annesi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
4. SORU: Fatma ne yapıyordu?	5. Okuldan geldikten sonra bahçede oynuyordu. 4. Ayşe ile salıncakta sallanıyordu. 3. Bahçede oynuyordu./Salıncakta sallanıyordu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

5. SORU: Fatma ve Ayşe nasıl oynadılar?	5. Bahçedeki salıncakta birbirlerini salladılar. 4. salıncakta sallandılar. 3. Oynuyorlardı. / Birlikte oynadılar. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
6. SORU: Canı sıkılan Ayşe ne yaptı?	5. Erik ağacına tırmanarak, ağacın dallarındaki eriklere tırmanmak istedi. 4. Erik ağacına tırmandı. 3. Ağacın dallarına çıktı. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
7. SORU: Ayşe'nin erik ağacını kırdığını gören Fatma ne yaptı?	5. Çok üzüldü. Dalların kırılmasını engellemek için annesini çağırdı. 4. Annesini çağırdı. 3. Çok üzüldü. / Çok sinirlendi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
8. SORU: Fatma'nın annesi Ayşe'den ne yapmasını istedi?	5. Ağaçtan inmesini. 4. Bir daha ağaca tırmanmamasını. 3. Bir daha bahçeye gelmemesini, burada oynamamasını. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
9. SORU: Fatma'nın annesi ne yaptı?	5. Fatma'ya ağacın dallarının daha çok kırılmasını engellediği için teşekkür etti. 4. Teşekkür etti. 3. Ayşe'nin ağaçtan inmesini sağladı. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

10. SORU: Fatma niçin mutlu oldu?	5. Ağacı koruyabildiği için mutlu oldu. 4. Dallar kırılmadığı için mutlu oldu. 3. Ağaç için mutlu oldu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
--	--



EK-5
OKUDUĞU METİN İLE İLGİLİ SORULARA CEVAP VERME BECERİSİNE
YÖNELİK VERİ KAYIT FORMU
(ÖNTEST)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı:

Metnin Başlığı:

	BECERİ VAR (1)	BECERİ YOK (0)
1. Metindeki bilmediği kelimelerin anlamını metnin içeriğinden çıkarır.		
2. Anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanır.		
3. Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyler.		
4. Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazar.		
5. Metindeki olayın geçtiği yeri söyler.		
6. Metindeki olayın geçtiği yeri yazar.		
7. Metindeki olayın zamanını söyler.		
8. Metindeki olayın zamanını yazar.		
9. Metindeki başlatıcı olayı söyler.		
10. Metindeki başlatıcı olayı yazar.		
11. Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel cevabı söyler.		
12. Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel cevabı yazar.		
13. Metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyler.		
14. Metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazar.		
15. Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyler.		
16. Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazar.		

EK-6
OKUDUĞU METİN İLE İLGİLİ SORULARA CEVAP VERME
BECERİSİNE YÖNELİK VERİ KAYIT FORMU
(SON TEST)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı:

Metnin Başlığı:

	BECERİYİ YAPTI (1)	BECERİYİ YAPMADI (0)
1. Metindeki bilmediği kelimelerin anlamını metnin içeriğinden çıkarır.		
2. Anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanır.		
3. Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyler.		
4. Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazar.		
5. Metindeki olayın geçtiği yeri söyler.		
6. Metindeki olayın geçtiği yeri yazar.		
7. Metindeki olayın zamanını söyler.		
8. Metindeki olayın zamanını yazar.		
9. Metindeki başlatıcı olayı söyler.		
10. Metindeki başlatıcı olayı yazar.		
11. Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel cevabı söyler.		
12. Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel cevabı yazar.		
13. Metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyler.		
14. Metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazar.		
15. Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyler.		
16. Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazar.		

EK-7
PİLOT ÇALIŞMA UYGULAMA METNİ

CADDEYE KAÇAN TOP

Mustafa okuldan gelmişti. Giysilerini değiştirerek yemeğini yedi. Ödevlerini yaptı. Öğleden sonra arkadaşlarıyla top oynamak için bahçeye çıktı. Annesinden izin istedi. Annesi ona:

-Çıkıp top oynayabilirsin; ancak caddede değil, bahçede oynayabilirsin, dedi.

Mustafa topunu alarak bahçeye çıktı. Arkadaşları bahçede onu bekliyorlardı. Birlikte hangi oyunu oynayacaklarına karar verdiler. Futbol oynayacaklardı. Takımları kurdular. Topu atarak oynamaya başladılar. Mustafa'nın arkadaşları topa o kadar hızlı vuruyorlardı ki top çok uzaklara gidiyordu. Mustafa arkadaşlarını uyarak onlara:

-Topa hızlı vurmayın, caddeye kaçabilir dedi.

Ancak arkadaşları onu dinlemediler, topa hızlı vurmaya devam ettiler. Topa vurduklarında top caddeye yuvarlandı. Topun ardından caddeye koşan Mustafa karşıdan bir arabanın geldiğini fark etmedi.

Arabanın şoförü Mustafa'yı fark ettiği için durdu. Mustafa arabanın kendisine çarpmasından son anda kurtulmuştu.

Mustafa caddede oynamanın ne kadar tehlikeli olduğunu anladı. Topu bahçede oynamaya karar verdi.

SORULAR**(CADDEYE KAÇAN TOP)**

Yönerge: Okuduğunuz metin le ilgili aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyin ve yazın.

- 1- Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
- 2- Metindeki olay nerede geçmektedir?
- 3- Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
- 4- Mustafa eve gelince ne yaptı?
- 5- Annesi Mustafa'nın topu nerede oynamasını istedi?
- 6- Mustafa ve arkadaşları nasıl top oynadılar?
- 7- Mustafa ve arkadaşlarının topu hızlı atmalarının sonucunda ne oldu?
- 8- Mustafa topun ardından caddeye koşunca ne oldu?
- 9- Arabanın şoförü ne yaptı?
- 10- Mustafa neye karar verdi?

EK-8
UYGULAMA OTURUMLARINDA KULLANILAN
OKUMA METİNLERİ VE SORULARI

BOZULAN TELEFON

Fatma Öğretmen öğle vakti okuldan çıkmış, evine gidiyordu. Köy meydanından geçerken telefon kulübesinin başında birkaç çocuk gördü. Çocuklar telefonu kaldırıyor, kutuya vuruyorlardı. Fatma Öğretmen çocuklara:

-Çocuklar telefon ile oynamayın. Bu telefonları ihtiyacınız olduğunda kullanmalısınız, dedi.

Çocuklar telefonu bıraktılar. O sırada bir teyze telefon etmek için kulübeye geldi. Ancak telefon çalışmıyordu. Çocuğu çok hastaydı. Acil olarak şehirdeki hastaneye götürülmesi gerekiyordu.

Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi aradı. Çocuklar yaptıklarına pişman oldular. Bir daha insanların ortak kullandıkları mallara zarar vermeyeceklerine söz verdiler.

SORULAR**BOZULAN TELEFON**

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Fatma Öğretmen ne yapıyordu?
5. Fatma Öğretmen evine giderken köy meydanında ne gördü?
6. Çocuklar ne yapıyorlardı?
7. Fatma Öğretmen çocuklardan ne yapmalarını istedi?
8. Çocuklar telefonu bırakınca ne oldu?
9. Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi niçin aradı?
10. Çocuklar neye söz verdiler?

DAĞINIK ODA

Mert hafta sonu evde odasında oturuyordu. Canı hiçbir şey yapmak istemiyordu. Annesi Mert'in odasına gelerek, ona:

-Odanı düzeltmezsen, odanda aradığını bulamazsın, dedi.

Mert bahçeye çıkıp top oynamak istiyordu. Annesine top oynadıktan sonra odasını düzelterek söyledi. Annesi de kabul etti. Mert top oynamak için bahçeye çıkıp, akşama kadar top oynadı. Akşam eve geldiğinde o kadar yorulmuştu ki odasını düzeltmeden yattı.

Mert ertesi gün okula gitmek için kalktı. Çantasını hazırlaması gerekiyordu. Ancak Türkçe kitabını bir türlü bulamıyordu. Annesine sordu. Annesi ona; "Ben görmedim." dedi. Okulun servisi gelmiş, kapıda bekliyordu. Ancak Mert kitabını bulamadığı için servise yetişemedi. Mert evde kaldı.

Mert odasını düzeltti. Artık düzenli olmaya ve aldığı eşyayı yerine koymaya karar verdi.

SORULAR**(DAĞINIK ODA)**

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Mert ne yapıyordu?
5. Annesi Mert'ten ne yapmasını istedi?
6. Mert odasını düzeltmek yerine ne yaptı?
7. Mert'in odasını düzeltmemesi sonucunda ne oldu?
8. Mert evde kalınca ne yaptı?
9. Mert neye karar verdi?

KALDIRIMDA OYUN

Sevgi okuldan çıkmış, eve gidiyordu. Kaldırımında yürürken, bir iniyor, bir çıkıyordu. Bu çok hoşuna gitmişti.

Tekrar yaya kaldırımından indiğinde, yoldan bir araba öyle hızlı geçmişti ki az kalsın ona çarpacaktı. Ama Sevgi oyununa devam ediyordu. Bu kez yaya kaldırımında koşmaya başladı. Koşarken insanlara çarpıyordu. Yanından geçen yaşlı bir teyzeye çarparak onu yere düşürdü.

Arkasına bakmadan koşmaya devam etti.

Kaldırımdaki insanlar yaşlı teyzeyi ayağa kaldırdılar. Sevgi'yi durdurarak ona:

-Kaldırımında koşman hem sana hem başkalarına zarar verebilir, dediler.

Sevgi yaptığından pişman oldu. Kaldırımında oynamamaya ve koşmamaya karar verdi.

SORULAR
(KALDIRIMDA OYUN)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Sevgi ne yapıyordu?
5. Sevgi nerede yürümektedir?
6. Sevgi kaldırımda nasıl yürümektedir?
7. Sevgi koşarken ne oldu?
8. Sevgi teyze yere düştükten sonra ne yaptı?
9. Kaldırımdaki insanlar yaşlı teyzeye ne yaptılar?
10. Kaldırımdaki insanlar Sevgi'ye ne yaptılar?
11. Sevgi neye karar verdi?

CADDEYE KAÇAN TOP

Mustafa okuldan gelmişti. Giysilerini değiştirerek yemeğini yedi. Ödevlerini yaptı. Öğleden sonra arkadaşlarıyla top oynamak için bahçeye çıktı. Annesinden izin istedi. Annesi ona:

-Çıkıp top oynayabilirsin; ancak caddede değil, bahçede oynayabilirsin, dedi.

Mustafa topunu alarak bahçeye çıktı. Arkadaşları bahçede onu bekliyorlardı. Birlikte hangi oyunu oynayacaklarına karar verdiler. Futbol oynayacaklardı. Takımları kurdular. Topu atarak oynamaya başladılar. Mustafa'nın arkadaşları topa o kadar hızlı vuruyorlardı ki top çok uzaklara gidiyordu. Mustafa arkadaşlarını uyararak onlara:

-Topa hızlı vurmayın, caddeye kaçabilir dedi.

Ancak arkadaşları onu dinlemediler, topa hızlı vurmaya devam ettiler. Topa vurduklarında top caddeye yuvarlandı. Topun ardından caddeye koşan Mustafa karşıdan bir arabanın geldiğini fark etmedi.

Arabanın şoförü Mustafa'yı fark ettiği için durdu. Mustafa arabanın kendisine çarpmasından son anda kurtulmuştu.

Mustafa caddede oynamanın ne kadar tehlikeli olduğunu anladı. Topu bahçede oynamaya karar verdi.

SORULAR
(CADDEYE KAÇAN TOP)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Mustafa eve gelince ne yaptı?
5. Annesi Mustafa'nın topu nerede oynamasını istedi?
6. Mustafa ve arkadaşları nasıl top oynadılar?
7. Mustafa ve arkadaşlarının topu hızlı atmaları sonucunda ne oldu?
8. Mustafa topun ardından caddeye koşunca ne oldu?
9. Mustafa neye karar verdi?

PENCEREDEKİ KUŞ

Karlı bir kış günüydü. Kaya evin penceresinden dışarıyı seyrediyordu. Birden pencerenin önünde üşümüş bir kuş gördü. Kaya pencereyi açarak kuşu içeri aldı. Kuşu ısıttı ve besledi. Kuş kısa zamanda eski canlılığına kavuştu. “Cik cik” diye ötmeye başladı.

Kaya kuşu o kadar sevmişti ki ondan ayrılmak istemiyordu. Ona bir kafes alıp, kafeste bakmak istiyordu. Bu isteğini annesine açıkladı. Annesi ona:

Kuşun hayatını kurtarman çok güzel bir davranış. Ama onu kafese kapatman doğru değil. Bence onu serbest bırakmalısın, dedi.

Kaya kuşu çok seviyordu. Ancak kuşun iyiliği için onu bırakmalıydı. Pencereyi açarak elindeki kuşu gökyüzüne doğru uçurdu. Kuş “cik cik” diye öterek mutluluğunu bildiriyordu. Kuşun mutlu olduğunu gören Kaya da mutlu oldu.

SORULAR
(PENCEREDEKİ KUŞ)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Kaya ne yapıyordu?
5. Kaya pencerenin önünde ne gördü?
6. Kaya kuşu görünce ne yaptı?
7. Kuş iyileştiği zaman, Kaya kuşu ne yapmak istedi?
8. Kaya isteğini annesine nasıl açıkladı?
9. Kaya'nın annesi ona ne cevap verdi?
10. Annesinin açıklaması üzerine, Kaya kuşu ne yaptı?

YALANIN SONU

Yılsonu tatili yaklaşıyordu. Yakında karneler alınacaktı. İpek’in derslerinden iyi not alabilmesi için ödevlerini yapması gerekiyordu. Ödevlerini yapmak için odasına gitti. Canı bir türlü ödev yapmak istemiyordu. Çünkü canı bahçede oyun oynamak istiyordu. “Akşam olunca yaparım.” diye düşündü. Ancak annesi izin vermeyeceği için ödevlerini yapmadan oyun oynamaya çıkamazdı.

İpek annesinin yanına giderek ona; “Ödevlerimi bitirdim. Bahçeye çıkabilir miyim? “ diye sordu. Annesi İpek’in ödevlerini bitirdiğini düşünerek, bahçeye çıkmasına izin verdi. İpek sevinçle bahçeye koştu ve akşama kadar bahçede oyun oynadı. Akşama eve gelince çok yorulduğunu fark etti ve ödevlerini yapmadan uyudu.

İpek ertesi gün okula gittiğinde, ödevlerini yapmadığı için öğretmen ona zayıf not verdi. Ayrıca annesini okula çağırdı. Annesi okula geldiğinde, İpek’in ödevlerini yapmadığı için zayıf not aldığını öğrendi.

İpek, annesi ve öğretmenin yanında, yalan söylediği anlaşıldığı için üzüldü. Yaz tatili boyunca oyun oynamak yerine, derse çalışmak zorunda kaldı. Bundan sonra da yalan söylememeye karar verdi.

SORULAR**(YALANIN SONU)**

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. İpek'in ne yapması gerekiyordu?
5. İpek ödevlerini neden yapmak istemiyordu?
6. İpek ödevlerini ne zaman yapmayı düşündü?
7. İpek annesinin yanına niçin gitti?
8. İpek akşam eve gelince ödevlerini niçin yapmadı?
9. İpek ödevlerini yapmayınca ne oldu?
10. İpek neye karar verdi?

YALNIZLIĞIN SONU

Ömer çok somurtkan bir çocuktur. Hiç kimseye selam vermez, kimseye gülmez, kimseyle konuşmazdı. Bu yüzden çok yalnızdı ve hiç arkadaşı yoktu. Hep kendi başına oynamak zorunda kalırdı.

Güneşli bir yaz günü yine evinin bahçesinde kendi başına oynuyordu. Elindeki rüzgârgülüyle bir o tarafa, bir bu tarafa koşuyordu. Birden ayağı taşa takıldı. Yere düştü ve dizi yaralandı. Zorlukla ayağa kalktı. Bahçede oynayan diğer çocuklardan hiç kimse ona yardım etmedi. Ağlayarak eve gitti. Annesi yarasını temizleyerek sardı.

Ömer birkaç gün bahçede oyun oynamadı. Hiç arkadaşı olmadığı için onu kimse ziyaret etmedi. Evde tek başına oturmaktan ve yatmaktan canı çok sıkılmıştı. Onu seven ve onunla ilgilenen arkadaşlarının olmasını istiyordu. Annesi ona:

-Hiç kimse arkadaşsız olamaz. Eğer arkadaşların olsaydı seni ziyaret eder, yalnız bırakmazlardı. Senin de canın bu kadar sıkılmazdı, dedi.

Ömer arkadaşlığın önemini anladı ve artık somurtkan olmamaya karar verdi.

SORULAR
(YALNIZLIĞIN SONU)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Ömer nasıl bir çocuktur?
5. Ömer bahçede ne yapıyordu?
6. Ömer bahçede oynarken ne oldu?
7. Ömer yere düşünce ne yaptı?
8. Ömer'in canı evde niçin sıkıldı?
9. Annesi Ömer'in ne yapmasını istedi?
10. Ömer neye karar verdi?

ZEYNEP'İN RÜYASI

Zeynep akşam yemeğini yedikten sonra, ödevini yapmaya başladı. Ödevini bitirdikten sonra yatmak için odasına gitti. Annesini, babasını öperek iyi geceler diledi. Annesi Zeynep'e:

-Yatmadan önce dişlerini fırçalamalısın, dedi.

Zeynep çok uykusu geldiği için dişlerini fırçalamadan yattı. “Ertesi gün fırçalarım diye düşündü.

Zeynep uyuduğunda rüyasında dişlerini gördü. Dişlerinin üzerinde mikroplar vardı. Bu mikroplar dişlerinin arasındaki yemek artıklarını yiyorlardı.

Zeynep çok korkmuştu. Mikroplara:

-Hayır, yemeyin, dişlerimin üzerinden gidin! Dişlerimi fırçalayacağım! Diye bağırıp, ağlıyordu.

Annesi Zeynep'in ağlamasını duydu. Koşarak yanına geldi. Zeynep'i uyandırdı. Neden ağladığını sordu. Zeynep rüyasında gördüklerini annesine anlattı. Annesinin sözünü tutmadığı için ondan özür diledi ve her yemekten sonra dişlerini fırçalamaya karar verdi.

SORULAR
(ZEYNEP'İN RÜYASI)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Zeynep akşam yemeğini yedikten sonra ne yaptı?
5. Annesi Zeynep'e ne dedi?
6. Zeynep ne yaptı?
7. Zeynep uyuduğunda rüyasında ne gördü?
8. Annesi Zeynep'in sesini duyunca ne yapıyor?
9. Zeynep neye karar verdi?

EK-9
İZLEME OTURUMLARINDA KULLANILAN METİNLER
VE SORULARI

GÖRÜNMEZ KAZA

Okulda teneffüs saatiydi. Öğrenciler bahçeye çıkıyorlardı.

Ayşe de sınıftan çıkmak için kapıya doğru yürüdü. Arkasından koşarak gelen Ahmet'i fark etmedi. Ahmet bir an önce bahçeye çıkmak için hızlı hızlı koşarken önünde yürüyen Ayşe'yi görmedi ve ona çarptı. Çarpma sonucunda Ayşe yere düştü ve ağlamaya başladı. Arkadaşları hemen Ayşe'nin yanına geldiler. Onları gören nöbetçi öğretmen de Ayşe'nin yanına geldi. Elinden tutarak ayağa kaldırdı. Sınıfa götürerek sırasına oturttu. Daha sonra Ahmet'i yanına çağırarak:

-Sınıftan koşarak çıktığın için arkadaşına çarptın, onun yere düşmesine neden oldun. Arkadaşın yaralanabilirdi. Bundan sonra sınıftan yürüyerek çıkmalısın. Koridorlarda koşmamalısın, dedi.

Ahmet hatasını anladı ve Ayşe'den özür diledi. Sınıfına giderken kendi kendine, bir daha sınıfta ve koridorlarda koşmayacağına söz verdi.

SORULAR**(GÖRÜNMEZ KAZA)**

Yönerge: Okuduğunuz metin le ilgili aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyin ve yazın.

- 1- Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
- 2- Metindeki olay nerede geçmektedir?
- 3- Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
- 4- Ayşe ne yapıyordu?
- 5- Ayşe'nin arkasından koşarak gelen Ahmet neye sebep oldu?
- 6- Ayşe yere düştüğünde yanına kimler geldi?
- 7- Ayşe'nin yanına gelen nöbetçi öğretmen Ayşe'ye nasıl yardım etti?
- 8- Ayşe'ye yardımcı olan nöbetçi öğretmen Ahmet'in bundan sonra ne yapmasını istedi?
- 9- Ayşe'ye çarpan Ahmet ne yaptı?
- 10- Ahmet sınıfına giderken neye söz verdi?

OYUN KARTLARI

Kaan ögle vakti okuldan çıktı. Eve gitmek için yola koyuldu. Eve giderken yolda sınıf arkadaşlarını gördü. Kaldırımında oturmuş, ellerindeki oyun kartlarına bakıyorlardı. Kaan da onlarla birlikte oyun kartlarına bakmak istedi. Arkadaşlarının yanına oturdu. Onlara; “Oyun kartlarınıza bakabilir miyim?” diye sordu. Arkadaşları bakmasına izin verdiler. Hep birlikte oyun kartlarına bakmaya devam ettiler.

Kaan kendini oyun kartlarına bakmaya öylesine kaptırmıştı ki zamanın nasıl geçtiğini anlayamadı. Saatine baktığında çok geç olduğunu fark etti. O anda annesinin kendisine; “Kaan okuldan çıkınca hemen eve gel. Yoksa seni çok merak ederim. “ dediği aklına gelmişti.

Kaan, eve çok geç kaldığını söyleyerek arkadaşlarının yanından ayrıldı. Koşa koşa eve gitti. Eve geldiğinde annesini üzgün ve endişeli buldu. Gerçekten annesi eve zamanında gelmediği için, onu merak etmişti.

Kaan arkadaşları ile oyun kartlarına bakarken geç kaldığını söyleyerek annesinden özür diledi. Annesine bir daha okuldan çıkınca, hemen eve geleceğine ve onu merak içinde bırakmayacağına söz verdi.

SORULAR**(OYUN KARTLARI)**

Yönerge : Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların cevaplarını söyleyin ve yazın.

- 1- Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
- 2- Metindeki olay nerede geçmektedir?
- 3- Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
- 4- Kağan eve giderken yolda kimleri gördü?
- 5- Kağan arkadaşlarını görünce ne istedi?
- 6- Kağan oyun kartlarına bakarken neyi fark etmedi?
- 7- Kağan'ın aklına ne geldi?
- 8- Kağan eve geldiğinde annesini nasıl buldu?
- 9- Kağan ne yaptı?
- 10- Kağan annesine ne söz verdi?

EK-10

**İZLEME METİNLERİNİN SORULARINA AİT DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARLARI**

GÖRÜNMEZ KAZA METNİNİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	
1.SORU: Metindeki olay ne zaman geçmektedir?	5.Okulun teneffüs saatinde. 4. Zil çaldığında. / Teneffüste. 3. Okuldayken. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
2. SORU: Metindeki olay nerede geçmektedir?	5. Okulda, sınıfın kapısına doğru yürürken. 4. Sınıfın kapısında. 3. Okulda./Koridorda 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
3. SORU: Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?	5. Ayşe, Ahmet, nöbetçi öğretmen, arkadaşları. 4. En az 3 kişilik cevap. 3. En az 2 kişilik cevap. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
4. SORU: Ayşe ne yapıyordu?	5. Ayşe sınıftan çıkmak için kapıya doğru yürüdü. 4. Sınıftan dışarı çıkıyordu. 3. Yürüyordu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

5. SORU: Ayşe'nin arkasından koşarak gelen Ahmet neye sebep oldu?	5. Ayşe'ye çarpıp, yere düşmesine ve ağlamasına sebep oldu. 4. Çarpmasına ve yere düşmesine neden oldu. 3. Yere düşmesine/kazaya neden oldu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
6. SORU: Ayşe yere düştüğünde yanına kimler geldi?	5. Ayşe'nin arkadaşları ile nöbetçi öğretmen. 4. Arkadaşı ve öğretmen. 3. Arkadaşı. / Öğretmen. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
7. SORU: Ayşe'nin yanına gelen nöbetçi öğretmen Ayşe'ye nasıl yardım etti?	5. Ayşe'yi elinden tutup, kaldırdı. Sınıfa götürerek sırasına oturttu. 4. Ayşe'nin kolundan tuttu. Sınıfa götürdü. 3. Sırasına oturttu. /yerden kaldırdı. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
8. SORU: Ayşe'ye yardımcı olan nöbetçi öğretmen Ahmet'in bundan sonra ne yapmasını istedi?	5. Sınıftan yürüyerek çıkmasını ve koridorda koşmamasını. 4. Koridorda koşmamasını. 3. Sınıfta koşmamasını. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
9. SORU: Ayşe'ye çarpan Ahmet ne yaptı?	5. Ahmet hatasını anladı ve Ayşe'den özür diledi. 4. Özür diledi. 3. Hatasını anladı./Pişman oldu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

10. SORU: Ahmet sınıfına giderken neye söz verdi?	5. Ahmet bir daha sınıfta ve koridorlarda koşmayacağına söz verdi. 4. Ayşe'den özür diledi. Sınıfta koşmayacağına söz verdi. 3. Koridorda koşmayacağına söz verdi. /Dikkat edeceğine söz verdi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
--	---

OYUN KARTLARI METNİNİN DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	
1.SORU: Metindeki olay ne zaman geçmektedir?	5. Öğle vaktinde geçmektedir. 4. Okul çıkışında geçmektedir. 3. Eve giderken geçmektedir. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
2. SORU: Metindeki olay nerede geçmektedir?	5. Kaldırımında geçmektedir. 4. Eve giderken, yolda geçmektedir. / Yolda geçmektedir. 3. Evde geçmektedir. / Okuldan çıkınca oyun kartlarıyla oynamışlar, eve gelmiş. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
3. SORU: Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?	5. Kaan, annesi, arkadaşları. 4. 2 kişilik cevap. 3. 1 kişilik cevap. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
4. SORU: Kağan eve giderken yolda kimleri gördü?	5. Okul / Sınıf arkadaşlarını gördü. 4. Arkadaşlarını gördü. 3. Oyun kartlarını gördü. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

5. SORU: Kağan arkadaşlarını görünce ne istedi?	5. Oyun kartlarına bakmak istedi. / Oyun kartlarıyla oynamak istedi. 4. Oyun kartlarıyla oynamak istedi. 3. Oyun kartlarını gördü. / Yolda oyun kartlarını gördü. /Arkadaşlarına “Bakabilir miyim? “ dedi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
6. SORU: Kağan oyun kartlarına bakarken neyi fark etmedi?	5. Zamanın nasıl geçtiğini fark etmedi. / Saatin geç olduğunu fark etti. 4. Saati fark etmedi. 3. Eve geç kaldığını fark etti. /Eve gitmeyi unuttu. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
7. SORU: Kağan’ın aklına ne geldi?	5. Annesinin “Kaan okuldan çıkınca hemen eve gel. Yoksa seni çok merak ederim.” sözü aklına geldi. 4. Annesine verdiği söz. / Annesinin sözü. / Annesinin söylediği sözler. 3. Annesi onu merak etmişti./ Annesi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
8. SORU: Kağan eve geldiğinde annesini nasıl buldu?	5. Annesini üzgün ve endişeli buldu. Onu merak etmişti. 4. Endişeli, meraklı. / Üzgün, meraklı. / Meraklı, endişeli. 3. Endişeli / Meraklı / Üzgün. /Sinirli ve üzgün. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
9. SORU: Kağan ne yaptı?	5. Kaan arkadaşları ile oyun kartlarına bakarken geç kaldığını söyledi, özür diledi. 4. Özür diledi. 3. Üzüldü hemen eve geldi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.

10. SORU: Kağan annesine ne söz verdi?	5. Kaan okuldan çıkınca hemen eve geleceğine, onu merak içinde bırakmayacağına söz verdi. 4. Geç gelmeyeceğine söz verdi. 3. Okuldan çıkınca okula geleceğine söz verdi. 2. Okuma parçası ile ilgili ama soru ile ilgisiz cevap. 1. Okuma parçası ile hiç ilgisi olmayan cevap.
---	--



EK-11
OKUDUĞU METİN İLE İLGİLİ SORULARA CEVAP VERME BECERİSİNE
YÖNELİK VERİ KAYIT FORMU
(İZLEME)

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı:

Metnin Başlığı:

	BECERİ DEVAM EDİYOR (1)	BECERİ DEVAM ETMİYOR (0)
1. Metindeki bilmediği kelimelerin anlamını metnin içeriğinden çıkarır.		
2. Anlamını bulduğu kelimeleri cümle içinde kullanır.		
3. Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu söyler.		
4. Metindeki olay kahramanlarının kimler olduğunu yazar.		
5. Metindeki olayın geçtiği yeri söyler.		
6. Metindeki olayın geçtiği yeri yazar.		
7. Metindeki olayın zamanını söyler.		
8. Metindeki olayın zamanını yazar.		
9. Metindeki başlatıcı olayı söyler.		
10. Metindeki başlatıcı olayı yazar.		
11. Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel cevabı söyler.		
12. Metindeki kişi ve ya kişilerin başlatıcı olay karşısında verdiği içsel cevabı yazar.		
13. Metinde geçen olaya ilişkin girişimi söyler.		
14. Metinde geçen olaya ilişkin girişimi yazar.		
15. Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu söyler.		
16. Metinde geçen olaya ilişkin girişimin sonucunu yazar.		

EK-12
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

	EVET (2)	HAYIR (1)
1. Okuduğunu anlama becerilerinden; okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme becerisini gerçekleştirmek için kullanılan yöntem uygun mudur?		
2. Uygulamacı programı uygularken, belirlenen planların dışında bir uygulama yapmış mıdır?		
3. Uygulama sırasında kullanılan teknikler öğrencilerin bireysel özellikleri açısından uygun mudur?		
4. Uygulamacı, öğrencilere yönergeleri verirken açık ve anlaşılır bir dil kullanmış mıdır?		
5. Uygulama sırasında her bir öğrenci aktif ve sürecin içerisinde görev almakta mıdır?		
6. Uygulamacı, gerektiğinde, öğrencilere sözel destekte bulunmuş mudur?		
7. Uygulamacı, yaratıcı drama oturumlarının hazırlık, canlandırma ve değerlendirme bölümlerinde, öğrencilere model olarak destekte bulunmuş mudur?		
8. Uygulamacı uygulama sırasında öğrencilere gerekli ve uygun materyalleri sağlamış mıdır?		
9. Uygulamacı yapılan canlandırmalar öncesinde, öğrencilerle gerekli açıklamaları yapmış mıdır?		
10. Uygulamacı yapılan canlandırmalar sonrasında, öğrencilerle gerekli tartışma ve açıklamaları yaptırmış mıdır?		
11. Uygulamacı etkinliklerde yer alan becerilerin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere yeteri kadar süre tanımış mıdır?		
12. Uygulamacı yaratıcı drama oturumlarının değerlendirme aşamalarını yaratıcı drama planına uygun olarak uygulamış mıdır?		
13. Uygulamacı, yaratıcı drama oturumlarının değerlendirme aşamasında, her bir öğrencinin, bireysel olarak, süreci değerlendirmesine olanak tanımış mıdır?		
14. Öğrenciler etkinliklerde yere alan rolleri yerine getirdiklerinde uygulamacı tarafından (sözel pekiştirici) ödüllendirilmişler midir?		

EK-13

...../...../2013

ANNE-BABA İZİN FORMU

Bu çalışmanın amacı, hafif derecede zihinsel engelli öğrencilere yaratıcı drama yöntemi ile okuduğunu anlama becerisini kazandırmaktır. Şenay Arslan’a, yaratıcı drama yöntemi kullanarak çocuğuma okuduğunu anlama becerisini öğretmesi için izin veriyorum.

Şenay Arslan’ın çocuğumla periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım.

Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışmada alınacak görüntülerin sadece bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini anlamış bulunmaktayım.

Şenay Arslan’ın, çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

VELİNİN ADI SOYADI

EK-14**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ÖĞRETİM PROGRAMI
(Örnek Uygulama)****1.OTURUM****METİN****BOZULAN TELEFON**

Fatma Öğretmen öğle vakti okuldan çıkmış, evine gidiyordu. Köy meydanından geçerken telefon kulübesinin başında birkaç çocuk gördü. Çocuklar telefonu kaldırıyor, kutuya vuruyorlardı. Fatma Öğretmen çocuklara:

-Çocuklar telefon ile oynamayın. Bu telefonları ihtiyacınız olduğunda kullanmalısınız, dedi.

Çocuklar telefonu bıraktılar. O sırada bir teyze telefon etmek için kulübeye geldi. Ancak telefon çalışmıyordu. Çocuğu çok hastaydı. Acil olarak şehirdeki hastaneye götürülmesi gerekiyordu.

Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi aradı. Çocuklar yaptıklarına pişman oldular. Bir daha insanların ortak kullandıkları mallara zarar vermeyeceklerine söz verdiler.

SORULAR

(BOZULAN TELEFON)

Yönerge: Okuduğunuz metin ile ilgili aşağıdaki soruların yanıtlarını söyleyiniz ve yazınız.

1. Metindeki olay ne zaman geçmektedir?
2. Metindeki olay nerede geçmektedir?
3. Metindeki olayda kimler bulunmaktadır?
4. Fatma Öğretmen ne yapıyordu?
5. Fatma Öğretmen evine giderken köy meydanında ne gördü?
6. Çocuklar ne yapıyorlardı?
7. Fatma Öğretmen çocuklardan ne yapmalarını istedi?
8. Çocuklar telefonu bırakınca ne oldu?
9. Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi niçin aradı?
10. Çocuklar neye söz verdiler?

1.OTURUM DERS PLANI

DERS: Türkçe

SÜRE:90 dk.

GRUP: Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler (4 öğrenci, 2 kız+2 erkek)

MEKÂN: Rehabilitasyon Merkezi'nin Drama Salonu

KONU: Okuduğunu Anlama

YÖNTEM VE TEKNİK: Yaratıcı Drama (Doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon)

ARAÇ-GEREÇ: Kalem, silgiler, okuma metinleri, Türkçe Sözlük, farklı türde telefon fotoğrafları

KAZANIMLAR: - Metni sesli okur.

- Metni sessiz okur.

-Metin içindeki anlamını bilmediği sözcükleri bulur ve anlamını

öğrenir.

- Okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt verir.

-İnsanların ortak kullandıkları eşyalara zarar verilmemesi gerektiğini

fark eder.

HAZIRLIK-ISINMA

Etkinlik 1: Lider, katılımcılara kendilerine birer minder alarak çemberde oturmalarını söyler. Lider, katılımcılara bir cep telefonu, bir ev telefonu ve bir de ankesörlü telefon fotoğraflarını verir ve sırasıyla herkesin bu fotoğrafları incelemelerini söyler.

Lider, gruba bu telefonlarla ilgili çeşitli sorular sorar ve her katılımcıdan en az bir cevap almaya özen gösterir.

- Günlük yaşamımızda telefonun önemi nedir?
- Sizce cep telefonu ne işe yarar?
- Sizce ev telefonu ne işe yarar?
- Sizce ankesörlü telefon ne işe yarar?
- Günlük yaşamımızda hangi telefon türünü sık kullanıyoruz? Neden?

Etkinlik 2: Lider, katılımcılara mekânda müzik eşliğinde, serbest bir şekilde yürümelerini söyler. Liderin vereceği yönergelere katılımcıların uymaları gerektiğini ve yönergeleri yerine getirirken birbirleriyle el-kol temasında bulunmamaları, sözlü iletişim kurmamalarını belirtir. Lider:

- Mekânda serbest bir şekilde yürüyünüz.
- Cep telefonunuz çaldı. En sevdiğiniz arkadaşınız arıyor. Lütfen konuşunuz.
- Serbest bir şekilde yürüyünüz.
- Ev telefonunuz çaldı. Anneniz arıyor. Lütfen konuşunuz.
- Serbest bir şekilde yürüyünüz.
- Cep telefonunuz çaldı. Babanız arıyor. Lütfen konuşunuz.
- Serbest bir şekilde yürüyünüz.
- Hiç sevmediğiniz bir arkadaşınız cep telefonunuzu arıyor. Lütfen konuşunuz.
- Serbest bir şekilde yürüyünüz.
- En sevdiğiniz kişi ev telefonunuzu arıyor. Lütfen konuşunuz.
- Serbest bir şekilde yürüyünüz.
- Bir grup çocuk gördünüz. Ankesörlü telefonu tekmeliyorlar. Telefon kırıldı.

Ankesörlü telefon artık çalışmıyor. Gidip çocuklarla konuşmaya karar verdiniz. Onlara ne söyleyeceğinizi düşününüz.

-Şimdi çocukların yanındasınız.

-Lütfen donunuz. (Hareketsiz, sessiz ve sözsüz olarak durunuz.)

-Dokunduğum kişi, çocuklara söylemek istediği cümlesini söyleyebilir.

*Lider herkese dokunur ve herkesin cümlelerini söyletmeye özen gösterir.

ARA DEĞERLENDİRME

Lider, gruba çeşitli sorular sorar.

-Şimdiye kadar yaptığımız etkinlikleri düşünürsek, günlük yaşamımızda telefonun önemi hakkında ne/ neler söyleyebiliriz.

- Çocuklar telefonu kötü kullandılar. Herhangi bir eşyamızı kötü kullanmamız doğru mu? Neden?

-Ankesörlü telefon sadece bizim eşyamız mı?

- İnsanların ortak kullandıkları eşyalara nasıl davranmalıyız?

CANLANDIRMA

Etkinlik 3: Lider, katılımcılara çember olmalarını söyler. 1’den 3’e kadar saymalarını ve 1’lerin, 2’lerin ve 3’lerin birbirlerini bularak, mekânda istedikleri bir yere oturmalarını söyler.

Lider bundan sonraki grup çalışmalarında eşlerin değişmeyeceğini belirtir ve katılımcılara, bir metnin bir bölümü, bir kâğıt ve bir de Türkçe Sözlük dağıtılacağını söyler.

METİN

.....

Fatma Öğretmen öğle vakti okuldan çıkmış, evine gidiyordu. Köy meydanından geçerken telefon kulübesinin başında birkaç çocuk gördü. Çocuklar telefonu kaldırıyor, kutuya vuruyorlardı. Fatma Öğretmen çocuklara:

-Lütfen eşlerinize bu metni, sırayla, sesli olarak okuyunuz.

Tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.

- Lütfen (herkes) bu metni sessiz (içinizden) olarak okuyunuz.

Yine tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.”der.

-Lider: "Bu metinde geçen her sözcüğün anlamını bilmemiz gerekiyor. Bu nedenle lütfen okuduğunuz metinde eğer varsa, anlamını bilmediğiniz sözcüklerin altını çiziniz.

-Anlamını bilmediğiniz sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulup, açıklamasını önlerinizdeki kâğıtlara yazınız.

- Anlamını bilmediğiniz sözcüğün anlamını eşlerinize okuyunuz." der.

(Lider her katılımcının yanına gider, açıklamaları tek tek dinleyerek, kontrol eder.)

Etkinlik 4: Lider, katılımcılardan gönüllü birine Fatma Öğretmen, diğerlerine de metinde bulunan çocuklar olarak rol verir. Lider:

"Fatma Öğretmen çocukların yanına geldiğinde; çocuklara ne söylemiş olabilir? Öğretmenle çocuklar arasında neler yaşanmış olabilir? Sizlerden bu durumu canlandırmanız bekleniyor" der.

(Lider, gruba yapacakları doğaçlamalar konusunda sözel yardımda bulunur.)

Grubun canlandırması izlenir.

(Canlandırmanın tıkandığı yerde lider bir aksesuar kullanarak role girer.)

ARA DEĞERLENDİRME

Lider, katılımcılara çember olmalarını söyler ve gruba sorular sorar.

-Olay ne zaman geçmektedir?

-Olay nerede geçmektedir?

-Olayda kimler vardı?

-Fatma Öğretmen orada ne yapıyordu?

-Fatma Öğretmen evine giderken ne gördü?

-Çocuklar ne yapıyorlardı?

-Yaptığınız canlandırmalardan da yola çıkarak, Fatma Öğretmen çocuklara ne söylemiş olabilir?

Etkinlik 5: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler. Lider: “Lütfen eşlerinizi bulunuz. Sizlere metnin devamını dağıtılacak” der.

METNİN DEVAMI

-Çocuklar telefon ile oynamayın. Bu telefonları ihtiyacınız olduğunda kullanmalısınız, dedi.

Çocuklar telefonu bıraktılar. O sırada bir teyze telefon etmek için kulübeye geldi. Ancak telefon çalışmıyordu. Çocuğu çok hastaydı. Acil olarak şehirdeki hastaneye götürülmesi gerekiyordu.

-Lütfen eşlerinize bu metni, sırayla, sesli olarak okuyunuz.

Tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.

- Lütfen (herkes) bu metni sessiz (içinizden) olarak okuyunuz.

Yine tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.”der.

-Lider: ”Bu metinde geçen her sözcüğün anlamını bilmemiz gerekiyor. Bu nedenle lütfen okuduğunuz metinde eğer varsa, anlamını bilmediğiniz sözcüklerin altını çiziniz.

-Anlamını bilmediğiniz sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulup, açıklamasını önlerinizdeki kâğıtlara yazınız.

- Anlamını bilmediğiniz sözcüğün anlamını eşlerinize okuyunuz.” der.

(Lider her katılımcının yanına gider, açıklamaları tek tek dinleyerek, kontrol eder.)

Etkinlik 6: Lider, katılımcılara çember olmalarını söyler. Lider:

“ -Sizce teyzenin yüz ifadesi nasıldır?

-Fatma Öğretmen durumu öğrendiğinde ne düşünmüş olabilir?

-Çocuklar haberi duyunca ne düşünmüş olabilirler?

-Sizlerden bu anı düşünüp, bu anı sesiz, sözsüz ve hareketsiz olarak canlandırmanız bekleniyor. Kendini hazır hisseden mekândaki yerini alabilir. Yanına gelip, dokunduğum kişi o anla ilgili bir cümle söyleyerek, tekrar sesiz, sözsüz ve hareketsiz kalabilir” der.

Lider sahneye gelerek donan her katılımcıya dokunur ve imgesiyle ilgili cümlesini söylemesini ister.

Etkinlik 7: Lider herkesin bir anda canlanmasını ve hep birlikte o anı canlandırmalarını söyler.

Doğaçlama: Teyzenin “Lütfen yardım edin. Telefon çalışmıyor” cümlesiyle başlayacaktır.

Lider, katılımcılarla yapılan canlandırmanın değerlendirmesini yapar.

Etkinlik 8: Lider katılımcılara çember olmalarını söyler ve metnin sonunda ne olmuş olabileceğini katılımcılara sorar.

Lider katılımcıların görüşlerini aldıktan sonra; metnin sonunu okumaları için herkese metnin sonu dağıtılır.

METNİN DEVAMI

Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi aradı. Çocuklar yaptıklarına pişman oldular. Bir daha insanların ortak kullandıkları mallara zarar vermeyeceklerine söz verdiler.

Lider:

-Lütfen (herkes) bu metni sesli olarak okuyunuz.

Tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz.

-Şimdi de sessiz (içinden) olarak okuyunuz.

Yine tüm arkadaşlarınızın okumaları bitene kadar bekleyiniz” der.

-Lider, metinden çıkan sonuç ile kendi görüşleri arasındaki benzerlik ya da farklılıkları karşılaştırmalarını söyler.

DEĞERLENDİRME

Lider, katılımcılara:

“-Çocuklar telefonu kırınca ne oldu?

- Fatma Öğretmen kendi cep telefonu ile hastaneyi niçin aradı?

- Çocuklar neye dair söz verdiler?

-Sizce bu gün ne öğrendiniz?

-Bu metne bir başlık koymak isterseniz, ne koyardınız? Neden?”

-Bu günkü çalışmayı değerlendirseniz ne söylersiniz? Sorularını sorar.

*Lider her soruda herkesten tek tek cevap almaya özen gösterir