

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARI İLE BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMLARINA DEVAM
EDEN, ZİHİNSEL YETERSİZLİKTE ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA HIZLARI VE OKUMA HATASI
PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(ÇORUM İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sinan KALKAN

Ankara
Temmuz, 2009

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARI İLE BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMLARINA DEVAM
EDEN, ZİHİNSEL YETERSİZLİKTE ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA HIZLARI VE OKUMA HATASI
PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
(ÇORUM İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Sinan KALKAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN

Ankara
Temmuz, 2009

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Sinan KALKAN'ın “Özel Eğitim Sınıfları İle Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)” başlıklı tezi 22/07/2009 tarihinde, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN	
Üye : Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN.....	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARI İLE BİRLİKTE EĞİTİM ORTAMLARINA DEVAM EDEN ZİHİNSEL YETERSİZLİKTEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA HIZLARI VE OKUMA HATASI PERFORMANSLARININ KARŞILAŞTIRILMASI (ÇORUM İLİ ÖRNEĞİ)

KALKAN, Sinan

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN

Temmuz – 2009, 109 Sayfa

Bu araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma gurubunu, Çorum ilindeki özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında, birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. ve 8. sınıf düzeyindeki hecelemeden okuyabilen öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden “Tarama Modeli” kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarını belirlemek amacı ile 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplam ikişer öykü kullanılmıştır. Bu öykülerden birisi okuduğunu anlama performanslarını birisi ise okuma hızını ve okuma hatalarını belirlemek için kullanılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama ölçü aracı, okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası kayıt çizelgesi hazırlanmıştır.

Veriler iki oturumda toplanmıştır. İlk oturumda öğrencilerin okuma hızları ve hataları belirlenmiş ikinci oturumda ise okuduğunu anlama verileri toplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarına ait veriler puanlandırılarak Mann-Whitney U istatistiksel analiz yöntemiyle SPSS veri analizi programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performanslarında istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. 8. sınıf öğrencilerin ise sonuç çıkarma puanı, okuduğunu anlama toplam puanı, okuma hatası puanları bakımından gösterdikleri performanslarda istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı puanları bakımından bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim sınıfı, Kaynaştırma sınıfı, Okuma hızı, Okuduğunu anlama, Okuma hatası, Zihinsel engelli.

ABSTRACT

COMPARISON OF READING COMPREHENSION, READING RATE AND READING MISCUE PERFORMANCES OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION ATTENDING TO SPECIAL EDUCATION CLASSROOMS AND INCLUSIVE EDUCATION CLASSROOMS (THE SAMPLE OF ÇORUM PROVINCE)

KALKAN, Sinan

Department of Special Education

Supervisor: Assoc. Prof. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN

July – 2009, 109 Pages

The main purpose of this study was to compare reading comprehension, reading rate and reading miscue performances of the students with mental retardation who were attending to 5th and 8th grades of special education classrooms and inclusive education classrooms.

The subjects of this research were the students who are able to read without spelling out by syllables in primary schools of Çorum Province and were attending to 5th and 8th grades of special education classrooms and inclusive education classrooms. The research design was a descriptive research model.

In this research, in order to determine the students' performances of reading comprehension, reading rate and reading miscue, totally two stories from 5th and 8th grade Turkish coursebook were used. Of these stories, one was used for determining reading comprehension performances of the students; the other one was used in order to determine the reading rate and reading miscue of the students. Besides, reading comprehension assessment tool and recording sheets of reading comprehension, reading rate, and reading miscue were prepared.

Data were collected within two sessions. In the first session, students' reading rate and reading miscue were determined and in the second session, data related to reading comprehension were collected. For data analysis, an SPSS analysis program

was used. Specifically, Mann-Whitney U statistical test was performed to analyze the study result.

In conclusion, no difference was found statistically in terms of reading comprehension, reading rate and reading miscue performances of the students who were attending to 5th grade special education classrooms and inclusive education classrooms. Statistically significant difference was also found in total scores of reading comprehension, inferential comprehension and reading miscue of 8th grade students who were attending to inclusive education classrooms. However, there was no difference between two groups in terms of the scores of literal comprehension and reading.

Key Words: Special education classrooms, Inclusive education classrooms, Reading rate, Reading comprehension, Reading miscue, Student with mental retardation.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın başından beri planlanması, uygulanması, raporlaştırılması ve özellikle de kaynak taraması aşamalarında bana yol gösteren ve eleştirileriyle katkıda bulunan, zaman kavramı olmadan çalışmalarına her daim destek veren ve hoşgörüsünü hiç eksik etmeyen sevgili danışmanım Doç. Dr. E. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmama görüşleriyle katkıda bulunan Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Özgül GÜLER'E, Hüseyin ŞİRİN'E, özellikle verilerin analizinde yardımını esirgemeyen Araştırma Görevlisi Feridun SEZGİN'E ve Araştırma Görevlisi Yusuf UYAR'A, araştırmada kullandığım ölçü araçlarını inceleyen Türkçe Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'A ve Sunguroğlu İlköğretim Okulu Türkçe öğretmeni arkadaşım Sıdika ÇETİN'E, desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Mahmut ORÇAN'A teşekkür ederim.

Desteklerinden dolayı, Çorum Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü değerli arkadaşım Yaşar KIYIKLIK'A, çalışma yürüttüğüm okul müdürü arkadaşlarıma ve çalışmalarımnda her türlü desteği veren Sungurlu Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Öğrenciliğim boyunca olduğu gibi, araştırmam süresince de sevgisi ve desteğiyle bana güç veren canım aileme, yüksek lisans eğitimim boyunca zaman ayıramadığım oğlum Ilgaz'a ve araştırmanın her aşamasında her türlü sabrı gösteren, beni destekleyen ve sorumluluklarımı paylaşan eşim Ayşegül KALKAN'A sonsuz teşekkür ederim.

Sinan KALKAN

Ankara, Temmuz, 2009

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x

1. GİRİŞ

1.1. Giriş.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem.....	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar.....	8

2. KAYNAK TARAMASI

2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yerleştirildikleri Eğitim Ortamları.....	11
2.1.1. Ayrı Eğitim Ortamları.....	12
2.1.1.1. Özel Eğitim Sınıfı.....	12
2.1.2. Birlikte Eğitim Ortamı.....	13
2.2. Okuma Becerisi	16
2.2.1. Metin Okuma – Anlama.....	16
2.2.2. Okuma Hızı.....	18
2.2.3. Okuma Hatası.....	19
2.3. İlgili Araştırmalar.....	19
2.3.1. Türkiye’de Ayrı Eğitim Ortamlarında Bulunan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini İnceleyen Araştırmalar.....	19
2.3.2. Yurtdışında Yapılan Birlikte Eğitim Ortamı İle Özel Eğitim Sınıflarındaki Öğrencilerin Akademik Performanslarının Karşılaştırıldığı Araştırmalar	21

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	25
3.1.1. Tarama Modeli.....	25

3.2. Çalışma Grubu ve Seçimi.....	26
3.2.1. Çalışma Gurubu.....	26
3.2.2. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	27
3.2.3. Çalışma Grubunun Seçimi.....	28
3.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	29
3.3.1. Metinler.....	30
3.3.2. Okuduğunu Anlama Ölçüm Aracı	31
3.3.3. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi.....	32
3.3.4. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi	33
3.3.5. Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi.....	33
3.3.6. Ses Kayıt Cihazı.....	33
3.3.7. Süre Ölçer (Kronometre).....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.4.1. Okuma Hızının Belirlenmesi	35
3.4.2. Okuma Hatasının Belirlenmesi.....	36
3.4.3. Okuduğunu Anlama Performansının Belirlenmesi	36
3.5. Verilerin Puanlanması.....	37
3.5.1. Okuma Hızının Puanlanması	37
3.5.2. Okuma Hatasının Puanlanması.....	38
3.5.3. Okuduğunu Anlama Performansının Puanlanması	38
3.6. Verilerin Analizi	38

4. BULGULAR ve YORUM

4.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	40
4.1.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Metindeki Bilgiyi Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	41
4.1.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıfı 5. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları	42
4.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	43
4.3. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hatası Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	44
4.3.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	45
4.3.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hatalarına İlişkin Performans Bulguları ve Yorumları	46
4.4. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına İlişkin	

Bulgular ve Yorumları.....	47
4.4.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Metindeki Bilgiyi Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	48
4.4.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıfı 8. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	49
4.5. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	50
4.6. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hatası Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	51
4.6.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	51
4.6.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hatalarına İlişkin Performans Bulguları ve Yorumları	52
 5. ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	
5. Özet.....	54
6. Tartışma.....	55
7. Öneriler.....	60
7.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	60
7.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	61
 KAYNAKÇA	64
 EKLER.....	75

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1- Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Eğitim Ortamlarındaki Sayısı	26
Tablo 2- Çalışma Gurubunun Özellikleri	27
Tablo 3- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Toplam Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	41
Tablo 4- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Anlama Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	42
Tablo 5- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	43
Tablo 6- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	44
Tablo 7- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	45
Tablo 8- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	46
Tablo 9- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Toplam Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	47
Tablo 10- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Anlama Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	48
Tablo 11- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	49
Tablo 12- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	50

Tablo 13- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	51
Tablo 14- İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	52

İçimin Gülen Yüzü, Canım Oğlum;
İlgaz'a..

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, sırası ile giriş, amaç, önem, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. GİRİŞ

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler, ülkemizde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından yapılan değerlendirme sonrasında, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından eğitim ortamlarına (devlet okullarına) yerleştirilmektedir. Eğitim ortamlarına yerleştirmenin; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 12. maddesinin 2/b bendinde “bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda” yapılması gerektiği belirtilmektedir (M.E.B., 2006). Ancak uygulamalara bakıldığında her ne kadar yönetmelikte öğrencilerin eğitsel olarak değerlendirilmesine yer verilse de öğrencilerin, ilköğretim programından yararlanmalarında yani yerleştirilmelerinde yetersizlikleri belirleyici olmaktadır (Özyürek, 2009). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu birlikte eğitim ortamlarına ve yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması olarak bilinen özel eğitim sınıfları gibi ayrı eğitim ortamlarına; orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar ise Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezleri, gibi ayrı eğitim ortamlarına yerleştirilirler.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamları farklı özelliklerdedir. Bu eğitim ortamlarından özel eğitim sınıfları, normal ilköğretim okullarının bünyelerinde çoğunluğu zihinsel yetersizliği olan öğrenciler

olmak üzere yetersizlik grupları için açılmış olan sınıflardır. Özel eğitim sınıflarında, farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler bir araya getirildiğinden bu sınıflar birleştirilmiş sınıf özelliği taşırlar. Bu sınıfların açılması, öğrenci seçimi, yerleştirilmesi ve öğretim etkinliklerinin izlenmesi çalışmalarını Rehberlik ve Araştırma Merkezleri yürütmektedir (M.E.B. 2000). Özel eğitim sınıflarında, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Programı (M.E.B. 2001) uygulanmaktadır. Özel eğitim sınıflarında bulunan öğrenciler için “Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Programı”nın ön gördüğü kavram ve beceriler normal ilköğretim programları için hazırlanmış olan ders kitapları ve öğretim materyalleriyle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Güzel, 1998). Öğrenciler özel eğitim sınıflarına zekâ bölüm puanlarına göre yerleştirildiklerinden öğrencilerin müfredatta yer alan derslerde gerçekleştirilmesi gereken kavram ve becerilerle ilgili performans düzeyleri bakımından farklılaştıkları gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin performans düzeylerine göre öğretimin düzenlenmesini daha da zorlaştırmaktadır (Eripek, 1987; Gürsel, 1987).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi adı altında yerleştirildikleri eğitim ortamlarından biri de genel eğitim sınıflarıdır. Ülkemizde kaynaştırma eğitimi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini devlet kurumlarından, okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde ifade edilmektedir (M.E.B. 2006). Ancak ülkemizde temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteğinin sağlanmaması ve ortamların kaynaştırmaya uygun olmamasıdır (Kargın, 2006). Bu nedenle ülkemizde özel eğitime muhtaç çocuklara kaynaştırma eğitimi yerine birlikte eğitim ortamında eğitim verilmektedir. Bu durum, birlikte eğitim ortamlarına devam eden yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanamamasına neden olmaktadır.

Hem özel eğitim sınıfına devam eden hem de birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için okuma en temel akademik becerilerden biridir. Okuma, diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Okuma etkinliği, gerek ilköğretimde gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe derslerinde değil,

Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür (Çaycı ve Demir, 2006; Lewis ve Doorlag, 1999).

Okumanın bugüne kadar yapılmış pek çok tanımı bulunmakla birlikte genel olarak; okuma basılı ve yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1992; Güleriyüz, 2002; Güneş, 2007; Güzel-Özmen, 1998; 2001; Koç ve Müftüoğlu, 1998; Özsoy, 1984; Tazebay, 1997; Yangın, 1999). Okuma, sesletim ve anlamadan oluşan iki yönlü beceridir. Okuma becerisinin gerçekleşebilmesi için yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2001). Okuduğunu anlama, okuyucunun doğru olarak çözümlediği sembollerden oluşan kelimelere anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşir (Güzel-Özmen, 1998; 2001). Okuduğunu anlama sadece kelime anlama değildir. Okuyucunun kelimelerden ve cümlelerden oluşan metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında (Heilman, Blair ve Rupley 1994; Linden ve Wittrock, 1981; Singer, 1991; Singer ve Donlan, 1982; Wittrock, 1987) aynı zamanda metindeki bilgi birimleri arasında (Güzel-Özmen, 1998; 2001) ilişki kurması gerekir. Okuyucunun bir metni okuyup anlayabilmesi için öncelikle metni doğru ve akıcı olarak çözümlemesi gerekir (Güzel-Özmen, 1998; 2001). Çözümlemeyi sesler ve heceler üzerinde durmadan akıcı olarak yapan okuyucular anlamlar üzerinde daha fazla dururlar (La Berge ve Samuels, 1974).

Ülkemizde yapılan betimsel çalışmalarda özel eğitim sınıfında bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çözümleme ve anlama becerilerinde problemler olduğu saptanmıştır. 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 bilmediğini, %21'inin heceleyerek okuduğunu, %35.3'ünün akıcı okuyabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Eripek'in (1987), özel eğitim sınıflardaki öğrencilerin okuma başarılarını değerlendirmek amacı ile yaptığı çalışmada özel eğitim sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve doğru okuma başarılarının sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ve okuma akıcılığını ve doğru okumayı kazandırmada öğrencilerin yardıma gereksinimleri olduğunu bulmuştur. Akçamete, Gürgür, Kış ve Kayaoğlu (2002) ise,

kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazmadaki güçlüklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada okumaya hazırlık ve okuma yazma becerilerinde en çok desteğe ihtiyacı olan grubun zihinsel yetersizliği olan öğrenciler olduğu bulunmuştur.

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma becerilerine yönelik ülkemizde yapılan sınırlı sayıda araştırma sonuçlarında da saptandığı gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde problemleri olduğu görülmektedir.

Yapılan alanyazın taramalarında, yurtdışında kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrencilerin akademik performanslarını karşılaştıran araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Akademik becerilerin kazanılmasında kaynaştırma eğitiminin etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Daniel ve King, 2001; Shavers-Sublett, 2005; Shinn, Powell-Smith, Good ve Baker, 1997; Waldron ve McLeskey, 1998; Wang, 1982). Bu araştırmalarda kaynaştırma ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik gelişimlerinin, özel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görenlere oranla daha hızlı olduğu bulunmuştur. Örneğin; Shinn, Powell-Smith, Good ve Baker (1997) da, kaynak oda programından yararlanarak genel eğitim sınıfına kaynaştırılan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarını, kaynak oda eğitiminden yararlanıp ta genel eğitim sınıfına dâhil edilmeyen kontrol gurubu öğrencilerle karşılaştırarak incelemişlerdir. Bu araştırma kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitim öğrencileriyle genel olarak kıyaslanabilir akademik başarılar elde ettiğini göstermiştir.

Sonuçlardan bir kısmı da kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin gelişmesinde farklılık yaratmadığı yönündedir (Affleck, Madge, Adams ve Lowenbraun, 1988. Banerji ve Dailey, 1995; Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins ve Troutner, 1991; Sharpe, York ve Knight, 1994). Örneğin; Sharpe, York ve Knight, (1994) ilköğretim öğrencilerinden belirgin düzeyde yetersizliği olan kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Bulgular iki grup arasında akademik başarılarında hiç bir farklılığın

olmadığını göstermiştir. Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins ve Troutner (1991), kaynaştırmaya devam eden özel eğitim ve sınıf içi (özel eğitim destek hizmeti) özel eğitim hizmetleri alan yetersizlikten etkilenmiş ilkokul öğrencilerinin akademik ilerlemesini, bir kontrol okulu içindeki benzer öğrencilerle karşılaştırmışlar ve hiçbir farklılık bulmamışlardır.

Yapılan alanyazın taramalarında, ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına göre akademik performanslarını karşılaştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde ayrı ve birlikte eğitim ortamlarında bulunan öğrencilerin akademik performanslarının karşılaştırılması amacı ile yapılacak araştırmalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı eğitim ortamlarında performanslarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine hizmet edecektir. Böylece bu tür araştırmaların eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları eğitim ortamlarında uygulanan öğretim uygulamalarında düzenlemelere gidilmesinde kanıt oluşturabilir. Bu tür araştırmaların artırılması ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar üzerindeki etkilerinin çok yönlü olarak incelenmesi gerekmektedir (Eripek, 2000). Bu nedenle bu araştırmada özel eğitim sınıfına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.2.1. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **okuduğunu anlama** performansları farklılaşmakta mıdır?**

- 1.2.1.1. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **metindeki bilgileri anlama** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.1.2. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **metindeki bilgilerden sonuç çıkarma** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.2. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **okuma hızı** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.3. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **dakikada yaptıkları okuma hatası** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.4. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **tüm metinde yaptıkları okuma hatası** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.5. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **okuduğunu anlama** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.5.1. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **metindeki bilgileri anlama** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.5.2. Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **metindeki bilgilerden sonuç çıkarma** performansları farklılaşmakta mıdır?

- 1.2.6.** Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **okuma hızı** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.7.** Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **dakikada yaptıkları okuma hatası** performansları farklılaşmakta mıdır?
- 1.2.8.** Özel eğitim ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin **tüm metinde yaptıkları okuma hatası** performansları farklılaşmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Geçmişte ve günümüzde en etkin bilgi edinme yollarından biri olan okuma, insanoğlunun hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Okuma, okuduğunu anlama, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler içinde gerek okul amaçlarının gerçekleştirilmesi gerekse gündelik yaşamda bağımsız olarak yaşantılarını sürdürebilmelerinde gerekli bir beceridir.

İnsanın anlama yeteneği okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bunlar aynı zamanda yeni bilgilere ulaşmanın yollarından da biridir. Okuma da bir bakıma çözümlediğini anlama faaliyeti olduğuna göre insanın gelişiminde okumanın büyük bir önemi vardır (Güzel-Özmen, 2001).

Okumanın bireylerin gelişiminde göz ardı edilemeyecek önemli noktalarından biri de vazgeçilmez bir eğitim aracı olmasıdır. Bilgi edinmek için başvurulacak ilk kaynak kitaplar olduğu için okuma, eğitimde her dersin en önemli araçlarından biridir. Dolayısıyla okuma becerisi gelişmemiş öğrencinin derslerde başarılı olması da beklenemez (Tayşi-Karakuş, 2007).

Yapılan alanyazın taramalarında, ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına göre akademik performanslarını karşılaştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı eğitim ortamlarında okuma performanslarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine hizmet edecektir. Böylece eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları eğitim ortamlarında uygulanan okuma öğretim uygulamalarında düzenlemelere gidilmesinde kanıt oluşturabilir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- 1) Çorum ili sınırları içindeki özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamına devam eden 5. ve 8. sınıf düzeyindeki, hecelemeden okuyabilen, öğrencilerle sınırlıdır.
- 2) Bu araştırmada öğrenciler okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performansları bakımından karşılaştırılmıştır. Bu nedenle, sadece bu değişkenlerle sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Araştırmada kullanılan ve anlamı etkileyebilecek konuya ilişkin kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Birlikte Eğitim: Birlikte eğitim ortamı, yetersizlikten etkilenmiş çocukların, yetersizlikten etkilenmemiş akranları ile birlikte, hiçbir ek düzenleme yapılmadan, önlem almadan eğitim aldıkları eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1990).

Çözümleme: Harf ses bağlantısını kurarak yazılı metnin buna karşılık gelen konuşmadaki formuna aktarılması işlemidir (Samuels, 1988).

Doğru Okuma: Kelimedeki sesleri, harf ses uyumuna uygun olarak üç saniye içerisinde doğru çözümlemektir (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002).

Kaynaştırma Eğitimi: Sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Kargın, 2006).

Metin Anlama: Kişinin kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında (Heilman ve diğerleri, 1994; Linden ve Wittrock, 1981; Singer, 1991; Singer ve Donlan, 1982; Wittrock, 1987), aynı zamanda metindeki bilgi birimleri arasında (Güzel-Özmen, 1998; 2001) ilişki kurarak anlama.

Metindeki (Öykü) Bilgi Birimlerini Anlama: Öyküdeki olayın nerede, ne zaman geçtiğini, öyküde kimlerin bulunduğunu, öyküdeki olayın nasıl başladığını, başlayan olay karşısında öyküdeki kişi veya kişilerin hedefe ulaşmak için öyküdeki olayla ilgili yaptığı girişimleri, kişilerin hedefe nasıl ulaştığını ve olayın nasıl sonuçlandığını ve bu olayla ilgili kişilerin nasıl etkilendiğiyle ilgili unsurlara yönelik sorulan soruları cevaplamadır (Güzel-Özmen, 1998).

Metindeki (Öykü) Bilgiden Sonuç Çıkarma: Metnin birkaç yerinden ipucu alınarak sorulara cevap verme.

Okuma Hatası: Metni okurken sözcüğü yanlış okuma, yeni bir sözcük ekleme, sözcüğü atlama, üç saniyede sözcüğü okuyamamadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002).

Okuma Hızı: Öğretmenin başla yönergesiyle ilk bir dakikada okunan doğru sözcük sayısıdır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002).

Özel Eğitim Sınıfı: Normal ilköğretim okullarının bünyelerinde özel gereksinimli öğrenciler için açılmış olan sınıftır. Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler bir araya getirilerek bir veya iki öğretmen tarafından öğretim uygulandığından bu sınıflar birleştirilmiş sınıf özelliği taşırlar (M.E.B. 2000). Özel eğitim sınıflarında bulunan öğrenciler için Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Programının ön gördüğü kavram ve beceriler normal ilköğretim programları için hazırlanmış olan

ders kitapları ve öğretim materyalleriyle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Güzel, 1998).

Performans (Başarım): Belli bir beceri veya kavramla ilgili olarak öğrencinin gerçekleştirebildiği davranışlardır (Özyürek, 1984; Thiagarajan, Semmel ve Semmel, 1974).

Tam Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim aldığı durumdur (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Yarım Zamanlı Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencinin kaydının özel sınıfta olduğu; öğrencinin başarılı olabileceği derslerde normal sınıftan eğitim aldığı durumdur (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Zihinsel Yetersizlik: Gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanında uyumsal davranışlardan (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yaralılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur (Eripek, 1996).

BÖLÜM II

KAYNAK TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamları başlığı altında özel eğitim sınıfı ve birlikte eğitim ortamlarına; okuma becerisi başlığı altında ise, metin okuma anlama, okuma hızı, okuma hatası bölümlerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yerleştirildikleri Eğitim Ortamları

Türkiye’de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için var olan eğitim ortamları, yetersizlikten etkilenmemiş diğer öğrencilerle birlikte eğitim aldıkları birlikte eğitim ortamları ve akranlarından ayrı eğitim aldıkları ayrı eğitim ortamları şeklinde iki grupta incelenebilir. Bu ortamlar özel önlemlerin alınmadığı en az sınırlandırıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıflarından başlayarak özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulları, evde eğitim ve hastane okulları şeklinde en çok sınırlandırıcı ortama doğru sıralanmaktadır (Salend, 2001; Kargın, 2009).

Bu araştırmada özel eğitim sınıfları ve birlikte eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin performansları karşılaştırıldığından, aşağıda bu iki eğitim ortamı tanımlanmıştır.

2.1.1. Özel Eğitim Sınıfı

20. yüzyılın başlarından itibaren yetersizliği olan çocukları akranlarından ayıran özel eğitim sınıfları yaygın eğitim modelleri olarak benimsenmiş, birçok özel gereksinimli çocuk bu okullara ya da sınıflara yerleştirilmiştir (Sucuoğlu, 2006).

Özel eğitim sınıfları, ilköğretim okullarının bünyesinde bulunan, özel araç gereçlerle donatılmış ve bir veya iki özel eğitim öğretmeni tarafından eğitim verilen eğitim ortamlarıdır. Bu düzenlemeye yerleştirilen yetersizliği olan öğrenciler tüm eğitimlerini, kendileri için oluşturulmuş bu sınıflarda alırlar (Özyürek, 1985; Şafak, 2005).

Özel Eğitim Sınıfı, okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıfları ifade etmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan ve ayrı bir sınıfta eğitim almaları uygun bulunan bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile bir arada eğitim görmeleri amacıyla açılmıştır (M. E. B. 2006). Özel eğitim sınıfı düzenlemesi, 573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname'nin 8. Maddesine (M.E.B., 2000) dikkate alınarak her yetersizlik gurubu için planlanan, ancak ülkemizde daha çok hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların bulunduğu bir eğitim ortamıdır. Bu sınıflar hangi yetersizlik gurubu olursa olsun en az iki öğrencinin olması kaydıyla ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinin teklifi ile valiliklerce açılmaktadır.

Bu okul ve kurumlarda, bulunduğu okulun veya kurumun eğitim programını uygulayan ya da kurumun eğitim programından farklı bir eğitim programını uygulayan olmak üzere iki farklı özel eğitim sınıfı oluşturulur (M.E.B. 2006). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bulunduğu sınıfta “İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim programı” izlenir. 4-8 inci sınıflarda beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile 6., 7. ve 8. sınıflarda teknoloji ve tasarım dersi alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. İlköğretim okullarında açılan özel eğitim sınıflarında birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır. Özel eğitim sınıflarının mevcudu en fazla; okul öncesi eğitimde ve ilköğretimde 10, ortaöğretim ve yaygın eğitimde 15 öğrenciden oluşur (M.E.B. 2006). Ancak, otistik çocuklar için her tür ve kademede açılan özel eğitim sınıflarında ise sınıf

mevcudu en fazla dört öğrencidir. Özel eğitim sınıfını tamamlayan öğrencilere kayıtlı bulunduğu okulu veya kurumu tamamlayan yetersizliği olmayan diğer öğrencilere verilen belge verilir.

Ülkemize 2007-2008 öğretim yılı verilerine göre 801 okulda, 1076 özel eğitim sınıfı ve bu sınıflara devam eden 9252 öğrenci bulunmaktadır (http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2007-2008_GENEL_SONUC.pdf).

2.1.2. Birlikte Eğitim Ortamı

Birlikte eğitim ortamı, yetersizlikten etkilenmiş çocukların, yetersizlikten etkilenmemiş akranları ile birlikte, hiçbir ek düzenleme yapılmadan, önlem almadan eğitim aldıkları eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır (Özyürek, 1990).

Birlikte eğitim ortamı, yetersizlikten etkilenmiş çocuklara akranlarıyla birlikte eğitim hakkını vermekte, ancak eğitim öğretim fırsatlarından eşit yararlanmalarını sağlamamaktadır (Kırcaali-İftar, 1992; Özyürek, 1990). Uygulamada özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri kaynaştırma olarak görülmekle birlikte, kaynaştırmanın yalnızca fiziksel birliktelik anlamına gelmediği kabul edilmektedir (Kargın, 2004). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların birlikte eğitim ortamında eğitim öğretim fırsatlarından akranları kadar yararlanabilmeleri için kaynaştırma düzenlemesine yer verilmesi gerekmektedir.

Kaynaştırma, her çocuğun yaşadığı çevrede en nitelikli eğitimi almasını savunan, özel gereksinimli olan ve olmayan tüm çocukların akademik ve sosyal başarılar kazanarak, toplumun bir bireyi olma fırsatı sağlayan bir eğitim yaklaşımı, bir eğitim modelidir (Sucuoğlu, 2006). Banerji ve Dailey (1995, s. 511) kaynaştırmayı, “özel gereksinimi olan öğrencilerin, normal seviyede gelişim gösteren diğer öğrencilerle bir arada öğrenim gördükleri çevre içerisinde, hem akademik hem de sosyal düzeyde yarar sağlayabileceği ve gerekli tüm desteğin sunulabileceği bir düzenleme” olarak tanımlamaktadır. Kaynaştırmayı bir felsefe olarak ele alan Erickson (2000), kaynaştırma felsefesinin özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sosyal adaptasyonu üzerine odaklandığını ifade etmekle birlikte; kaynaştırmayı, yetersizliği olan ve olmayan tüm öğrenciler için

sınıf düzenlemelerini değiştirmek olarak tanımlamaktadır. Bu felsefe ayrıca, tüm çocukların okul ve sosyal yaşamın her yönüne katılımına olanak veren düşünceyi de desteklemektedir (Banerji ve Dailey, 1995). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi kaynaştırma hiçbir özel eğitim desteği olmadan doğrudan genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Tam tersine kaynaştırma, normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte yürütülmesidir.

Eğitimde bütünleştirmeyi sağlamaya çalışan kaynaştırma, bireyin yetersizliğinin tanımlanmasından sonra, gelişimini en üst düzeye çıkaracak ve gereksinimlerinin en uygun şekilde karşılanacağı bir düzenlemedir. Kaynaştırma yoluyla eğitim; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. ve 30. maddelerinde ifade edildiği gibi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan bir özel eğitim uygulamasıdır.

Kaynaştırma eğitimi, öğrenciyi sınıflandıran ve etiketlendiren işlemler yerine geliştirilmiş (uyarlama) öğretime önem vermektedir (Summey, Heidi, Strahan ve David, 1997). Kaynaştırma, yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesini ve eğitimlerini ifade eder. Kaynaştırma eğitiminde tüm yerleştirme ve hizmetler, normal eğitim düzenlemesi dâhilinde sağlanır (Shavers-Sublett, 2005).

Ülkemizde yetersizlikten etkilenen bireyler için özellikle 1997 yılından itibaren 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve yönetmeliklerin çıkarılmasıyla kaynaştırma uygulamaları gelişme göstermiştir. Özellikle 2000 ve 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde kaynaştırma eğitim uygulamalarına geniş bir şekilde yer verilmiştir. Yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri açık olarak belirtilmiş ve geniş bir şekilde yer verilmiş olmasına rağmen bu model ülkemizde olması gerektiği gibi hala uygulanamamaktadır.

Ülkemizde hala kaynaştırma denilince akla sadece yetersizliği olan bireyin yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilmesi ve onlarla birlikte aynı eğitim programını izlemesi gelmektedir. Hiçbir özel eğitim önlem ve düzenlemesi

yapılmadan yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitilmesi kaynaştırma düzenlemesi değil, birlikte eğitim düzenlemesidir (Özyürek, 1990; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Kaynaştırma eğitiminin yararlarını ortaya koyan bir dizi araştırma örneği bulunmaktadır. Madden ve Slavin (1983), yaptıkları çalışmada genel eğitim sınıflarına uygun özel eğitim desteği sağlandığında, özel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilere göre daha başarılı sonuçlar alındığı kararına varmışlardır. Federico, Herrold, ve Venn'nin (1999) 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, kaynaştırma sınıfında bulunan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sınıf başarı ortalamalarının, 5. sınıf genel eğitim öğrencilerinin ortalamalarına yakın bir sonuç alınmıştır. Mortweet, Utley, Walker, Dawson, Delquadri, Reddy, Greenwood, Hamilton ve Ledford (1999), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve sınıf arkadaşlarının kaynaştırma ortamında sınıfiçi akran öğrenmesinin akademik etkilerini araştırmayı amaçladıkları çalışmalarında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve sınıf arkadaşlarının sınıfiçi akran öğrenmesi sırasında hecelemelerinin iyileştiği ve katılımın arttığı görülmüştür.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi kaynaştırma uygulamalarının öğrencilerin akademik becerilerinde olumlu katkıları bulunmaktadır. Bu akademik becerilerden okuma hem ayrı eğitim ortamlarından özel eğitim sınıflarında hem de birlikte eğitim ortamlarında kazandırılması gereken en önemli becerilerden biridir.

2.2. Okuma Becerisi

Okuma becerisi, okul başarısının çok önemli bir bileşenidir. Düşük okuma kapasitesi ile okuldaki başarısızlık arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. İlkokul yıllarında okumayı öğrenemeyen veya okuduğu metni anlayamayan öğrenciler daha sonraki sınıflarda okul müfredatını takip etmede birçok zorluk yaşarlar (Marston, Deno, Dongil, Diment, ve Rogers, 1995). Okuma eğitiminin geliştirilmesi, hem genel hem de özel eğitim için başlıca önceliktir (Raquel, Schmidt, Mary, Rozendal ve Gretchen, 2002).

Okuma; belli kurallar çerçevesinde yazılı veya basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenenlerin anlamlandırılmasıdır. Dolayısıyla okuma iki temel becerinin gerçekleşmesi ile oluşan bir süreçtir (Güzel- Özmen, 2001). Bir öğrencinin okuma performansını metni anlaması, okuma hızı ve hatası etkiler. Aşağıda bu kavramlar açıklanmıştır.

2.2.1.Metin Okuma - Anlama

Okuyucunun çözümlediği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmelidir (Güzel-Özmen, 2001). Okuduğunu anlama sadece kelime anlama değildir. Okuyucunun kelimelerden ve cümlelerden oluşan metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında (Heilman ve diğerleri, 1994; Linden ve Wittrock, 1981; Singer, 1991; Singer ve Donlan, 1982; Wittrock, 1987) aynı zamanda metindeki bilgi birimleri arasında (Güzel-Özmen, 1998; 2001) ilişki kurması gerekir.

Okuduğunu anlama becerileri literatürde çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır (Güzel-Özmen, 2001).

Spearitt (1972), okuduğunu anlama becerilerini; 1-sözcük anlamlarını hatırlama, 2-sonuç çıkarma, 3-bir metnin yapısını takip etme, 4-yazarın amacını, üslubunu ve ruh halini fark etme olarak dört temel grupta toplamıştır (Rosenshine, 1980; Wise, 1985). Thordike’da, Davis’in çalışması üzerinde tekrar çalışarak okuduğunu anlama becerilerini, sözcük bilgisi ve okurken düşünme olarak iki grupta toplamıştır (Wise, 1985). Güzel-Özmen’de okuduğunu anlama becerilerini; 1-sözcük anlama, 2-metindeki bilgiyi anlama ve 3-metinden sonuç çıkarma olmak üzere üç temel grupta toplamıştır (Güzel-Özmen, 2001).

Bu üç grupta görüş birliğine varılan temel becerilerden biri sözcük anlamlarının bilgisidir. Hem uzmanlar, hem araştırmacılar metindeki sözcüklerin anlaşılmasının okunan metnin anlaşılmasında önemli rol oynadığı konusunda hem fikirdirler (Güzel-Özmen, 2001) Ancak bir metni anlamak sadece metindeki sözcüklerin anlaşılmasıyla gerçekleşemez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden

oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır (Güzel-Özmen, 2001; Stein ve Glenn, 1979). Okuyucunun metindeki bilgilerden çıkarım yapabilmesi için de metinde açık olarak ifade edilen bilgileri anlaması gerekir. (Güzel-Özmen, 2001; Hansen ve Person, 1983; Oakhill, 1984). Bu nedenle bir metni okuyup anlama, okuyucunun metindeki anlam ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve çıkarım yapması sonucu gerçekleşen bir beceridir (Güzel-Özmen, 1998).

Güzel-Özmen (2008), okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri akıcı ve doğru okuma, okuyucunun metin yapısı bilgisi, okuyucunun geçmiş bilgisi, metni anlamak için bilişsel ve üst bilişsel stratejileri kullanması, okumaya karşı güdülenme ve beceri devamlılığı olarak ifade etmiştir. Ayrıca metinlerin bir plan çerçevesinde yazılmış olmaları; metinlerin kültürel özelliklerimize uygun seçilmesi; metnin konusu ve bilgi birimlerinin sıralanışı ve metinde diyaloglara yer verilmesi okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaktadır (Güzel-Özmen, 2001). Bunlara ek olarak metnin biçimsel özellikleri de metni anlamayı etkilemektedir (Güzel-Özmen, 2001).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler genelde zayıf okuyuculardır. Bu öğrencilerin çözümleme, kelime hazinesi, akıcılık ve anlama açısından problemleri vardır (Güzel-Özmen, 2008). Bu öğrenciler anlamada bir aksaklık bir kopukluk olduğunda anladıklarını değerlendirmek için üst bilişsel becerileri kullanamazlar (Flavell 1981; Garner, 1992). Ayrıca anlama problemi olan öğrencilere metni anlamak için gerekli olan okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir. (Billingsley ve Almeida, 1993; Vaughn ve Klinger, 2004).

Özet olarak, anlama bir süreçtir. Okurlar; önceden kazanılmış konuyla ilgili bilgileri kullandıklarında, iyi yazılmış metinlere sahip olduklarında ve okuduğunu anlamayla ilgili çeşitli stratejileri esnek bir şekilde kullandıklarında, okuduğunu anlamaları kolaylaşacaktır (Billingsley, 1993).

2.2.2. Okuma Hızı

Akıcı okuma otomatik çözümleme sonucu gerçekleşen bir beceridir (Clark,1995). Çözümlemeyi seslerin ve seslerden oluşan hecelerin üzerinde durmadan yapan okuyucular akıcı olarak metni sesletebilirler (La Berge ve Samuels, 1974). Akıcı okuma, okuduğunu anlama için gerekli olan becerilerden biridir. Çünkü çözümleme sırasında dikkatin anlamdan çok seslerin çözümlenmesine verilmesi anlamların üzerinde durulmamasına neden olmaktadır (Allinder, Dunse, Brunken ve Obermiller-Krolikowski, 2001). Yapılan araştırmalar akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Allinder, Fuchs ve Fuchs, 1998; Marston, 1989).

Ülkemizde yapılan bir araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 45 kelime, 5. sınıfta ise ortalama 121 kelime okudukları bulunmuştur (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ise okumayı normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç öğrendikleri (Çolak, 2001) ve okuma yaşantıları daha az olduğu için normal gelişim gösteren çocukların okuma hızlarından daha düşük performans gösterebilmektedir. Bu öğrenciler için etkili sağaltımların uygulanmaması sonucu sınıf düzeyleri ilerledikçe, aralarındaki performansın farkının daha da farklılaşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle hem çözümle boyutunda okumayı edinmeleri hem de akıcılık kazanmaları için etkili sağaltımların seçilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

2.2.3. Okuma Hatası

Okuma hatası, metni okurken sözcüğü yanlış okuma, yeni bir sözcük ekleme, sözcüğü atlama, üç saniyede sözcüğü okuyamama olarak tanımlanmaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar okuma yaşantılarına bağlı olarak okuma hataları farklılık gösterebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda okuma hatalarının bazı tekniklerin kullanımıyla azaltılabileceği tespit edilmiştir. Çevik (2006), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının artırılmasının etkili tekniği belirlemek amacı ile yaptığı araştırmada grafiksel geri bildirimlerde bulunduğu öğrencilerin okuma hatalarında bir azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stout (1997), araştırmasında, okuma akıcılığı düşük öğrenme güçlüğü olan yaşları sekiz dokuz yaş arasında 3. sınıf dört öğrencinin okuma akıcılığını arttırmak ve okuma hatalarını azaltmak için “geri bildirim” verme sağaltım tekniğinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma akıcılıklarının da belirgin artışlar olurken okuma hataları da azalmıştır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kaynaştırma eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik performanslarının karşılaştırıldığı araştırmalara ve yayınlara yer verilmiştir.

2.3.1. Türkiye’de Ayrı Eğitim Ortamlarında Bulunan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerini İnceleyen Araştırmalar

Yapılan literatür taramalarında, ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına göre akademik becerilerde performansını karşılaştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, ayrı eğitim ortamında bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma performanslarını belirlemeye çalışan bazı araştırmalar bulunmaktadır.

Akçamete ve diğerleri (2002), kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazmadaki güçlüklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. 111 kaynaştırma öğrencisinin öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, okumaya hazırlık ve okuma yazma becerilerinde en çok desteğe ihtiyacı olan grup olarak belirlenmiştir. Yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde yetersizlik türlerine uygun öğretim stratejilerinin uygulanması, öğretim programlarının uygulanması ve destek hizmetlerin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilebilmesini sağlamak amacıyla gerekli program uyarlamaları ya da

düzenlemelerinin yapılması, ihtiyaç duyulduğunda uygun destek hizmetlerinin sağlanması gerektiği önerilmiştir.

Çolak (2001), Eskişehir ilindeki hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada yedi özel eğitim öğretmenin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların okuma yazmayı normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek; ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü ortaya çıkmıştır.

Eripek'in (1987), Eskişehir ve Kütahya illerinde 1986-1987 öğretim yılında özel eğitim sınıfların 4. ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi amacıyla, yaptığı araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve doğru okuma başarılarının sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ve okuma hızının artırılmasında ve doğru okumanın gerçekleştirilmesinde uzun ya da kısa süreli yardıma gereksinimleri olduğunu tespit etmiştir.

Turan'ın (1998), hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 4. ve 5. özel eğitim sınıfı öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisini belirlemek amacıyla, 41 öğrenci üzerinde alan araştırmasında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki farkın sessiz okuma lehine olduğu, okuma hızlarının okuduğunu anlama düzeylerini etkilemediği ve öğrencilerin sesli okuma sırasında yapmış oldukları okuma hatalarının tümü okuduğunu anlama başarı düzeylerini düşürdüğünü bulmuştur.

2.3.2. Yurtdışında Yapılan Kaynaştırma Eğitim Ortamı İle Özel Eğitim Sınıflarındaki Öğrencilerin Akademik Performanslarının Karşılaştırıldığı Araştırmalar

Bu bölümde, birlikte eğitim ortamı ile özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin akademik performansları karşılaştıran çalışmalara yer verilmiştir.

Affleck, Madge, Adams ve Lowenbraun (1988), kaynak oda programlarının öğrenci başarısı ile kaynaştırma sınıfı modelinin öğrenci başarısını karşılaştırarak akademik geçerlilik ve etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarında, okuma, matematik ve dil becerileri ile ilgili yapılan karşılaştırmalarda kaynaştırma sınıfı ve kaynak oda programlarına devam eden öğrenme güçlüğü olan birinci kademe öğrencilerinin performanslarında önemli farklılıklar olmadığını göstermiştir.

Banerji ve Dailey (1995), kaynaştırma programının etkililiğini belirlemek amacıyla, özel öğrenme güçlüğü olan birinci kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan ve özel sınıflara alınan öğrencileri matematik, dil ve okuma becerileri açısından karşılaştırdıklarında önemli farklılıklar bulmamışlardır.

Daniel ve King (2001), kaynaştırma eğitiminin akademik başarıya, öğrenci davranışına, özsaygıya ve veli tutumuna etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, akademik başarılarına ilişkin bulgulara, kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin daha çok okumada başarı gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Downing ve Peckham-Hardin (2007), orta düzeyde yetersizliği olan öğrencilere kaynaştırma eğitimi verildiğinde, veliler, öğretmenler ve yardımcı öğretmenlerin ve çocukların eğitim programına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, orta ve ağır düzeyde bir dizi yetersizliği olan dördü okul öncesi çocuğu, dokuzu birinci kademe öğrencisi, beşi ikinci kademe öğrencisini temsilen 58 katılımcıyla (18 veli, 23 öğretmen ve 17 yardımcı eğitimci) görüşme yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma eğitiminin tüm öğrenciler için yararlı olduğu görüşü ortaya çıktığı gibi, kaynaştırma ortamlarında veliler ve eğitim personeli ile yapılan görüşmelerde çocukların birlikte öğrenmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır.

Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins ve Troutner (1991), öğretim hizmeti değişikliklerinin etkilerini analiz etmek için özel eğitim sınıfları ve sınıf içi özel eğitim hizmetleri desteği alan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin akademik gelişmesini, bir kontrol okulu içindeki benzer öğrencilerle karşılaştırmışlardır. Araştırma 2 okulda toplam 524 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada genel eğitim düzenlemeleri içinde sağlanan özel eğitim desteklerin kayda değer hiçbir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Newbern (1998), öğrenme yetersizliği olan öğrencilere öğretilen eğitimsel bir stratejinin yararı üzerindeki farklı hizmet dağıtım alternatiflerinin etkilerini araştırmıştır. Araştırmada belirli bir biçimde, özel eğitim sınıfları ve genel eğitim sınıfları olmak üzere belirlenen iki eğitim ortamı altında açıklamalı bir strateji uygulanmıştır. Hem özel eğitim sınıftaki hem de kaynaştırma düzenlemelerdeki öğrencilerin, kontrol grubundan belirleyici biçimde çok daha iyi bir performans sergilediği görülmüştür. Özel eğitim sınıf öğrencilerinin performansı ise kontrol grubuna göre çok daha yüksek olmuştur. Çalışmanın sonuçlarında grup performanslarında kayda değer bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard ve Piérard (1998), yetersizliği olan ve yetersizliği olmayan öğrenciler üzerinde sınıf içi hizmet modelinin akademik başarıya etkisini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, yakın danışma, işbirliğine açık öğretim, velilerin dâhil edilmesi ve stratejik eğitimi içeren model 13 okulda bir yıl boyunca uygulanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma puanlarında, diğer öğrencilerin ise okuma ve matematik puanlarında önemli gelişmeler tespit edilmiştir.

Sharpe, York ve Knight (1994), ilköğretim öğrencilerinden belirgin düzeyde yetersizliği olan kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler ve özel eğitim sınıflarında bireysel eğitim alan 35 öğrenci ile özel eğitim ihtiyacı olmayan 108 genel eğitim ortamına devam eden öğrencinin akademik başarıları arasındaki farkın olup olmadığını araştırmak amacıyla arşivsel veri kullanarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmanın bulguları, iki grup arasında, bulundukları eğitim ortamlarına göre akademik performans üzerinde hiç bir farklılığın olmadığını göstermiştir.

Shavers-Sublett (2005), özel eğitim öğrencilerinin akademik başarılarında, kaynaştırma ve genel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilere göre bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, özel eğitim 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin norm referanslı testlerden aldığı okuma – anlama, kelime bilgisi, okuma seviyesi, matematiksel kavrama ve uygulama, matematiksel hesaplama ile kaynaştırma eğitimine devam eden 3. ve 5. sınıf özel eğitim öğrencilerinin norm referanslı testlerden aldıkları toplam matematik puanlarına bağlı olarak akademik performans üzerine önemli etkileri olduğunu göstermiştir.

Shinn, Powell-Smith, Good ve Baker (1997), hafif düzeyde yetersizliği olan 23 ilköğretim öğrencisinin okuma dersi için örgün eğitim sınıfına alınmasıyla ortaya çıkan sonuçları ele almak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrenciler 12 hafta boyunca genel eğitime dâhil edilmiştir. Bu çalışma, okumada özel eğitim kapsamında kaynak oda programı uygulanan, hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin, okuma etkinliği için örgün eğitim sınıflarına alınmasıyla oluşan reentegrasyonunun (yetersizliği olan öğrencilerin kaynak odalarına ya da bireysel odalara alındıktan sonra genel eğitime dâhil edilmesi) etkilerini araştırmıştır. Araştırma deney grubundaki öğrencilerin kaynak odalarda kalan kontrol grubundakilere göre daha fazla başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitim öğrencileriyle genel olarak kıyaslanabilir akademik başarılar elde ettiğini göstermiştir.

Wang (1982), tam gün kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile okuma ve matematiği özel eğitim sınıflarında alan öğrencileri karşılaştırmıştır. Bu araştırmada genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrenciler için bireyselleştirilmiş materyaller kullanılmıştır. Araştırmada, bireyselleştirilmiş eğitim materyallerinin kullanıldığı sınıftaki (tam gün kaynaştırma eğitimi alınan sınıf) öğrencilerin okumalarında iyileşme olduğu, matematik puanlarında da bir artışın olduğu gözlenmiştir.

Waldron ve McLeskey (1998), öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin okuma ve matematik başarıları üzerinde kaynaştırma programının etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, kaynaştırma modeli içinde hizmet verilen bu öğrencilerin “müfredata dayalı okuma ölçütü esas alındığında, kaynak odalı ve kaynaştırma olmayan sınıflardaki öğrencilerden kayda değer ölçüde çok daha fazla

ilerleme kaydettiklerini” bulmuşlardır. Ayrıca, hafif derecede öğrenme yetersizliği bulunan öğrencilerin kaynaştırma düzenlemeleri içerisinde en büyük kazanımları elde ettiklerini belirtirken, daha ağır öğrenme yetersizliği bulunan öğrencilerin ise genel eğitim ya da özel eğitim uygulamaları içinde benzer sonuçlar elde ettikleri sonucuna varmışlardır.

Kaynak oda programlarından yararlanan öğrenciler ile özel eğitim sınıflarına ve genel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilerin akademik performanslarını karşılaştırmayı amaçlayan bazı araştırmalarda ise akademik başarı açısından bir fark bulunmazken (Budolf ve Gottlieb, 1976; Smith ve Kennedy, 1967); Glavin, Quay, Annesley ve Werry, (1971) yarım günlük kaynak oda programları ile tam günlük genel eğitim sınıflarının karşılaştırmasını amaçlanan araştırmalarında düşük başarı gösteren 61 öğrenci bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde kaynak oda programına haftada 1- 2 gün alınmış ya da genel eğitim sınıflarında kalmaları sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda kaynak oda programındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve aritmetik performanslarında daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi bazı araştırmalarda kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin akademik başarıları ayrı eğitim ortamlarında devam edenlere göre olumlu yönde farklılaşmış bazı araştırmalarda da farklılaşma olmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde sırasıyla; araştırma modeline; çalışma gurubu ve seçimine; uygulama ortamına, kullanılan veri toplama araçları ve geliştirilmesine; verilerin toplanmasına; verilerin puanlanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılması amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden, tarama modeli kullanılmıştır. Aşağıda tarama modeli açıklanmıştır.

3.1.1. Tarama Modeli

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Balcı, 2004; Karasar, 2005). Bu araştırmada tarama modeline, özel eğitim sınıfı ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı performanslarının ve okuma hatalarının karşılaştırılması amacıyla yer verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu ve Seçimi

Aşağıda çalışma grubu, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin özellikleri ve çalışma grubunun seçimi açıklanmıştır.

3.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Çorum ili sınırları içindeki özel eğitim sınıfının bulunduğu toplam 15 ilköğretim okulundan seçilmiştir. Çalışma grubunu özel eğitim sınıfı 5. ve 8. sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve bu özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullardaki birlikte eğitim ortamına devam 5. ve 8. sınıf zihinsel yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerine göre eğitim ortamlarındaki sayısı Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Eğitim Ortamlarındaki Sayısı

Sınıflar	Eğitim Ortamına Göre Öğrenci Sayısı		Toplam
	Özel Eğitim Sınıf Ortamı	Birlikte Eğitim Ortamı	
5. Sınıf	20	7	27
8. Sınıf	17	11	28
Toplam	37	18	55

Araştırmaya her iki eğitim ortamına devam eden toplam 55 öğrenci katılmıştır. Özel eğitim sınıfına devam eden toplam öğrenci sayısı 37'dir. Bu öğrencilerin 20'si 5.

sınıf; 17'si 8. sınıf düzeyindedir. Birlikte eğitim ortamına devam eden toplam öğrenci sayısı 18'dir. Bu öğrencilerin 7'si 5. sınıf; 11'i 8.sınıf düzeyindedir.

3.2.2 Çalışma Grubunun Özellikleri

Tablo 2' de özel eğitim sınıfına ve birlikte eğitim ortamına devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri, yaş ortalamaları, ortalama zekâ puanları ve zekâ düzeyleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri

Eğitim Ortamları	Sınıf Düzeyi (Öğrenci Sayıları)		Yaş Ortalamaları		Ortalama Zekâ Puanları		Öğrencilerin Eğitim Ortamlarına Göre Cinsiyetleri	
	5. Sınıf	8. Sınıf	5. Sınıf	8. Sınıf	5. Sınıf	8. Sınıf	Kız	Erkek
Özel Eğitim Sınıfı	20	17	13	15	62	63	16	21
Birlikte Eğitim Ortamı	7	11	12	14	66	70	7	11

Araştırmaya katılan özel eğitim sınıfı 5. sınıf öğrencilerinin yaşları 11 ile 14 arasında değişmekte ve ortalama yaşları 13'tür. Zekâ bölümleri 45-82 zekâ puanı aralığında ve ortalama zekâ puanları 62'dir. 8. sınıf öğrencilerinin yaşları 13 ile 16 arasında değişmekte ve ortalama yaşları 15'dir. Zekâ bölümleri 51-86 zekâ puanı aralığında ve ortalama zekâ puanları 63'dür. 16 kız ve 21 erkekten oluşmaktadır.

Birlikte eğitim ortamına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin yaşları 12 ile 13 arasında değişmekte ve ortalama yaşları 12'dir. Zekâ bölümleri 46-80 zekâ puanı aralığında ve ortalama zeka puanları 66'dır. 8. sınıf öğrencilerinin yaşları 13 ile 15 arasında değişmekte ve ortalama yaşları 14'tür. Zekâ bölümleri 60-82 zekâ puanı aralığında ve ortalama zekâ puanları 70'dir. 7 kız ve 11 erkekten oluşmaktadır. Çalışmaya toplam 23 kız ve 32 erkek öğrenci katılmıştır.

3.2.3. Çalışma grubunun seçimi

Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim birinci devrenin ve ikinci devrenin son sınıf düzeyleri olan 5. ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Bu sınıf düzeylerinin seçilme nedeni öğrencilerin bir üst düzey eğitime geçme döneminde tüm akademik becerilerde öğrencilerin gelişimini etkileyen okuduğunu anlama ve okuma performansını eğitim ortamlarına göre karşılaştırarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçimi amacı ile ön koşullar belirlenmiştir. Öğrencilerin; a) özel eğitim sınıfı ve ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencisi olması, b) zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olarak tanılanmış olması, c) hecelemeden okuyor olması çalışma grubu seçimi için belirlenen önkoşullardır.

Belirlenen ön koşulları gerçekleştiren öğrencilerin seçimi amacı ile ilk olarak, Çorum ilinde bulunan özel eğitim sınıflarının tespitine yönelik Çorum Milli Eğitim Müdürlüğü'nün eğitim-öğretim bölümü ziyaret edilmiş, buradan alınan bilgiler çerçevesinde özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullar tespit edilmiştir. Toplam 15 okulun özel eğitim sınıfı olduğu belirlenmiştir. Bu okullarda bulunan birlikte eğitim ortamına devam eden ve özel eğitim 5. ve 8. sınıf zihinsel yetersizliği olan öğrencileri

belirlemek amacı ile bir form (Ek.1) hazırlanmıştır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi işbirliğiyle, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne belirlenen tüm okullara hazırlanan form resmi bir yazıyla gönderilmiştir. Yazıda belirlenen tüm okulların formu öğrencilerin sınıf düzeylerine ve bulundukları eğitim ortamlarına uygun olarak doldurması ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne göndermeleri istenmiştir. Merkeze gelen tüm formlar incelenerek Çorum ilindeki özel eğitim sınıflarına ve özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda kaynaştırma eğitimine devam eden 5. ve 8. sınıf öğrenci sayıları tespit edilmiştir. İkinci olarak, seçilen okullardaki rehber öğretmene, rehber öğretmeni olmayan okulların idarecilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak (Ek. 2) öğrencilerin yetersizlik durumları ile ilgili bilgi edinilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak belirlenen öğrencilerin okuma performansları ve öğretmenlerin branşları ile ilgili bilgi edinilmiştir (Ek. 3). Tüm bu işlemler sonucunda yukarıda belirlenen ön koşulları karşılayan toplam 15 okuldan özel eğitim 5. sınıf 20, 8. sınıf 17; birlikte eğitim ortamı 5. sınıf 7, 8. sınıf 11 olmak üzere toplam 55 öğrenci seçilmiştir. 5. sınıf özel eğitim sınıf öğrencileri toplam 13 sınıftan 8. sınıf özel eğitim sınıf öğrencileri toplam 12 sınıftan 5. sınıf birlikte eğitim ortamına devam eden öğrenciler toplam 6 sınıftan 8. sınıf birlikte eğitim ortamına devam eden öğrenciler toplam 5 sınıftan seçilmiştir.

3.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada beş değişkene yönelik olarak veri toplanmıştır. Bu değişkenler öğrencilerin dakikadaki okuma hızı, dakikada yaptığı okuma hatası, tüm metinde okunan yanlış kelime sayısı, metindeki bilgiyi anlama performansı ve metindeki bilgilerden sonuç çıkarma performansıdır. Bu değişkenlerle ilgili veri toplamak amacı ile müfredat temelli değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenle öğrencinin sınıf düzeyine uygun materyaller kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacı ile metinler, okuduğunu anlama ölçü araçları, süre ölçer, ses kayıt cihazı ve kayıt çizelgeleri kullanılmıştır. Aşağıda veri toplanmasında kullanılan araçların geliştirilmesi, kullanma amacı ve hazırlanması konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. Metinler

Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma yanlışlıkları ilgili veri toplamaya yönelik her sınıf düzeyi için iki metin kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan metinler, öğrencilerin daha önce okumadığı metinler olabilmesi için 2008/2009 öğretim yılında okullarda okutulmayan ancak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulması önerilen 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kurgusal metin türlerinden öyküleyici tarzda yazılmış metinlerden seçilmiştir. Veri toplamak amacı ile kurgusal metin türlerinde öyküleyici tarzda yazılmış; 5. ve 8. sınıf düzeyinde birer metin okuduğunu anlama performansını belirlemek için birer metin ise okuma hızı performanslarının belirlenebilmesi için kullanılmıştır. Bu metinlerin seçimi amacı ile toplam altı adet Türkçe ders kitabı incelenerek; öyküleyici tarzda yazılmış, olay akışı birbirini takip eden, öykü bölümlerine ve öğelerine uygun olarak yazılmış her sınıf düzeyi için dörder öykü belirlenmiştir. Bu öykülerin dil ve anlatım, dil bilgisi kuralları, kelimelerin hece sayısı, kelime ve cümlelerin uzunluğu, metnin içeriği ve metnin uzunluğunun sınıf düzeylerine uygunluğu ve metnin öykü türüne uygunluğu, metindeki öğelerin sıralanışının öykü yapısına uygunluğu bakımından değerlendirilmesi amacı ile uzman görüşü alınmıştır. Metinler iki Türkçe öğretmeni ile Gazi Üniversitesi Türkçe Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinin görüşleri alınarak seçilmiştir. Metinlerin seçiminde değerlendiricilere, metin değerlendirme ölçeği (Ek. 4) ve metinler verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda üç uzmandan da en fazla puan alan her sınıf düzeyi için iki öykü araştırma için seçilmiştir. Bu öykülerden okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performansını belirlemek için kullanılacak olanlar ise kura ile belirlenmiştir. 5. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için “Beyaz Bisiklet” adlı öykü (Ek. 9) (Oğan, Özkara, Demir, Bozbey ve Köksal, 2008) okuma hızı performanslarını ve okuma hatalarını belirlemek için “Gamsız” adlı öykü (Ek. 11) (Gören, Yener, İlideniz, Aksal ve Sarıöz, 2007) seçilmiş; 8. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için “Kuş Yemi” adlı öykü (Ek. 8) (Gül ve Köktürk, 2007) okuma hızı ve okuma hatalarını belirlemek için “Uzun Kavak” adlı öykü (Ek. 10) (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 2007) seçilmiştir.

Seçilen metinlerden Beyaz Bisiklet adlı öykünün ortalama cümle uzunluğu 8 kelime (en çok 14, en az 2); Kuş Yemi adlı öykünün ortalama cümle uzunluğu 12 kelime (en çok 22, en az 2); Uzun Kavak adlı öykünün ortalama cümle uzunluğu 7 kelime (en çok 12, en az 1); Gamsız adlı öykünün ortalama cümle uzunluğu 8 kelime (en çok 13, en az 2)'dır. Metin uzunlukları ise, Kuş Yemi adlı öykü 536 kelime; Uzun Kavak adlı öykü 742 kelime; Gamsız adlı öykü 683 kelime ve Beyaz Bisiklet adlı öykü 690 kelimedenden oluşmaktadır.

Metinlerin yazı karakterleri büyüklüğü 12 punto, satır aralıkları 1,5 satır aralığında, yazı karakterleri ise Comic Sans MS olarak düzenlenmiştir.

3.3.2. Okuduğunu Anlama l Aracı

Okuduğunu anlama ölçü aracının hazırlanması amacı ile her yk Stein ve Glenn'in, (Stein ve Glenn, 1979) yk yapısından yararlanılarak bilgi birimlerine ayrılmış böylece metni anlamayı sağlayacak bilgi birimleri belirlenmiştir. Sorell'in, sınıflamasına (Sorell, 1990) göre iki tip soru hazırlanmıştır. Sorell soru tiplerini dört gruba ayırmıştır. Bunlar metindeki bilgi birimlerini anlamaya yönelik olarak oluşturulan cevabı metinde olan sorular (literal questions), sonuç çıkarmaya yönelik olarak hazırlanan cevabı metnin birkaç yerinden ipucu alınarak ve metindeki bilgi birimlerini birleştirerek cevaplanabilecek olan sorular (inferential questions), öğrencinin metinle önceki bilgisi arasında ilişki kurması sonucunda sonuç çıkarmaya yönelik sorular ve cevabı metinde bulunmayan sorulardır. Araştırmada öyküdeki bilgi birimlerini anlamaya yönelik olarak oluşturulan cevabı metinde olan sorular, sonuç çıkarmaya yönelik olarak hazırlanan cevabı öykünün birkaç yerinden ipucu alınarak cevaplanacak sorular olmak üzere iki tip soru hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama performansını belirlemek için 5. ve 8. sınıf düzeyinde seçilen öyküler için iki tip soruyu içeren okuduğunu anlama ölçü aracı hazırlanmıştır. Anlama soruları açık uçlu olarak düzenlenmiştir.

l araçları hazırlandıktan sonra, uzman görüşü almak amacı ile Okuduğunu Anlama Soruları Değerlendirme Formu (Ek.5) hazırlanmıştır. Hazırlanan anlama soruları ile ilgili olarak, metinle ilgili hazırlanmış olan sorularının ölçülmesi istenen

cevabı ölçecek nitelikte olup olmadığına, soruların cevaplarının doğrudan metnin içinde geçip geçmediğine, metni anlamaya hizmet edecek tüm ögelere ilişkin soru bulunup bulunmadığına, sonuç çıkarma sorularının metindeki bilgi birimlerinden sonuç çıkarmayı ölçüp ölçmediği, sorular dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığını ve eklenmesi ya da çıkarılması gereken soruların var olup olmadığına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe eğitimi bölümü bir öğretim üyesi; Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Türkçe öğretimi dersini veren bir öğretim üyesi ve Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda görev yapan ölçme değerlendirme lisanslı bir araştırma görevlisi uzman grubunu oluşturmuştur. Uzmanlara değerlendirme formu (Ek. 5) ve geliştirilen ölçü araçları verilerek (Ek. 6 ve 7) soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda sorularda düzenlemelere gidilmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde tekrar niteliği taşıyan, metindeki bilgiden yararlanarak sonuç çıkarması zor olan sorular çıkartılmış, soru ifadelerinde düzenlemeye gidilerek ölçü araçlarının son hali elde edilmiştir.

5. sınıf okuduğunu anlama ölçü aracında (Ek. 6) 13 tane metindeki bilgiyi ölçen soru ile 5 tane metindeki bilgiden sonuç çıkarma sorusu; 8. sınıf okuduğunu anlam ölçü aracında (Ek. 7) 11 tane metindeki bilgiyi ölçen soru ile 9 tane metindeki bilgiden sonuç çıkarma sorusu bulunmaktadır.

3.3.3. Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini kayıt etmek için kayıt çizelgeleri kullanılmıştır. Okuduğunu anlama performansını kayıt etmek için hazırlanan kayıt çizelgesinin birinci bölümünde; öğrencinin kimlik bilgileri (adı, soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı ve eğitim ortamı), uygulama tarihi ve uygulama süresi (uygulamanın başlama ve bitiş saati) bulunmaktadır. İkinci bölüm kontrol listesi şeklinde hazırlanmıştır. Bu bölümde okuduğunu anlama soruları, soruların cevapları, öğrenci cevaplarının yazıldığı bölüm ve öğrencinin aldığı puan bölümleri bulunmaktadır.

3.3.4. Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin okuma hızlarını kayıt etmek için okuma hızı kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Dakikada okunan kelime sayısını kayıt etmek için hazırlanan kayıt çizelgesinin birinci bölümünde; öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı, eğitim ortamı) ve uygulama tarihine; ikinci bölümde ise bir dakikadaki okuma hızı performansın belirlemek için sırası ile yanlış okunan kelime sayısı, sesletmeden atlanan kelime sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelime sayısı ve bir dakikada okunan doğru kelime sayısı bölümlerine yer verilmiştir.

3.3.5. Okuma Hatası Kayıt Çizelgesi

Öğrencilerin tüm metinde yaptıkları okuma hatalarını kayıt etmek için okuma hatası kayıt çizelgesi kullanılmıştır. Tüm metinde okuma hatasını belirlemek için hazırlanan kayıt çizelgesinin birinci bölümünde; öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı, bulunduğu eğitim ortamı) uygulama tarihi ve uygulama süresi (uygulamanın başlama ve bitiş saati) bulunmakta; ikinci bölümde ise öğrencinin tüm metinde yaptığı okuma hatasını kayıt etmek amacı ile sırası ile tüm metinde öğrencinin yanlış seslettiği kelime sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelime sayısı, öğrencinin sesletmeden atladığı kelime sayısı ve öğrencinin tüm metinde okuduğu yanlış kelime sayısı yer verilmiştir.

3.3.6. Ses Kayıt Cihazı

Öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısını belirleyebilmek ve okuma sırasındaki hataların belirlenmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Öğrencinin okuduğunu anlama sorularına verdikleri cevapları, dakikada okudukları doğru ve yanlış kelime sayısını ve tüm metinde okudukları yanlış kelime sayısını kontrol etmek amacı ile kullanılmıştır. Ayrıca tüm veri toplama süreci kayıt edilmiştir.

3.3.7. Süre Ölçer (Kronometre)

Öğrencilerin dakikada okudukları doğru kelime sayısını belirlemek için süre ölçer kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacının veri toplama sürecini sorunsuz yürütebilmesi için okuma hızı, okuma yanlışlığı ve okuduğunu anlama performanslarına yönelik verilerin toplanmasında tüm denekler için standart uygulama koşullarını oluşturacak olan uygulama akış planı hazırlanmıştır (Ek. 16 ve 17). Uygulama akış planı, veri toplama sürecinin maddeleştirilmiş özeti şeklindedir. Araştırmacı çalışma sırasında uygulama akış planına bakarak kendisine rehber edinmiştir. Araştırmacı, veri toplama işlemi sonunda uygulama basamaklarını uygulayıp uygulamadığını akış planına bakarak kontrol etmiştir.

Her öğrenci ile birebir çalışarak veri toplanmıştır. Valilik izni alındıktan sonra değerlendirmeleri yapılacak öğrencilerin okullarına gidilmiş okul müdürlüklerinden ve sınıf öğretmenlerinden izin alınarak öğrenciler okulların rehberlik odalarında veya idare tarafından ayrılan odada/sınıfta değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin yapılacağı odaya önceden gidilmiş havalandırması yapılmış, iki sandalye ve bir sıra ortamda hazır bulundurulmuştur. Ayrıca veri toplamada kullanılacak gerekli olan araçlar (ses kayıt cihazı, kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri) kullanıma hazır halde sıra üzerine yerleştirilmiştir.

Araştırmada üç tip veri toplanmıştır. Bunlar okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama becerisidir. Değerlendirme iki oturumda yapılmıştır. Oturumlar arasında 10 dakika ara verilmiştir. Birinci oturumda öğrencilerin okuma hızı ve okuma hatası değerlendirilmiş, ikinci oturumda okuduğunu anlama performansı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma hızını belirlemek amacı ile dakikada doğru okunan kelime sayısı belirlenmiştir. Okuma hatalarını belirlemek amacı ile dakikada ve tüm metinde yaptığı okuma hataları belirlenmiştir. Öyküdeki bilgi birimlerine ve bilgi birimlerinden sonuç çıkarmaya yönelik sorular sorularak okuduğunu anlama performansı değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye başlamadan önce öğrenci ile sohbet edilmiş çalışmanın bir sınav olmadığı sadece okumayla ilgili performansını belirlemek için bu çalışmanın yapıldığı bu çalışmadan herhangi bir not almayacağı öğrenciye söylenmiştir. Aşağıda her bir değişken için veri toplama sürecine yer verilmiştir.

3.4.1. Okuma Hızının Belirlenmesi

Öğrencinin sınıf düzeyine göre seçilen metinle okuma hızı belirlenmiştir. Değerlendirmeye başlamadan önce ses kayıt cihazını açmış ve öğrenciye ses kayıt cihazı, kronometre ve kayıt çizelgesi tanıtılmış sesinin kayıt edileceği söylenmiştir. Araştırmacı öğrenciye “Seninle okuma çalışması yapacağız; ben sonra dinlemek için, sen okurken okumanı ses kayıt cihazına alacağım” demiştir. Araştırmacı öğrenciye okuyacağı metni göstererek “Sen bunu okuyacaksın, bende de aynısından var sen okurken ben de seni kendi metnimden izleyeceğim” demiştir. Araştırmacı öğrenciye “Okumaya hazır mısınız?” dedikten ve hazırım cevabını aldıktan sonra metni öğrencinin önüne koyarak kendi metnini önüne almıştır. Öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla oku” yönergesi verilerek çalışma başlatılmıştır. Öğrencinin ilk kelimeyi okumaya başlaması ile birlikte kronometre başlatılmıştır. Öğrencinin okuması ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Öğrenci okurken satır atladığında atladığı satır gösterilmiş ve “Buradan devam et!” denerek öğrencinin okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrenci üç saniyeden fazla sürede bir kelimeyi okumadan beklerse veya okuyamazsa öğrencinin yerine o kelimeyi araştırmacı okuyarak öğrencinin okumaya devam etmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrenci okurken öğrencinin yanlış okuduklarını, okumadan atladıklarını, araştırmacının öğrenci yerine okuduğu kelimeleri kendi metninden işaretlemiştir. Öğrencinin bir dakika sonunda kaldığı yer işaretlenmiştir ve tüm metinde yapılan okuma hatalarının belirlenmesi amacı ile öğrencinin okumasına devam etmesine izin verilmiştir.

Öğrenci tüm metni okuduktan sonra öğrencinin dakikada okuma hızı performansı okuma hızı kayıt çizelgesine (Ek.12) kayıt edilmiştir.

3.4.2. Okuma Hatasının Belirlenmesi

Okuma hatası okuma hızı ile aynı oturumda belirlenmiştir. Tüm metinde okuduğu yanlış kelime sayısının belirlenebilmesi amacı ile öğrencinin tüm metinde yaptığı hataları araştırmacı kendi metninde kayıt etmiştir. Öğrenci aynı okuma hızı performansında olduğu gibi okurken satır atladığında atladığı satır gösterilmiş ve “Buradan devam et!” denerek öğrencinin okumaya devam etmesi istenmiştir. Öğrenci üç saniye içinde bir kelimeyi okumadan beklerse veya okuyamazsa öğrencinin yerine o kelimeyi araştırmacı okuyarak öğrencinin okumaya devam etmesi sağlanmıştır. Araştırmacı, öğrenci okurken öğrencinin yanlış okuduklarını, okumadan atladıklarını, araştırmacının öğrenci yerine okuduğu kelimeleri kendi metninden işaretlemiştir. Öğrenci tüm metni okuduktan sonra öğrencinin okuma hatası okuma hatası kayıt çizelgesine (Ek.13) kayıt edilmiştir. Öğrencinin okuması bitince okuduğu için teşekkür edilmiş ve şimdi bir 10 dakika ara vereceğiz sana başka bir öykü okutacağım denmiştir.

3.4.3. Okuduğunu Anlama Performansının Belirlenmesi

Öğrencilerin okuma hızı performansları belirlendikten sonra, 10 dakika ara verilerek öğrencinin sınıf düzeyine uygun başka bir öykü ile okuduğunu anlama performansı belirlenmiştir. Oturumun başında araştırmacı ses kayıt cihazını açmıştır. Araştırmacı öğrenciye “Seninle okuma çalışması yapacağız, sana verdiğim öyküyü önce bir kez sesli daha sonra bir kez de sessiz olarak/içinden okuyacaksın. Daha sonra sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım sen de cevap vereceksin. Ben sonra, dinlemek için sen cevap verirken konuşmalarını ses kayıt cihazına alacağım” demiştir. Araştırmacı “Hazırsan başlayalım” dedikten ve öğrenciden hazırım cevabını aldıktan sonra öğrencinin önüne okuyacağı öyküyü koymuştur. “Şimdi öyküyü bir kez sesli olarak oku” demiştir. Öğrenci okurken yanlış okuduğu, okumadan atladığı kelimeler olursa kelime gösterilerek tekrar okuması istenmiştir. Tekrar yanlış okursa araştırmacı öğrencinin yerine kelimeyi okumuştur. Öğrenci sesli olarak okumayı bitirdiğinde araştırmacı “Şimdi bu öyküyü bir kez içinden oku, okuman bitince bana haber ver” demiştir. Öğrenci sessiz okumayı bitirdiğini belirttikten sonra araştırmacı öğrenciye okuduğu için teşekkür etmiş ve metni öğrencinin önünden kaldırmıştır. Araştırmacı, “Şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım, sorularımı dikkatle dinleyecek

ve cevaplayacaksın” demiştir. Araştırmacı, “Şimdi beni dinle” diyerek öğrenciye birinci soruyu sormuş ve öğrencinin cevabını dinlemiştir. Araştırmacı öğrenciye soruyu sorduğunda 5 saniye bekledikten sonra öğrenci tepkisiz kalırsa araştırmacı soruyu bir kez daha sormuş ve 5 saniye beklemiştir. Öğrencinin soruya ikinci kez de tepki vermediğinde yanlış tepki olarak kayıt edilmiştir. Öğrenci birden fazla maddesi olan sorularda sadece bir maddeyi söyleyerek tepki verdiğinde araştırmacı öğrencinin cevaplamaya devam etmesi için “Sonra ne yaptı? / başka ne oldu? / başka?” gibi soruları yöneltmiştir. Öğrencinin soruyu cevaplaması için 5 saniye beklenmiştir. Cevaplamaya devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek "ben ? diye sorduğumda sen ... dedin. Başka?" denilerek tekrar 5 saniye beklenmiştir. Öğrenci cevaplamaya devam etmezse diğer soruya geçilmiştir. Tüm sorular ölçü aracındaki sırası ile sorulmuştur. Tüm sorular sorulduğunda öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmıştır. Gün sonunda kayıtlar dinlenerek öğrenci cevapları kayıt çizelgesine yazılmıştır.

3.5. Verilerin Puanlanması

Veriler; okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama olmak üzere üç düzeyde puanlanmıştır.

3.5.1. Okuma Hızının Puanlanması

Öğrencilerin okuma hızı dakikada doğru okuduğu kelime sayısına göre belirlenmiştir. Okuma hızı performansları, bir dakikada okunan toplam kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısı çıkarılarak hesaplanmıştır. Öğrencinin metinde olduğu gibi sesletemediği kelimeler, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelimeler ve öğrencinin sesletmeden atladığı kelimeler yanlış olarak kabul edilmiş; metinde olduğu gibi seslettiği, önce yanlış seslettiği ancak üç saniye içinde düzelttiği kelimeler doğru olarak puanlandırılmıştır (Shinn, 1989). Eklenen kelimeler doğru veya yanlış olarak puanlandırılmamış yani puanlamaya alınmamıştır.

3.5.2. Okuma Hatasının Puanlanması

Öğrencilerin okuma hataları dakikada ve tüm metinde yanlış okuduğu kelime sayısına göre belirlenmiştir. Tüm metinde yanlış okunanlar sayılarak okuma hataları hesaplanmıştır. Öğrencinin okumadan atladığı kelimeler, metinde olduğu gibi sesletmediği kelimeler, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu kelimeler yanlış; metinde olduğu gibi seslettiği, önce yanlış seslettiği ancak üç saniye içinde düzelttiği kelimeler doğru olarak puanlandırılmıştır (Shinn, 1989). Eklenen kelimeler doğru veya yanlış olarak puanlandırılmamış yani puanlamaya alınmamıştır.

3.5.3. Okuduğunu Anlamanın Puanlanması

Ölçü aracındaki her bir sorunun doğru cevabı bir puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, okuduğunu anlama kayıt çizelgesine yazılmıştır. Verilen her doğru cevap bir puan olarak puanlandırılmıştır. Öğrencinin soruya kayıt çizelgesindeki yazılı olduğu gibi cevap vermesi veya kendi cümleleriyle aynı anlama gelecek şekilde cevap vermesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Soruların cevaplarına göre bir puanı tamamlayacak şekilde puanlandırma yapılmıştır. Örneğin öğrenci iki maddeli cevabı olanlar her bir maddeden 0.5 puan, üç maddeli olanlar her bir maddeden 0.3 puan almıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için nonparametrik istatistiklerden, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Balcı, 2004).

Araştırmada, 5. ve 8. sınıfa devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş özel eğitim sınıfı ve birlikte eğitim ortamına devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma yanlışlığı performanslarının birlikte eğitim ortamları ile özel eğitim sınıfları açısından farklılaşıp farklılaşmadığı nonparametrik testlerden iki gruba ait gözlemlerin karşılaştırılmasında kullanılan Mann-Whitney U testleri çerçevesinde analiz edilmiştir.

Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Bir başka deyişle, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder. U testi, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2008).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma amaçlarındaki sıra ile bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, birlikte eğitim ortamına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanları, metindeki bilgiyi anlama puanları ve metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda bu değişkenler için analiz sonuçları verilmiştir.

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanlarına ait bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo. 3

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Toplam Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Toplam Puan	Özel Eğitim Sınıfı	20	13,55	271,00	61,000	,618
	Birlikte Eğitim ortamı	7	15,29	107,00		
Toplam		27				

Tablo. 3'te görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=61,000$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.1.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Metindeki Bilgiyi Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi anlama puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo. 4

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Anlama Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*MB Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	13,65	273,00	63,000	,699
	Birlikte Eğitim ortamı	7	15,00	105,00		
	Toplam	27				

* MB: Metindeki Bilgi

Tablo 4’te görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin metindeki bilgiyi anlama puanları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=63,000$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi anlama performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.1.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıfı 5. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo. 5

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*SÇ Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	13,05	261,00	51,000	,276
	Birlikte Eğitim ortamı	7	16,71	117,00		
	Toplam	27				

*SÇ: Sonuç Çıkarma

Tablo 5’te görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=51,000$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuma hızı performansları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda analiz sonuçları verilmiştir.

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızı performanslarına ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo. 6
İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı
Performanslarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*OH Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	12,60	252,00	42,000	,121
	Birlikte Eğitim ortamı	7	18,00	126,00		
	Toplam	27				

*OH: Dakikada Okunan Okuma Hızı Puanı.

Tablo 6’da görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı performansları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=42,000$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızı performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.3. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hatası Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin dakikada ve tüm metinde okuma hataları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda bu değişkenler için analiz sonuçları verilmiştir.

4.3.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin dakikadaki okuma hatası puanlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo. 7

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*DOYK S Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	14,58	291,50	58,500	,519
	Birlikte Eğitim ortamı	7	12,36	86,50		
	Toplam	27				

*DOYKS: Dakikada Okunan Yanlış Kelime Sayısı.

Tablo 7’de görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hatası (dakikada okudukları yanlış kelime sayısı) puanları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=58,500$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin okuma hatası performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.3.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 5. Sınıf Öğrencilerin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hatalarına İlişkin Performans Bulguları ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin tüm metindeki okuma hatası puanlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo. 8

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 5. Sınıf Öğrencilerinin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*TMOYK S Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	14,35	287,00	63,000	,699
	Birlikte Eğitim ortamı	7	13,00	91,00		
	Toplam	27				

*TMOYKS: Tüm Metinde Okunan Yanlış Kelime Sayısı.

Tablo 8’de görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin tüm metindeki okuma hatası puanları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=63,000$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin tüm metinde yaptıkları okuma hataları performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, her iki eğitim ortamına devam eden 5. sınıf öğrencilerin metindeki bilgiyi anlama, metindeki bilgiden sonuç çıkarma performansı, okuma hızı ve okuma hatası performanslarında Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş, birlikte eğitim ortamına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 8. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanları, metindeki bilgiyi anlama puanları ve metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda bu değişkenler için analiz sonuçları verilmiştir.

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanlarına ait bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo. 9

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Toplam Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Toplam Puan	Özel Eğitim Sınıfı	17	11,41	194,00	41,000	,014
	Birlikte Eğitim ortamı	11	19,27	212,00		
	Toplam	28				

Tablo. 9'da görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanları bakımından iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=41,000$, $p<.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarında

bir fark olduğunu ve bu farkın birlikte eğitim ortamına devam 8. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu göstermektedir.

4.4.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Metindeki Bilgiyi Anlama Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi anlama puanlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo. 10

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Anlama Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*MB Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	12,26	208,50	55,500	,074
	Birlikte Eğitim ortamı	11	17,95	197,50		
	Toplam	28				

* MB: Metindeki Bilgi

Tablo 10’da görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin metindeki bilgiyi anlama puanları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=55,500$, $p>.05$.). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi anlama performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.4.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıfı 8. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanlarına ilişkin bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo. 11

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Metindeki Bilgiyi Kullanarak Sonuç Çıkarma Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*SÇ Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	11,97	203,50	50,500	,040
	Birlikte Eğitim ortamı	11	18,41	202,50		
	Toplam	28				

*SÇ: Sonuç Çıkarma

Tablo 11’de görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanları bakımından iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. ($U=50,500$, $p<.05$.). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma performanslarında bir fark olduğunu ve bu farkın birlikte eğitim ortamlarına devam 8. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu göstermektedir.

4.5. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 8. sınıf öğrencilerin okuma hızı performansları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda analiz sonuçları verilmiştir.

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin okuma hızı performanslarına ilişkin bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo. 12

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızı Performanslarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*OH Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	12,18	207,00	54,000	,063
	Birlikte Eğitim ortamı	11	18,09	199,00		
Toplam		28				

*OH: Dakikada Okunan Okuma Hızı Puanı.

Tablo 12’de görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı performansları bakımından her iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=54,000$, $p>.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin okuma hızı performanslarında bir fark olmadığını göstermektedir.

4.6. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Okuma Hatası Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamına ve özel eğitim sınıflarına devam eden 8. sınıf öğrencilerin dakikada ve tüm metinde okuma hataları Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda bu değişkenler için analiz sonuçları verilmiştir.

4.6.1. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Performanslarına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin dakikadaki okuma hatası puanlarına ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo. 13

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Dakikada Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*DOYKS Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	17,24	293,00	47,000	,028
	Birlikte Eğitim ortamı	11	10,27	113,00		
	Toplam	28				

Tablo 13'te görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hatası (dakikada okudukları yanlış kelime sayısı) puanları bakımından iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=47,000$, $p<.05$.). Bu bulgu,

her iki eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin okuma hatası performanslarında bir fark olduğunu ve bu farkın da birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu göstermektedir.

4.6.2. Birlikte Eğitim Ortamı ve Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 8. Sınıf Öğrencilerin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hatalarına İlişkin Performans Bulguları ve Yorumları

Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıfına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin tüm metindeki okuma hatası puanlarına ilişkin bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo. 14

İki Farklı Eğitim Ortamında Bulunan 8. Sınıf Öğrencilerinin Tüm Metinde Yaptıkları Okuma Hataları Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Ortamı	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
*TMOY KS Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	17,29	294,00	46,000	,025
	Birlikte Eğitim ortamı	11	10,18	112,00		
Toplam		28				

*TMOYKS: Tüm Metinde Okunan Yanlış Kelime Sayısı.

Tablo 14’te görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin tüm metindeki okuma hatası puanları bakımından iki grup arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=46,000$, $p<.05$). Bu bulgu, her iki eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin tüm metinde yaptıkları okuma hataları performanslarında

bir fark olduğunu ve bu farkın birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu göstermektedir.

Özetle bulgular, her iki eğitim ortamına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin, metindeki bilgiyi anlama ve okuma hızı performanslarında Mann-Whitney U testi analiz sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamışken, metindeki bilgiden sonuç çıkarma, okuduğunu anlama toplam puan ve okuma hatalarına ilişkin performanslarında ise, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sırası ile özet, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5. ÖZET

Bu araştırmada, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. ve 8. sınıf zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma gurubunu, Çorum ilindeki özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında, birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. ve 8. sınıf düzeyindeki hecelemeden okuyabilen öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 5. sınıflardan özel eğitim sınıflarına devam eden 20, birlikte eğitim ortamına devam eden 7; 8. sınıflardan özel eğitim sınıflarına devam eden 17 ve birlikte eğitim ortamına devam eden 11 olmak üzere toplam 55 öğrenci katılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden “Tarama Modeli” kullanılmıştır.

Araştırmada, birlikte eğitim ortamı ile özel eğitim sınıflarına devam eden 5. ve 8. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma hızı performanslarını belirlemek amacı ile 2008-2009 eğitim öğretim yılında okutulmayan, ancak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’ndan onaylanmış 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplam ikişer öykü belirlenmiştir. Bu öykülerden birisi okuduğunu anlama performanslarını birisi ise okuma hızını ve okuma hatalarını belirlemek için kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performanslarını karşılaştırmak amacıyla okuduğunu anlama ölçü aracı, okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma

hatası kayıt çizelgesi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama ölçü aracı hazırlandıktan sonra öğretim üyelerinin görüşleri alınarak düzenleme yapılmıştır. Uygulama aşamasında, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılarak çalışmaya dâhil edilecek öğrenciler belirlenmiştir. Okul yönetiminin gösterdiği bir odada ilk olarak öğrencilerin okuma hızları ve hataları, daha sonra ise okuduğunu anlamalarına ilişkin veriler iki oturumda toplanmıştır. Uygulamalar arasında 10 dakika ara verilmiştir. Araştırmada verilerin toplanabilmesi için tüm çalışma sürecinin ses kaydı alınmış ve öğrencilerin performansları kayıt çizelgelerine işaretlenmiştir. Veri toplama süreci bittikten sonra öğrencilere ait kayıtlar tekrar dinlenerek veriler kontrol edilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarına ait veriler puanlandırılarak Mann-Whitney U istatistiksel analiz yöntemiyle SPSS veri analizi programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir;

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, okuma hatası ve okuma hızı puanlarında istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. Ancak puan ortalamaları bakımından az da olsa birlikte eğitim ortamının lehine farklılaşma olmuştur. 8. sınıf öğrencilerin ise okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanları, metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanları, dakikada ve tüm metindeki okuma hataları puanları bakımından istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metindeki bilgiyi anlama ve okuma hızları bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalar arasında fark bulunmaktadır.

6. TARTIŞMA

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, okuma hatası ve okuma hızı puanlarında istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularında görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin yerleştirildikleri ayrı eğitim ortamları ve birlikte eğitim ortamından okuma performansları bakımından fayda sağlamadıkları söylenebilir. Yapılan

araştırmalar kaynaştırma ve ayrı eğitim ortamlarında bulunan öğrencileri akademik becerileri bakımından karşılaştıran araştırmalar, kaynaştırma eğitim ortamına devam eden öğrencilerin akademik bakımdan daha yüksek performansa sahip olduğunu göstermiştir (Daniel ve King 1997; Shinn, Powell-Smith, Good ve Baker, 1997; Shavers-Sublett, 2005; Wang, 1982; Waldron ve McLeskey, 1998). Bu araştırmanın bulgularını literatür desteklememektedir. Birlikte eğitim ortamlarında eğitim ve öğretimi sürdüren öğretmenlerin bireyselleştirmeye yer vermemesi ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için etkili öğretimsel düzenlemelerle ilgili yeterliklerinin olmaması, özel eğitim hizmetlerinin yeterince planlanamaması, uygulanamaması ve destek eğitim hizmetlerinin olmaması iki ortama devam eden öğrencilerin okuma performansları bakımından fark olmamasının nedenleri olabilir. Özet olarak birlikte eğitim ortamları, kaynaştırma ilkelerine uygun olarak personel, materyal, öğretimin planlanması ve yürütülmesi ve destek eğitim hizmetlerin verilmesi bakımından yetersizdir. Bu nedenle de öğrencilerin okuma performanslarında bir farklılaşmanın olmadığı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki eğitim ortamına devam eden 5. sınıf öğrencilerinin toplam okuduğunu anlama puanları, metindeki bilgiyi anlama puanları, sonuç çıkarma puanlarının ve okuma hızlarının çok düşük, tüm metinde yaptıkları okuma hatalarının çok yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim ortamlarına göre, okuduğunu anlamada özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler toplam 18 puandan ortalama 8.3 puan, birlikte eğitim ortamına devam eden öğrenciler ise ortalama 9.4 puan; metindeki bilgiyi anlamada özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler toplam 13 puandan ortalama 7.5 puan, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 8 puan; sonuç çıkarma sorularında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler toplam 5 puandan ortalama 0.8 puan, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 1.3 puan almışlardır. Öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarda da görüldüğü gibi öğrencilerin okuduğunu anlama puanları düşüktür. Metindeki bilgiyi anlamada metindeki bilgiden sonuç çıkarmaktan daha başarılı olmuşlardır.

İlköğretim öğrencileri için okuma normları oluşturmak amacı ile yapılan bir araştırmada normal gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 120 kelime okudukları bulunmuştur (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Bu araştırmada ise özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler dakikada ortalama 42.9 kelime, birlikte

eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise dakikada ortalama 54.7 kelime okumuşlardır. Bu bulgular, her iki eğitim ortamındaki 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının normal gelişim gösteren aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin çok altında olduğunu dolayısıyla okumayı akıcılık düzeyinde kazanamadıklarını göstermektedir.

Okuma hataları incelendiğinde dakikada yaptıkları okuma hatasında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ortalama 4.5 kelime iken, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 3.2 kelime ve tüm metinde yaptıkları okuma hatasında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ortalama 77.7 kelime, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 75.7 kelimedir. Tüm metinde yapılan hataların çok fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulguda 5. sınıf öğrencilerin okumayı çözümleme boyutunda da problemleri olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular her iki ortamdaki öğrencilere etkili okuma ve anlama öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanması gerekliliğini göstermektedir.

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. sınıf öğrencilerin ise okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanları, metindeki bilgiyi kullanarak sonuç çıkarma puanları, dakikada ve tüm metindeki okuma hataları puanları bakımından istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metindeki bilgiyi anlama ve okuma hızları bakımından ise istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçların bir kısmı kaynaştırma ve ayrı eğitim ortamlarında bulunan öğrencileri akademik becerileri bakımından karşılaştıran araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu karşılaştırmalı araştırmalarda akademik becerilerde kaynaştırma eğitimi lehine fark bulunmuştur (Daniel ve King 1997; Shinn, Powell-Smith, Good ve Baker, 1997; Shavers-Sublett, 2005; Wang, 1982; Waldron ve McLeskey, 1998). Bu araştırmada birlikte eğitim ortamı lehine okuma performanslarının bazılarında fark bulunmuştur. Araştırma sırasında, araştırmada veri toplanan birlikte eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin devam ettiği beş okuldan üçünde, destek eğitim odaları oluşturularak destek eğitim hizmetinin verildiği tespit edilmiştir. Madden & Slavin (1983), yaptıkları araştırmada uygun özel eğitim desteği sağlayan genel eğitim sınıflarının daha başarılı sonuçlar verdiği kararına varmışlardır. Ünal (2008), birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, akademik alanlarda yapabildiklerine göre

desenlenen eğitim planlarının, destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni tarafından uygulanmasının, öğrencilerin akademik alandaki amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada da birlikte eğitim ortamı lehine farklılaşan bu sonuçların öğrencilere verilen destek hizmetlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada her iki eğitim ortamına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin toplam okuduğunu anlama puanları, metindeki bilgiyi anlama puanları, sonuç çıkarma puanlarının ve okuma hızlarının çok düşük, tüm metinde yaptıkları okuma hatalarının ise yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim ortamlarına göre, okuduğunu anlamada özel eğitim sınıfına devam eden öğrenciler toplam 20 puandan ortalama 3.04 puan, birlikte eğitim ortamına devam eden öğrenciler ise ortalama 5.28 puan; metindeki bilgiyi anlamada özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler toplam 11 puandan ortalama 2.25 puan, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 3.6 puan; sonuç çıkarma sorularında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler toplam 9 puandan ortalama 0.79 puan, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 1.68 puan almışlardır. Öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarda da görüldüğü gibi öğrencilerin okuduğunu anlama puanları düşüktür. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi anlama puanları 5. sınıfa göre çok düşüktür. Bu sonuç da metin içerikleri zorlaştıkça bu öğrencilerin metindeki bilgiyi anlamada da problem yaşadıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada özel eğitim 8. sınıflarına devam eden öğrenciler dakikada ortalama 54.06 kelime, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise dakikada ortalama 77.09 kelime okumuşlardır. Bu bulgular, özel eğitim sınıflarına devam eden 8. sınıf öğrencilerin okuma hızlarının, Erden, Kurdoğlu ve Uslu'nun, 2002 yılında yaptıkları araştırma bulgularına göre normal gelişim gösteren 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına yakın olduklarını (45 kelime), birlikte eğitim ortamına devam eden 8. sınıf öğrencilerin okuma hızlarının ise normal gelişim gösteren 2. sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına yakın olduklarını (73 kelime), dolayısıyla okumayı akıcılık düzeyinde kazanamadıklarını göstermektedir.

Okuma hataları incelendiğinde dakikada yaptıkları okuma hatasında özel eğitim sınıflarına devam eden 8. sınıf öğrencileri ortalama 7 kelime iken, birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 3 kelime ve tüm metinde yaptıkları okuma hatasında özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ortalama 125.88 kelime,

birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler ise 55.18 kelimedir. Tüm metinde yapılan hataların çok fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmada her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin okuma performanslarını belirlemek amacı ile müfredat temelli değerlendirme yapıldığından sınıf düzeyine uygun metinler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan metinler öğrencilerin okuma düzeylerine uygun olmayabilir. Her iki eğitim ortamında bulunan öğrencilerin okuma hatalarının çok yüksek, okuduğunu anlama ve okuma hızı performanslarının çok düşük olması metinlerin zorluk düzeylerinden kaynaklanabilir. Özel eğitim sınıflarında genellikle öğrencilerin sınıf düzeyinin altında metinler kullanılarak okuma çalışmaları yürütülmektedir. Ancak birlikte eğitim ortamına devam eden öğrenciler için böyle bir düzenlemeye gidilmemektedir. Araştırma bulguları müfredat temelli değerlendirmede öğrencilerin okuma amaçlarını gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Öğrencilerin müfredat amaçlarını gerçekleştirmeleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin performanslarına yaklaşımları amacı ile her iki ortamdaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere etkili okuma ve anlama öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanması gerekmektedir.

Her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlamadaki geriliğinin, öğrencilerin dersleri takip etmelerini güçleştirdiğini ve ders başarılarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Marston, Deno, Dongil, Diment, & Rogers'ın, (1995) yaptığı çalışmada okuma becerisi, okul başarısının çok önemli bir bileşeni olduğu, düşük okuma kapasitesi ile okuldaki başarısızlık arasında güçlü bir bağın bulunduğu ve ilkokul yıllarında okumayı öğrenemeyen öğrencilerin daha sonraki sınıflarda okul müfredatını takip etmede birçok zorluk yaşadıkları görüşleri, yukarıda ifade edilen araştırma izlenimlerini destekler niteliktedir.

Her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin tamamı sonuç çıkarma sorularının hiç birine doğru tepki vermemişler veya çok azına verebilmişlerdir. Ancak 5. sınıf öğrencilerinin metindeki bilgiyi anlamaya yönelik aldıkları puan ortalamaları toplam puanının yarısından fazladır. Bu da 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamayı hala metindeki bilgiyi anlama boyutunda sınırlı olarak gerçekleştirebildiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı okuduğunu anlama sorularının son sorusu olan ana düşünceyi belirlemeye yönelik soruya, ya yanlış tepki vermişler ya da ana düşünceyle metnin konusunu karıştırıp, metnin konusuna yönelik tepki vermişlerdir. Bu da her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin ana fikri belirleyemediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin okuma performansları müfredat amaçlarını gerçekleştirmekten uzaktır. Bu bulgular dikkate alınarak eğitim ortamlarında okuma ve anlama becerisinin kazandırılmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

7. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde eğitim ve uygulamaya yönelik öneriler ile ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

7.1. Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak eğitim ve uygulamaya yönelik önerilere maddeler halinde yer verilmiştir.

1. Öğrenciler üzerindeki beklentileri ve başarılarını etkileyen karar olan yerleştirme kararı, öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak alınmalıdır. Uygun olmayan yerleştirmeler öğrencilerin akademik başarılarında, motivasyonlarında, özgüvenlerinin ve olumlu benlik algılarının gelişiminde negatif yönde etki yarattığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yerleştirme kararları alınırken ve öğrenciler yönlendirilirken öğrencinin eğitsel gereksinimleri dikkate alınmalıdır.
2. Öğrencilerin eğitsel gereksinimlerine uygun en az sınırlandırıcı eğitim ortamı düşünülerek yerleştirmeler yapılmalıdır.

3. Her iki eğitim ortamındaki öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama performanslarının düşük olduğu, okuma hatalarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle bu ortamlardaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma performanslarını geliştirmek için etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış öğretim yöntem ve teknikler uygulanmalıdır.
4. Özel eğitim sınıflarında ve destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim alanında yetişmiş olması gerekmektedir.
5. Birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda özel eğitim destek hizmetleri (özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım, gezici öğretmenlik ve kaynak oda) etkin bir şekilde işletilmelidir.
6. Kaynaştırma eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği birlikte eğitim ortamlarında yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin desteklenmesi amacıyla burada görev yapan öğretmenlere özel eğitim danışmanlığı, sınıf içi yardım gibi özel eğitim destek hizmetlerine yönelik destek sunulmalıdır.
7. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanan öğrencisi olan okullarda, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin, akranlarının takip ettiği müfredatı takip edebilmelerine yönelik gereksinimleri doğrultusunda destek eğitim odaları açılmalıdır.
8. Özel eğitim sınıflarında kısa süreli sertifika programlarına katılarak özel eğitim öğretmeni olan sınıf öğretmeni yerine, lisans düzeyinde yetişmiş özel eğitim öğretmenleri istihdam edilmelidir.
9. Birlikte eğitim ortamlarına devam edipte, kaynaştırma uygulamalarından yararlanmasında öngörülen yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

7.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları göz önünde bulundurularak ileri araştırmalara yönelik önerilere maddeler halinde yer verilmiştir.

1. Bu araştırma yinelenerek aynı ön koşullara sahip zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde araştırılabilir. Böylece bulguların genellenebilirliği artacaktır.
2. Her iki eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş farklı sınıf düzeylerinde olan öğrencilerin okuma performansları karşılaştırılabilir.
3. Özel eğitim sınıfları ile birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri araştırılabilir.
4. Özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile genel eğitim sınıflarında olup da destek eğitim sınıfları veya kaynak oda hizmetinden yararlanan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılabilir.
5. Genel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ile genel eğitim sınıflarında olup da destek eğitim odası (kaynak oda) hizmetinden yararlanan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performanslarının karşılaştırılabilir.
6. Bu çalışmada kurgusal metinler kullanılmıştır. Her iki eğitim ortamına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin bilgi verici metinler kullanılarak okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performansları karşılaştırılabilir.
7. Özel eğitim ortamlarına devam zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ile genel eğitim sınıflarına devam eden akranlarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performansları karşılaştırılabilir.

8. Birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler ile genel eğitim sınıflarına devam eden akranlarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızı performansları karşılaştırılabilir.
9. Birlikte eğitim ortamlarına devam eden ve ayrı eğitim ortamına devam eden öğrencilerin öğretim yılının başında ve sonunda okuma performansları belirlenerek okuma becerisi üzerinde ortam etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A., ve Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54 (4), 339-348.
- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış A. ve Kayaoğlu H. (2002). *Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 11 – 12 Kasım. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Allinder, R.M., Dunse, L., Brunken, C. D., ve Obermiller- Krolkowski, H. J. (2001). Improving fluency in at-risk readers and students with learning disabilities. *Remedial And Special Education*, 22, 48-54.
- Allinder, R. M., Fuchs, L. S., ve Fuchs, D. (1998). Curriculum-based Measurement. In H.B.Vance (Ed.), *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings*, (2nd, pp.106–132) New York: Wiley.
- Balcı, Ali. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PEGEM Yayıncılık
- Banerji, M. ve Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 28 (8), 511 - 522
- Billingsley, Bonnie S. (1993). Strategies to facilitate reading comprehension in students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9, 263-278.
- Billingsley, B.S., & Ferro-Almeida, S.C. (1993). Strategies to facilitate reading comprehension in students with learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9, 263-278.

- Budolff, M. ve Gottlieb, J. (1976). Special class emr students mainstreamed: a study of an aptitude (learning potantial) x treatment interaction. *American Journal Of Mental Deficiency, 81*, 1-11.
- Büyüköztürk, Şener. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Clark, C.H. (1995). Teachings about reading: a fluency example. *Reading Horizons, 35*, 250-266.
- Çaycı, B. ve Demir, K. M. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (4), 437-456
- Çevik, Güngör. (2006). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının arttırılmasında okuma öncesi ve okuma sonrası sağaltım tekniklerinin farklılaşan etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Daniel, L. G. ve King, D. A. (2001). Impact of inclusion education on academic achievement, students behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research, 9* (2), 67-80.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 325-334.
- Downing, June E. And Peckham-Hardin, Kathryn D. (2007). Inclusive education: what makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research & Praetice for Persons with Severe Disabilities, 32* (1), 16-30.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly, E. J. ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combing an antecedent

intervention with consequences. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 35, 271-281.

Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (1), 5-13.

Erickson, Irene K. (2000). *The impact of inclusion: a comparison of reading and math achievement of general education middle school students in inclusive versus non – inclusive settings*. The degree of doctor of philosophy, Wayne State University, Michigan.

Eripek, S. (1987). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkököl sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.

..... (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

..... (2000). Türkiye’de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), Sayfa. 95-104

Federico, M. A., Herrold, W. G. Jr. ve Venn, J. (1999). Helpful tips for successful inclusion: a checklist for education. *Teaching Exceptional Children*, 32 (1), 76 – 82.

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children’s oral communication skills*. San Diego: Academic Press. 35-60.

Garner, R. (1992). Metacognition and Self-Monitoring Strategies. In S. J. Samuels ve A. E. F. Arstrup (Eds.), *what research has to say about reading instruction* (2nd Ed.). Newark, DE: International Reading Association. 236-252.

Glavin, J., Quay, H., Annesley, F. ve Werry, J. (1971). An experimental resource room for behavior problem children. *Exceptional Children*, 38, 131-138.

- Gören, N., Yener, Z., ildeniz, A., Aksal, S. H. ve Sarıöz, N. (2007). *5. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: M. E. B. Yayınevi.
- Gül, M. ve Köktürk, M. (2007). *8. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Güleryüz, Hasan. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: PEGEM Yayıncılık
- Güneş, Firdevs. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Gürsel, Oğuz. (1987). *Eskişehir ilkokulları alt özel son sınıf öğrencilerinin ritmik sayma, doğal sayılar toplama ve çıkarma işlemlerindeki amaçları gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güzel Özmen, Rüya. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
-(2001). Okuma becerisi. Ayşegül Ataman (Edt.). *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınevi
- (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Dikmen, İbrahim H. (Edt.). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Hansen, J. ve P.D. Pearson (1983). An instructional study: improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75, 6: 821-829.
- Heilman, A. W., T.R. Blair ve W.H. Rupley. (1994). *Principles and practices of teaching reading*. New York: MacMillan College Publishing Company.
- Jenkins, J. R., Jewell, M., Leicester, N., Jenkins, L. ve Trouther, N. M. (1991). Development of a school building model for educating student: with handicaps

and at-risk students in general education classrooms. *Journal Of Learning Disabilities*, 24 (5), 311-320.

Karasar, Niyazi. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kargın, Tevhide. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.

Kargın, Tevhide. (2009). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. AKÇAMETE, A. Gönül (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP* (s. 77-112). Ankara: KÖK Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.

Kırcaali-İftar, G. ve Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). “Dil Bilgisi Öğretimi”. *Türkçe Öğretim*. Seyhun Topbaş (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. AÖF Yayınları, Ünite 6.

Laberge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6.

Lewis, B. R. ve Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in the mainstream*. (5th Ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Linden, M. ve Wittrock, M.C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly*, XVII (1), 45-57.

Madden, N. A. ve Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. *Review Of Educational Research*, 53 (4), 519 – 569.

Marston, D.B. (1989). A curriculum-based Measurement approach of assessing academic performance: What it is and why do it. In M. Shinn. (Ed.),

Curriculum-based measurement: assessing special children. (pp.18-78). New York: Guilford.

Marston, D., Deno, S. L., Dongil, K., Diment, K. ve Rogers, D. (1995). Comparison of reading intervention approaches for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 62, 20-38.

M. E. B. (2000). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

.....(2001). *İlköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

.....(2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 31.05.2006/26184

..... (2008). *Özel eğitim rehberlik ve danışma hizmetleri genel müdürlüğü, 2008 istatistiği*. (http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2007-2008_GENEL_SONUC.pdf). 22/11/2008

Mortweet, S. L., Utley, C.A., Walker, D., Dawson, H. L., Delquadri, J. C., Reddy, S. S., Greenwood, C. R., Hamilton, S. ve Ledford, D. (1999). Classwide peer tutoring: teaching students with mild mental reterdation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65 (4), 524 – 536.

Newbern, L. S. (1998). *The effects of instruction settings on the efficacy of strategy ijstruction for students with learning disabilities*. The degree of doctor of education, John Hopkins University.

Oakhill, Jane. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Education Psychology*, 54, 31-39.

Oğan, M., Özkara, M., Demir, E., Bozbey, S. ve KöksaL, K. (2008). *5. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Yayıncılık.

- Özbay, Y., Güzel Özmen, E. R., Tuncer, A. T. ve Altunay, B. (2007). *Temel eğitim projesi II. fazı: özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: Araş LTD. Ş.
- Özsoy, Y. (1984). Okuma yetersizliği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 17-20.
- (1990). Türkiye’de Özel Eğitim. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özyürek, Mehmet (1984). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1-2), 113-125
-(1985). Ortopedik arızalıların eğitim ortamlarına yerleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1-2), 113-125.
- (1990). *Özel Eğitimde Normalleştirmenin Doğurguları*. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Bildiriler IV. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: KÖK Yayıncılık
- Raquel, J. Schmidt, Mary s., Rozendal ve Gretchen G. Greenman. (2002). Reading instruction in the inclusion classroom. *Remedial And Special Education*, 23 (3), 130-140.
- Rosenshine, Barak V. (1980). Skill hierarchies reading comprehension. In Rand J. SPIRO (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp: 535-552.
- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, G. ve Pierard, B. (1998). Academic achivement effects of an in-class service model on students with and withoud disabilities. *Exceptional children*, 64 (2), 239-253.
- Samuels, S.J. (1988). Decoding and automtcity: helping poor readers become automatic at word recognition. *The Reading Teacher*, 41, 756-760.

- Salend, J. S. (2001). *Creating inclusive classrooms*. Effective and reflective practices (4th Ed.). New Jersey, Prentice Hall.
- Saraçoğlu, A., Çimen, C. ve Güzel, Y. (2007). *8. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: M.E.B. Yayınevi.
- Sharpe, M. N., York, J. L. ve Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial And Special Education, 15* (5), 281 – 287.
- Shavers – Sublett, S. (2005). *The performance of elementary special education students in inclusion and non – inclusion settings on norm referenced tests*. Degree doctor of education. Texas southern university, ProQuest Information And Learning Company.
- Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement: assessing special children*. Newyork: Guilford Press.
- Shinn, M. R., Powell-Smith, K. A., Good, R. H. ve Baker, S. (1997). The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities. *Exceptional Children, 64* (1), 59-78.
- Singer, H. (1991). Comprehension instruction international, in Arich Lewy (Ed.). *Encyclopedia of curriculum*, Oxford: Pergoman Press.
- Singer, H. ve Donlan, D. (1982). Active comprehension: problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly, XVII* (2), 166-185.
- Smith, H. W. ve Kennedy, W. (1967). Effects of three educational programs on mentally retarded children. *Perceptual And Motor Skills, 24*, 174.
- Snell, Martha E. (1983). Developing the IEP: selecting and assesing skills. E. M. SNELL (Ed.). *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*. (2. th. ed.). Ohio: Merrill Publishing Com. Colombus.

- Sorell, Adrian. L. (1990). Three reading comprehension strategies: tells, story mapping, and qars. *Academic Therapy*, 25 (3), 359-368.
- Spearitt, D. (1972) Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis. *Reading Research Quarterly* 8 (1), 92-111.
- Stein, N.L. ve C.G. Glenn (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. FREEDLE (Ed.), *New directions in discourse processing, norwood*. New Jersey: Ablex Inc. pp: 53-119.
- Stouth, T. W. (1997). *An investigation of the effects of a repeated reading intervention on the fluency and comprehension of students with language-learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Summey, Heidi K., Strahan, David B. (1997). An exploratory study of mainstreamed seventh graders' perceptions of an inclusive approach to instruction. *Remedial ve Special Education*, 18 (1), 07419325, Jan/Feb97.
- Şafak, Pınar. (2005). *Birlikte eğitim ortamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilere gezici öğretmenlik düzenlemesine göre verilen destek hizmetin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptioanl students: educatioanl and psychological procedures*. (4th ed.).Boston: Allyn and Bacon.
- Tayşi-Karakuş, Esra. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme turu metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, Atilla (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB Yayınları

- Thiagarajan, S., D.S. Semmel ve M.J. Semmel (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children*. Minnesota: Indiana University, Minneapolis.
- Turan, Ertuğrul. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ünal, Hilmi (2008). *Birlikte eğitim ortamındaki zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere destek eğitim odasında verilen destek eğitimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vaughn, S. ve Klingner, J. K. (2004). Teaching students with reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren And K. Apel (Eds.). *Handbook of language and literacy*. New York: The Guilford Press. 541-555.
- Waldron, N. ve Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exeptional Children*, 64 (3), 395 – 405.
- Wang, M. (1982). *Effective mainstreaming is possible – provided that ...Pittsburgh*. Pa.: Learning research and development center. University of Pittsburg.
- Web: http://www.cagdas.k12.tr/modules/makale/index.php?cat_id=2, 26/06/2009’da alınmıştır.
- Wittrock, Merlin C. (1987). Process oriented measures of comprehension. *The Reading Teacher*, April: 734-736.
- Wise, Beth S. (1985). *Modeling: a direct ,nstruction model for programming reading comprehension, paper presented at the annual meating of the texas state council of the international reading association*. March: 1-9. (ED 258 161).
- Yangın, Banu (1999). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: M. E. B. Yayınları.

EK. 1

..... İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜ
 2008–2009 ÖĞRETİM YILINDA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ve ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINA
 DEVAM EDECEK ÖĞRENCİ SAYILARI

Tablo–1 kaynaştırmaya devam eden zihinsel engelli öğrenciler

SINIFLAR	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
5.SINIF	
8.SINIF	

Tablo–2 özel eğitim sınıfına devam eden zihinsel engelli öğrenciler

ŞUBELER	OZEL EGITIM SINIFINA DEVAM EDEN TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
1	
2	

Adı ve Soyadı
 Müdür
 Yardımcısı
 İmza

.../09/2008

Adı ve Soyadı:
 Okul Müdürü
 İmza

**REHBER ÖĞRETMEN / OKUL YÖNETİCİSİ
GÖRÜŞME FORMU**

EK. 2

Görüşme Yapılan Okul:

Okulunuza yerleştirilmesi yapılmış kaynaştırmaya devam eden 5. ve 8. sınıf düzeyinde zihinsel engelli öğrenci var mı?

Var ☐ Yok ☐

1. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

2. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

3. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

4. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

5. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

6. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

7. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

Yetersizliğin Düzeyi:

Bu yetersizliğine ek olarak başka bir yetersizliği var mı?
Ek yetersizliği:

☐

Var

☐

Yok

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

EK. 3

Görüşme yapılan okul:

Öğretmenin Branşı:

Sınıfınızda 5. ve 8. sınıfa devam eden zihinsel engelli öğrenci var mı?

Var ☐ Yok ☐

1. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

..... ‘nın nasıl okuduğu hakkında bana bilgi verir misiniz?

- a) Heceleyerek okur ()
- b) Hecelemeden okur ()
- c) Akıcı okur ()
- d) Doğru olarak okur ()
- e) Çok yanlış okur ()

2. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

..... ‘nın nasıl okuduğu hakkında bana bilgi verir misiniz?

- a) Heceleyerek okur ()
- b) Hecelemeden okur ()
- c) Akıcı okur ()
- d) Doğru olarak okur ()
- e) Çok yanlış okur ()

3. Öğrenci

Adı Soyadı:

Sınıf düzeyi:

Doğum Tarihi:

..... ‘nın nasıl okuduğu hakkında bana bilgi verir misiniz?

- a) Heceleyerek okur ()
- b) Hecelemeden okur ()
- c) Akıcı okur ()
- d) Doğru olarak okur ()
- e) Çok yanlış okur ()

METİN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ UYGULAMA YÖNERGESİ

Sayın,

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin *okuduğunu anlama ve okuma hızı performanslarının* karşılaştırılmasını amaçlayan bir yüksek lisans araştırmasını yapmaktayım. Bu ölçek, araştırmada kullanılması hedeflenen metinlerin seçimi için geliştirilmiştir. 5. sınıf için *beş* ve 8. sınıf için *dört* metin sunulmuştur. Bu değerlendirme sonucunda *bir okuduğunu anlama* ve *bir de okuma hızı* performanslarının karşılaştırılmasında kullanılmak üzere her sınıf için iki metin seçilecektir. Sizden, metinlere, ölçekteki kriterlere uygunluğunu dikkate alarak 1 ile 5 arasında puan vermeniz istenmektedir. Araştırmada, sizin değerlendirmeniz sonucunda en çok puan alan metinler kullanılacaktır.

Araştırmaya vermiş olduğunuz destek ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sinan KALKAN

METİN DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerlendirme Kriterleri	1	2	3	4	5
Metnin dil ve anlatım yönünden 5.sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metinlerin dil bilgisi kuralları açısından 5. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metindeki kelimelerin hece sayısı açısından 5. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metindeki kelime ve cümlelerin uzunluğunun 5. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metnin içeriğinin 5. sınıf düzeyine uygunluğu					
Metnin uzunluğunun 5. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metnin öykü türüne uygunluğu.					
Metindeki öğelerin sıralanışının öykü yapısına uygunluğu.					

Değerlendirme Kriterleri	1	2	3	4	5
Metnin dil ve anlatım yönünden 8.sınıf düzeyine uygunluğu					
Metinlerin dil bilgisi kuralları açısından 8. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metindeki kelimelerin hece sayısı açısından 8. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metindeki kelime ve cümlelerin uzunluğunun 8. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metnin içeriğinin 8. sınıf düzeyine uygunluğu					
Metnin uzunluğunun 8. sınıf düzeyine uygunluğu.					
Metnin öykü türüne uygunluğu.					
Metindeki öğelerin sıralanışının öykü yapısına uygunluğu.					

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI DEĞERLENDİRME FORMU UYGULAMA YÖNERGESİ

Sayın,

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş 5. ve 8.sınıf öğrencilerinin *okuduğunu anlama ve okuma hızı performanslarının* karşılaştırılmasını amaçlayan bir yüksek lisans araştırmasını yapmaktayım. Bu değerlendirme formu, araştırmada kullanılacak 5. ve 8. sınıf metinler için metindeki bilgileri ve metindeki bilgilerden sonuç çıkarmayı ölçecek soruların uygunluğunu değerlendirmek için geliştirilmiştir. Metindeki bilgileri ölçmek amacı ile hazırlanmış sorular **MB** olarak metindeki bilgilerden sonuç çıkarmayı ölçen sorular ise **SC** olarak belirtilmiştir. Sizden, metinler için hazırlanmış sorularının her birini, değerlendirme formundaki kriterlere uygunluğunu dikkate alarak “**evet**” ya da “**hayır**” cevabını vermeniz varsa önerilerinizi açıklama kısmına eklemeniz beklenmektedir. Ayrıca soru formunda “uygun” “uygun değil” bölümlerine soru ile ilgili düşüncenizi eklemeniz soruları değerlendirmemizi kolaylaştıracaktır. Yapacağınız önerileriniz doğrultusunda uygun olmayan okuduğunu anlama sorularında düzenlemeye gidilecektir. Araştırmaya vermiş olduğunuz destek ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sinan KALKAN

OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI DEĞERLENDİRME FORMU

Öykü ismi:

Sınıf düzeyi:

Sorular	Evet	Hayır	Açıklama
1. Sorular ölçülmesi istenen cevabı ölçecek nitelikte oluşturulmuş mudur?			
2. Metindeki bilgiyi ölçmek amacı ile hazırlanan soruların cevapları doğrudan metnin içinde geçmekte midir?			
3. Metni anlamaya hizmet edecek tüm öğelere ilişkin sorular bulunmakta mıdır?			
4. Sorular dilbilgisi kurallarına uygun mudur?			
5. Çıkarılması gereken soru var mıdır? Varsa hangisidir?			
6. Sonuç çıkarmaya yönelik olarak hazırlanan soruların cevapları metindeki bilgilerin birleştirilmesi ve yorumlanması yolu ile elde edilmekte midir?			

BEYAZ BİSİKLET
Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

SORULAR	CEVAPLAR	EVET	HAYIR
1.Bu öyküde kimler bulunuyor? Söyle! (MB)	Öyküde, çocuk, annesi, babası, öğretmeni ve Okan'ın bulunduğunu söyler.		
2.Öyküdeki çocuk babasından ne istiyor? Söyle! (MB)	Çocuğun, babasından bisiklet istediğini söyler.		
3.Babasının bisiklet alması için çocuğun ne yapması gerekir? Söyle! (MB)	Çocuğun sınıfını geçmesi		
4.Öyküdeki çocuk sınıfını geçmek için neler yapmış? Söyle! (MB)	Derslerine çalışmış, oyun oynamayı azaltmış, bilgisayarını açmamış, televizyonu az seyretmiş		
5.Öyküdeki çocuk mağazaları dolaşırken ne gördü? Söyle! (MB)	Beyaz bir bisiklet		
6.Öyküdeki çocuk parka gittiğinde kimleri gördü? Söyle! (MB)	Çocuğun, parka gittiğinde arkadaşlarını gördüğünü, arkadaşlarının bisiklet sürdüğünü gördüğünü söyler.		
7.Öyküdeki çocuk Okan'dan ne istedi? Söyle! (MB)	Çocuğun, Okan'dan bisiklete binmeyi öğretmesini istediğini söyler.		
8.Öyküdeki çocuk neden Okan'dan bisiklet sürmeyi öğretmesini istedi? Söyle! (SÇ)	Okan bisiklete binmeyi çok iyi bildiği için		
9.Okan öyküdeki çocuğa bisiklet sürmeyi öğretmek için neler yaptı? Söyle! (MB)	Çocuğa bisikleti öğretmek için, çocuk bisiklete binerken düşmemesi için bisikletin selesini tuttuğunu söyler.		
10.Neden öyküdeki çocuk bisiklet almaktan vazgeçmeyi düşündü? Söyle! (SÇ)	Bisiklet sürmeyi öğrenemeyeceğini düşündüğü için.		
11.Çocuklar okulun son günü neler yapmışlar? Söyle! (MB)	Çocukların, okulun son günü okulun yakınındaki tepeye gezi düzenlediklerini, yiyip içtiklerini, şarkı söylediklerini, oyunlar oynadıklarını, koşup zıpladıklarını söyler.		
12.Çocuk karne günü neden heyecanlanıyor? Söyle! (SÇ)	Çocuğun sınıfını geçip geçmediğini öğrenmesi sonucunda bisiklet alınacağı için heyecanlandığını söyler.		
13.Öyküdeki çocuk karnesini alınca neden sevindi? Söyle! (MB)	Sınıfını geçtiği ve beyaz bisiklete sahip olacağı için.		

14.Öyküdeki çocuk karnesini eve götürdükten sonra anne ve babası ne yaptılar? Söyle! (MB)	Onu kucaklayıp kutladıklarını ve öptüklerini söyler.		
15.Öyküdeki çocuk ve babası karneler alındıktan sonraki gün ne yaptılar? Söyle! (MB)	Karne aldıktan sonraki gün bisiklet almaya gittiklerini söyler.		
16.Babasının karne almadan bir gün önce çocuğuna bisikleti ayırtmasının nedeni ne olabilir? Söyle! (SÇ)	Çocuğunun sınıfını geçeceğine inanması.		
17.Öyküdeki çocuk ve babası bisiklet alındıktan sonra neler yaptılar? Söyle! (MB)	Bisikleti aldıktan sonra toprak yola gittiklerini, bisiklet kullanmayı öğrenmeye çalıştığını söyler.		
18.Okuduğun öykünün ana düşüncesi nedir? Söyle! (SÇ)	Okuduğu öykünün ana düşüncesinin “insanın çok istediği bir şey için çalışması ve bu çalışma sonucunda kazanabileceğini söyler.		

KUŞ YEMİ
Okuduğunu Anlama Ölçü Aracı

EK. 7

SORULAR	CEVAPLAR	EVET	HAYIR
1.Bu öyküdeki olay nerede geçmektedir? Söyle! (MB)	Beyazıt kahvelerinden birinde geçtiğini söyler.		
2.Öyküde kimler vardı? Söyle! (MB)	Genç bir adam ve arkadaşı, kahveci, ihtiyar bir adam, büyükanne ve çocuk.		
3.Büyükanne kahveciye ne söylemiş olabilir? Söyle! (SÇ)	Satılacak kuşlarının olduğunu, alacak birilerinin olup olmadığını		
4.Kahveci, neden ihtiyar adama satılacak bir kuş olduğunu söylüyor? Söyle! (MB)	İhtiyar adam kuşlara meraklı olduğu için		
5.İhtiyar adamın kuşla ilgili kararı nedir? Söyle! (MB)	Kuşu satın almama (kuşu değerli bir kuş olmadığı ve kuş iyi olsa bile alacak parasının olmadığı için)		
6.Büyükanne kuşu neden satmak istiyor? Söyle! (MB)	Parasız kaldıkları ve torunun aç bırakmamak için satmak istiyor.		
7. Kahvedeki genç adam neden kuşu satın almak istiyor? Söyle! (SÇ)	Kadına yardım etmek için		
8.Kahveci genç adama büyükanneyle ilgili olarak ne anlattı? Söyle! (MB)	Kadının genç bir damadı olduğunu, Balkan'da şehit olduğunu, geçen yıl da kızının öldüğünü ve torunu ile yalnız kaldığını		
9.Genç adam büyükannenin durumu ile ilgili neler düşündü? Söyle! (MB)	Aylıklarını alamadığı, eşyalarını sattığı ve borçlarının biriktiği		
10.Sence, büyükanne neden ağlıyor? Söyle! (SÇ)	Kuş satılmadığı için torunun aç kalacağını düşündüğü için.		
11.Çocuk kuşu satılmadığı için üzüntülü görünmesine rağmen, aslında gözlerinin içinin gülmesinin nedeni ne olabilir? Söyle! (SÇ)	Kuşu satılmadığı için kendisine kalacaktı.		
12.Kuş çocuk için neden değerli? Söyle! (SÇ)	Uzun zamandır birlikte oldukları ve kuşa bakıp büyüttüğü için		
13.Büyükanne kuşun satılması sonucunda parayı alırken neden çekiniyor olabilir? Söyle! (SÇ)	Daha önce böyle bir alışverişe girmediği için, alışık olmadığı bir durum olduğu için.		

14. Büyükanne çocuğa neden para veriyor? Söyle! (MB)	Kendisine bir şeyler alması için		
15.Çocuk paraya neler alıyor? Söyle! (MB)	Bir simit ve bir külah yem		
16.Genç adam bu öykünün sonunda ne yapıyor? Söyle! (MB)	Kuşu, çocuğa tekrar satmamaları koşuluyla geri veriyor.		
17. Genç adamın kuşu çocuğa geri vermesinin öyküde geçen nedeni nedir? Söyle! (MB)	Genç adamın kuşa bakamayacağını düşünmesi.		
18. Genç adamın kuşu çocuğa geri vermesinin asıl nedeni ne olabilir? Söyle! (SÇ)	Çocuğa acımış olması.		
19.Büyükanne adamın kuşu satın aldığı halde kuşu geri vermesini neden doğru bulmuyor olabilir? Söyle! (SÇ)	Adamın kuşun karşılığında para verdiğini, bunun için de kuşu geri almamaları gerektiğini düşündüğü için doğru bulmuyor olabilir.		
20.Okuduğun öykünün ana düşüncesi ne? Söyle! (SÇ)	İnsanların çok zor durumlarda, karınlarını doyurmak için çok sevdikleri şeyleri satabileceklerini ve onlardan vazgeçebileceklerini anlatıyor.		

KUŞ YEMİ

Beyazıt kahvelerinden birinde bir arkadaş bekliyordu. Kahvede pek az insan vardı. Kahveci tezgâhın arkasında çay demliyordu. Genç bir adam sönmüş sobanın yanında alçak sesle arkadaşı ile dertleşiyor, bir ihtiyar adam burnunda gözlük, elinde bir gazeteyle uyukluyordu. Kahvenin ortasında eski, ipek çarşafı bir kadın gözüme ilişti. Yanında altı yaşlarında bir erkek çocuk, çocuğun elinde de bir kafes vardı. Bu kadında temiz bir İstanbul hanımı tipi vardı.

Kahveciye yavaş bir sesle bir şeyler söylüyor; küçüğün elindeki kuş kafesini gösteriyordu.

Kahveci, gazetesinin üstünde uyuklayan ihtiyara seslendi;

-Sen kuş meraklısısın... Ucuz bir saka var... Alır mısın?

İhtiyar adam, kuş sözcüğünü işitince gözünü açtı; çocuğu yanına çağırarak kafesi eline aldı; galiba meraklı bir uzmandı; dudaklarını bükerek:

-Yaramaz, dedi.

Büyükanne üzgün bir bakışla ihtiyarı süzdü:

-Satacak değildik ama... Aylık çıkmadı da...

-Hepimiz o hâldeyiz... Kuşa yaramaz dedim ama, yarasa da alacak para nerede?

Kahveci, onlara dikkatle bakan bir genç adamın yanından geçerken:

-Allah kimseyi düşürmesin... Bu ihtiyar kadının genç bir damadı vardı. Balkan'da şehit oldu, geçen yıl da kızı size ömür, öldü. Torunu ile yalnız kaldı...

Genç adamın gözünün önünde bir aile faciası canlanıverdi. Bu karışık yıllarda güçlkle bağlanmış birkaç lira aylık aylardır verilmiyordu. Vaktiyle çok iyi günler gördüğü hâlden belli olan büyük anne yavaş yavaş bütün eşyalarını satıyor, en sonra, sıra bu küçük sakaya geliyor. Ekmekçiye, bakkala borç

biriktikçe birikmişti. Bugün yarım ekmek, bir parça kömür alacak para bulunamamıştı. Küçüğü aç bırakmamak için kuşu satmaktan başka çare yoktu.

Bu eski tel kafesin içinde başını boynuna kıştırarak neyle karşılaşacağını düşünüyor gibi görünen zavallı kuş para etmiyordu; fakat onun kıymetini bir de bu şehidin küçük yetimine sorarsanız...

Genç adam, büyük anne, torununu bu küçük dilsiz kardeşinden ayırmak için kim bilir ne vakitsiz bir hayat dersi vermiştir? Diye düşündü.

Kuş satılmadı. Büyük anne yaşlarla dolan gözlerinin ucu ile torununa bakıyor; çocuk da görünüşte üzüntülü. Fakat küçük yaramaz, nafile, beni büyük annen gibi aldatamazsın! Kendini kederli gibi göstermeye çalışırken gözlerinin içi gülüyor; kuşunu beğenmedikleri için seviniyorsun!... Şimdi görürsün.

Genç adam kahveciyi araya koyarak büyük anneyle pazarlığa girişti. Kafesi istediği fiyata satın aldı. Büyük anne üstüne bırakılan parayı birden bire alamıyordu... Böyle alım satımlar gayet basit şeyler olduğu hâlde ona ağır geliyordu. Yalnız içinden beş kuruş alarak çocuğa veriyor, belli ki aralarında kuşun satılması işi konuşulurken bir şart koşulmuş... Büyük anne genç adamla aylık işini konuşuyor. Amacı söz arasında parayı gene çaktırmadan almaktı. Fakat söze bunun için başladığı hâlde derdini anlatmaktan gene bir zevk buluyordu.

Genç adam ve büyük anne konuşuyorken küçüğün uzunca bir zaman aralarından kaybolduğunu anlayamadılar... Küçük biraz sonra elinde bir simit ve bir küçük külahla geldi... Simitle kendi karnını doyuracaktı.

Parasının yarısıyla da kuşuna yem almıştı. Büyük annesiyle konuşurken adam çocuğa bakıyordu. Küçük avucuna bir parça yem döküyor; kafese uzanıyor; kuş belli ki onun elinden yem yemeğe alışmıştı. Kafesin telleri arasından gagasını uzatıyordu.

Çocuk onu tutmak, gagasına bir ayrılık öpücüğü kondurmak istiyor.

Sonra genç adamı eteğinden çekiyor; yaşlarla dolu parlak gözleriyle yüzüne bakarak yalvarıyor:

-Bu yem sizde kalsın; ona yedirirsiniz, olmaz mı?

Genç adam külahı aldıktan sonra geri veriyor.

-Yavrum, bu kuşa ben bakamam; onu sana bırakayım da gene sen bak! Sonra büyüyünce alırım; olmaz mı?

Büyük anne bunu doğru bulmuyor.

Ancak genç adam;

-Ne önemi var. Büyük anne, küçüğe benim bir hediyem olsun: Fakat ne olursa olsun bir daha onu satmamak şartıyla...

Reşat Nuri Güntekin

(Leyla İle Mecnun)

BEYAZ BİSİKLET

—Ne olur baba, bana bir bisiklet al.

—Alırım oğlum.

—Gerçekten alır mısın? Öyleyse ne duruyorsun baba?

—Almasına alırım ama sınıfını geç, öyle...

—Söz mü baba?

—Söz tabii! Ne sandın ya? Yeter ki sen sınıfını geç. Anlaştık mı?

—Anlaştık baba.

Ne yapıp edip sınıfımı doğrudan geçecektim; ders yılı sonu yakındı, üstelik derslerdeki başarımla da iyiydi. Yine de var gücümle kendimi çalışmaya verdim, dışarıdaki oyunları iyice azalttım. Bilgisayarımı açmaz oldum. Televizyonda beni çok ilgilendiren bir iki program dışında hiçbir şey izlemez oldum.

Bendeki bu değişiklik annemle babamı çok mutlu etti. Bunu, onların bakışlarından, kendi aralarında fısıllama konuşmalarından anlıyordum. Bendeki değişikliğin farkına öğretmenim de varmıştı, ancak ona bu bisikletten söz etmedim.

Artık bahardı, her taraf yemyeşildi; güzel, güneşli günler çoktan başlamıştı. Okulun kapanacağı günü iple çekiordum, bir yandan da mağazaları dolaşarak bisikletlere bakıyordum. Bisikletlerin hemen hepsi gözüme güzel görünüyordu. Fakat içlerinde bir tanesi vardı ki onu çok sevmiştim. Bu, beyaz bir bisikletti. Karnemi alır almaz gidip o beyaz bisikleti alacaktık. Bunu düşünmek bile bana çok heyecan veriyordu.

O gün, günlerden cumartesiydi, öğleden sonra çıkıp parka gitmiştim, hemen hemen bütün arkadaşlarım oradaydı. Bunlardan bir kısmının bisikleti vardı. Parkın, parke taş döşeli yollarında bisikletle dolaşıp duruyorlardı; Okan da bunlardan biriydi. Gerçekten çok güzel bisiklet sürüyordu. Onunla gösteri hareketleri bile ya-

pabiliyordu. Kendisini hayranlıkla izlediğimi görünce beni de arkasına bindirdi. Parkta iki tur attırdı. O ara Okan'a:

—Biliyor musun, dedim, bana da bisiklet alınacak. Ama ben bisiklete binmeyi bilmiyorum. Bana öğretir misin?

—Elbette, dedi. Yalnız burası çok kalabalık. Hem düşersen bu taşlar dizlerini parçalar. Şu ilerideki toprak yola gidelim.

Bisikletini hemen oraya sürdü. Kısa sürede mahallemizin bitimindeki toprak yola vardık.

İlk kez bisikletin selesine oturup, kollarını tutuyordum. Çok heyecanlıydım. Elim ayağım titriyordu; Okan, arkadan tutuyordu:

—Hadi, pedalları çevir, dedi.

Pedaldaki ayağımı öne doğru bastırarak öteki ayağımı da yerden çekip pedala koydum. Bisiklet hareket etti; ama daha birkaç adım gitmeden dengemi yitirdim, düştüm. Beni tutmaya Okan'ın gücü yetmedi.

Bu denemeleri birkaç kez tekrar ettik. Gerçekten, gereğinden çok heyecanlıydım. Hep düşeceğim; bisiklete binmeyi hiç öğrenemeyeceğim sanıyordum. O gün belki bir saat süren bu çalışmamızda düşüp kalktıkça umudum daha da kırıldı. Ayrıca, Okan'ın bisikletine bir şey olacak diye de çekiniyordum.

Çalışmayı bırakıp parka döndük. Çocukların, hatta benden çok küçüklerin bile bisikleti bir oyuncak gibi kullandıklarını gördükçe kendime kızdım.

Okulun kapandığı güne kadar hep bu sorunu düşündüm. Zaman zaman tü-müyle umutsuzluğa kapıldığım bile oldu. Öyle anlarda bisiklet almaktan caymaya kalkıştım. Ama beyaz bisikletin üstünde tıpkı öteki çocuklar gibi gömleğimin sırtını rüzgârla şişirerek hızla gitmeliydim. Bunu düşledikçe de bisikletten asla vazgeçemeyeceğimi fark ediyordum. Öyleyse umutsuz olmak yersizdi. Herkes gibi ben de bunu öğrenebilirdim. Tek çare, gereken gayreti göstermek ve çalışmaktı.

Okulun son günü gelip çatmıştı işte. İçim içime sığmıyordu. O gün, sınıfça, okulumuzun yakınındaki tepeye küçük bir gezi düzenledik. Yiyip içtik. Şarkılar, türküler söyledik. Oyunlar oynadık. Koşup zıpladık.

Okula döner dönmez öğretmenimiz kısa bir ayrılış konuşmasından sonra karnelerimizi verdi. Karne alma sırası bana geldiğinde yüreğimin gümbürtüsünü neredeyse kulaklarımla duydum. Karnemi alır almaz, alttaki o noktalı yere baktım. El yazısıyla "GEÇTİ" yazıyordu. Doğrusu ya sevincimi tutamayıp bir çığlık attım ve zıp zıp zıpladım.

Eve dönünce babam ve annem beni kucaklayıp kutladılar. Babam:

—Yarın sabahleyin ilk işimiz sana bisiklet almak olacak, dedi.

—O beyaz bisikleti istiyorum ama.

—Tamam, biz de onu alırız.

O geceyi nasıl geçirdiğimi anlatamam. Ertesi sabah babamla birlikte bisiklet satılan mağazaya gittik. Beyaz bisikleti gösterdim:

— İşte, dedim, onu istiyorum.

Babam da mağaza sahibi de bana güldüler. Meğer babam, bir gün önce gelip onu ayırtmış.

Mağaza sahibi beni kutlayarak bisikleti bana verdi:

— Aferin! Bisikleti hak ettin ve alıyorsun. Güle güle kullan, dedi.

Ona teşekkür ettim. Bisikleti alıp oradan çıktık. Binmeden yanımda tutarak onu sürüyor, hayranlık ve sevgiyle ona bakıyordum. Boşta dönüp duran zincirinin çıt çıt ötüşü öyle hoştu ki! Aynasında, gülen yüzümü görüyordum. Arada bir çingir çingir öten zilini çalıyordum. Çevreden bakanlar vardı. Onların bakışından gizli bir mutluluk duyuyordum.

O gün, babamla doğruca o topraklı yola gittik. Yolun iki yanı ağaçlı, kimi yerleri çalılar ve böğürtlenlerle kaplıydı. Bu تنها yol, benim için gerçekten çok iyi bir çalışma yeri olabilirdi. Hemen çalışmaya başladık. Babam bisikletin

selesinden tutuyor, arkamdan koşarak beni düşmekten koruyordu. O ara Okan da geldi ve bana yardım etti. Babamın ve Okan'ın yardımıyla bisiklet kullanmayı öğrendim. Beyaz bisikletimi çok seviyorum.

Hüseyin YURTTAŞ
Beyaz Bisiklet
(Düzenlenmiştir.)

UZUN KAVAK

Köylüler köye köprü yapmak için Durmuş dayının kavak ağacını kesmek istiyorlardı. Bekir çavuş, durmuş dayıya bu isteğini söylemişti.

Durmuş Dayı kaşlarını çatmıştı. Yüzü karanlıktı.

— Ben ölmeden kestirmem Bekir Çavuş, dedi. Öleyim de öyle kesin.

— Ama bu iş, hayırlı bir iş Durmuş Dayı. Köyün köprüsüne ek yapacağız. Gelen geçen dua edecek. Tam senin kavağın yeri. Bizi eli boş çevirme.

— Öyle ama, ben öleyim de öyle kesin.

— Olmaz Durmuş Dayı, çocuk gibi konuşma. Köprü bu yıl yapılacak. İki uzun kalas gerek. Baktık, düşündük, seninkinden uygunu yok. İster parayla sat, ister hayrına ver.

— Parayla satmam Bekir Çavuş. Satılık kavağım yok. Köprü için veririm, ama ben ölünce kesin.

— Ahaa!... Tutturmuş ben ölünce. Yahu senin öleceğin nerden belli? Maşallah daha dinçsin, ayaktasın. Köprü ise bu yaz muhakkak yapılacak. Şimdiden kesip hazırlamak gerek, öyle değil mi?

Durmuş Dayı başını eğdi, yüzü ağlayacak gibiydi.

— Babam o kavağı çok sever, dedi Ömer. Yaz kış buradan bakar, onu görünce içi rahatlar. Sadece kavak ağacı görünür zaten...

Kurul üyesi Yakup, küçük pencereye eğilip baktı:

— Hee, dedi. Buradan ne güzel görünüyor. Ayağa kalkmış insan gibi baksana.

Bir sessizlik geçti. Durmuş Dayı başını eğmiş düşünüyordu. Yaşlı yüzü iyice çizgilendi.

Muhtar Bekir Çavuş üsteledi:

— Ne diyorsun Durmuş Dayı? Verecek misin, söyle de gidelim?

— Ne deyim oğul, siz bilirsiniz...

Sesi buğulanmıştı.

— Olur mu canım, mal senin Durmuş Dayı? Verirsen alacağız, zorla değil.

Durmuş dayının oğlu Ömer, oturduğu yerde kımıldandı. Muhtara, "üstelemeyin" der gibi göz kırptı:

— Sonra razı ederiz onu, üzülmeyin.

— Peki, biz gidelim. Hadi hoşça kal...

Durmuş Dayı cevap vermedi. Duymamış gibiydi. Başı yerde düşünüyordu.

Ömer onları uğurlamak için dışarı çıktı:

— Kusura bakmayın, dedi. Çocuklaştı iyice. Kavak kesilince kendisinin de öleceğini sanıyor.

— Yaa! Niye?

— Öyle işte, inanmış. Her zaman söyler durur: "Bu kavakla birlikte öleceğim." der.

— Allah Allah!.. Ne ilgisi var?

— Ne bileyim? İçime doğuyor, birlikte öleceğiz, der.

— Kesmeyelim öyleyse.

— Yok canım, keseriz, boş ver. Aslında köprüye vermek istiyor. En uygunu da bu. Ama, "Ben öleyim de öyle kesin." diyor. Pek sever nedense. O kavağa vurgun. Yaz kış görmeden edemez. Bahçedeki öbür ağaçların hepsi bir yana, bu bir yana. Ne zaman bahçeye gitse, başını kaldırır, uzun uzun bakar. Ağacın yanına gider, gezinir. Eliyle okşar, öyle düşkün o kavağa nedense.

— Güzel kavak canım. İyi de büyümüş maşallah. Buralarda onun gibisi yok.

— Yok he, nerde!..

— Sat diye çok gelen oldu, satmadı. Bize de her gün tembih eder, "Aman satmayın, ben ölmeden kesmeyin!" diye.

— Allah Allah!...

— Öyle. Çok sever.

— Ne edeceğiz peki?

— Keseriz canım. Haberi olmadan gider keseriz. Köprüye vermek istiyor zaten. Biraz üzülür, küser ama sonra da alışır.

— Sen onunla bir daha konuş, dedi muhtar. Bütün köylü bir olmuş, senden bu kavağı istiyor de. Köprünün hayrı sana yeter de. Hacca gitmiş gibi olacaksın de.

— Olur, söylerim.

— Biz onun yerine beş kavak diker, büyütürüz de.

— Peki.

— Gönلünü et işte. Hadi hoşça kal.

— Güle güle... Kusura bakmayın.

Ömer, arkalarından baktı. Sonra bağ deresine aşağı döndü. Kavağın ucu, ayakta dikilen insan gibi görünüyordu. İnceden yüreğı burkuldu. Kendi yaşıtı kavak, demek kesilecekti şimdi? Babasının üzüntüsünü anlıyordu. Bir zaman kımıldayamadı, dikildi kaldı öylece.

İçeri girdi. Babası ocak başında hâlâ düşünüyordu. Sinmiş, ufalmış gibiydi. Neden sonra başını kaldırdı:

— Kesin Ömer, dedi. Kavağı kesin de köprüye verin oğlum. İşe yarasın...

Sesi ağlamaklıydı.

— Peki, baba, dedi Ömer.

Başka bir şey konuşmadılar. Akşam yemeğinden sonra ocak başındaki yerine oturdu, kara kara düşünmeye başladı. Hep yere bakıyordu. Hiç kımıldamıyordu.

Gelini Sayime, çocukları azarlayıp susturdu: "Dedeniz hasta, gürültü etmeyin." dedi. Kayınbabasının yatağını her zamanki yerine, ocakbaşına seriverdi. Sonra kendi odasına çekildi.

Durmuş Dayı gözlerini ocağa dikti, yanan kütüğün ateşine bakıp uzun düşüncelere daldı. Kendi kendine eriyor, tükeniyordu sanki.

Geç yattı. Gene de uyuyamadı. Birkaç yıl önce ölen hanımını düşündü. Onunla konuştu kendi kendine.

— Yaa hanım, dedi. Kavağı da kesiyorlar. Bir o kaldıydı, o da devrilecek. Hiç yaşıtım, akranım kalmadı. Köy değişti, insanlar değişti. Sen de yoksun. Gayri benim yaşamam fazla. Tadı tuzu kalmadı dünyanın. Şurada kapının önüne dikilir bakardım, derenin içinde onu dikilir görürdüm. Bir o kalmıştı eski günlerimizden. Büyük oğlumun doğduğu gün dikmişim. Senle ben birlikte büyüttük onu. Ellerimizle suladık, dibini kabarttık. Mayısta sıvayıp farelerden koruduk. Her yıl yeşermesini izledik. Fidanken ağaç yaptık. Köyün en uzun kavağı oldu. Dillere şan oldu. Hee!.. Onu da kesecekler şimdi. Daha niye yaşamalı? Ben de öleyim en iyisi. Zaten onunla birlikte öleceğim, biliyorum. Yerim kalmadı bu dünyada. Hiçbir şeyin tadı yok. Öleceğim. Öleyim...

Kendini bırakmıştı. İçi boşalıyor gibiydi. Gittikçe duyamaz, düşünemez oldu. Nefesi seyrekleşti. Geline seslenmek istedi, sesi çıkmadı. Yorganın altında önce terledi, sonra üşümeye başladı. Titriyordu. Dümdüz yatmıştı, öylece kaldı. Gittikçe soğudu.

Sabahleyin ölü buldular. Cenazeyi kaldırdıktan sonra kavağı kesmeye gittiler.

Talip APAYDIN

(Türk Dili dergisi, sayı: 233)

GAMSIZ

Sanırım o sıralar ilkokulun son sınıfındaydım. Mahallemizde tuhaf bir insan dolaşırdı. Ne oturduğu yeri bilirdik ne de gerçek adını. "Gamsız" diye bir takma ad yakıştırdığımız yaşlı bir adamdı. Yaz kış, eski bir palto giyerdi.

Göğsü, bir Osmanlı paşasını bile kışkındıracak kadar çok sayıda madalya ile süslüydü. Sıradan madalyalar değildi bunlar. Eline geçen gazoz kapaklarını, renkli düğmeleri cebinin üstüne takardı. Gamsız, göz boncuklarını ve bin türlü başka ıvır zıvırı paltosuna ilıstırıverirdi.

Paltosunun önü hep açıktı. Gömleğini en üst düğmesine kadar iliklerdi. Pantolonunun beline kemer yerine ip bağlardı. Çorap giymez, çıplak ayaklarına geçirdiği ayakkabılarının arkasına basardı.

Akşamüstleri onun, sokağın başında görünmesini beklerdik. "Telgrafın tellerine kuşlar mı konar?" diye şarkı söylerdi. Eğri bir ağaç dalından bastonu vardı. Bastonunu kaldırım taşlarına vurarak gelmesini dört gözle beklerdik. Görür görmez de yanına koşardık.

Önceleri amacımız onunla alay etmektir. Çevresine toplanıp bağırsır, gülüşürdük. Öyle çok patırtı çıkarırdık ki bazen bir pencere açılır, birileri bizi azarlardı. O zaman Gamsız çok kızar, kişiye ağzına geleni söylerdi. Büyüklere kızmasına karşın, biz çocukları çok severdi Gamsız. Kimi zaman cebindeki tozlu karamelaları bizimle paylaşmak isterdi. Bu sevecen yaklaşımı, kısa zamanda bizi onunla alay etmekten vazgeçirdi. Bir süre sonra, onun anlattığı ilginç öyküleri dinlemek için çevresine toplanır olduk.

Öykülerin konuları değişse de başkışisi her zaman Gamsız'ın oğluydu. Gamsız bize durmadan oğlunun yaptıklarını anlatırdı. Aklına eser, oğlunun bir açık deniz kaptanı olduğunu söylerdi. Sözcüklerinin arasında azgın dalgalarını duyardık. Yürekli denizcilerin serüvenlerini ondan dinlerken, bunları sinema perdesinde görür gibi olurduk. Bir başka gün, oğlunun doktor olduğunu, umutsuz hastaları bile nasıl çarçabuk iyileştirdiğini anlatırdı. Beyaz gömlekli güzel hemşireler, ilaç kokan hastane koridorları canlanırdı gözümüzde. Durmadan başka başka yerlerde, başka başka kimliklere bürünürdü, Gamsız'ın oğlu. Dünyanın dört bucağını dolaşan bir gezgin, büyük buluşlar yapan bir bilim adamı olurdu. Kimi zaman adalet dağıtan bir yargıç, en yüksek doruklara tırmanan bir dağcıydı. Kimi zaman da kötülere meydan okuyan bir kahraman olurdu.

Gamsız, her seferinde oğluyla ilgili değişik bir öykü anlatırdı. Hepsini de aynı biçimde bitirirdi:

"Oğlum her hafta beni görmeye gelir. Gelirken de bana fındıklı lokum getirir. Hiç aksatmaz. Her hafta getirir!"

Gamsız'ın öykülerini büyülenerek, soluğumuzu tutarak dinlese de hemen tümünün uydurma olduğunu seziyorduk. Besbelli bunları, Gamsız'ın kendisi yakıştırıyordu oğluna. Oğlunun her hafta onu görmeye geldiği doğru değildi. Gelirken bir kutu fındıklı lokum getirdiği de büyük olasılıkla gerçek değildi.

Gamsız'ın oğlu gerçekte nerelerdeydi, ne iş yapıyordu? Belki Gamsız'ı yıllar önce bırakıp gitmiş, bir daha görünmemişti. Belki serserinin biri olmuştu, belki de büyük bir suç işleyip hapishaneye düşmüştü. Ondan bir türlü haber alamayan Gamsız da böyle öyküler uydurarak avunmaya çalışıyordu.

Ona belli belirsiz acıyarak kendi aramızda bunları konuşurken, aklımıza bir fikir geldi. Para toplayıp bir kutu fındıklı lokum alacak ve bunu Gamsız'a verecektik. Kızılı erkekli yedi çocuktuk. Cep harçlıklarımızdan yeterli parayı biriktirmemiz uzun sürmedi. Hep birlikte şekerçiye gittik. Lokumu güzel bir kutuya koydurup kurdelelerle bağlattık. Akşamüstü, süslü kutu elimizde, Gamsız'ın yolunu gözlemeye koyulduk.

Yine şarkı söyleyerek geldi, yine bir evin girişine oturdu. Kutuyu ona göstermeden çevresine toplandık. Bize oğluyla ilgili inanılmaz bir başka öykü anlattı. Sonunu da her zamanki gibi:

"Oğlum her hafta beni görmeye gelir. Bir kutu da fındıklı lokum getirir." diye bağladı.

Zaten bunu bekliyorduk. Sakladığımız kutuyu çıkarıp uzattık.

"Bu hafta işi çıkmış, gelemeyecekmiş" dedik. "Bu sefer lokumu bizimle gönderdi."

Gamsız şaşırdı. Yüzümüze uzun uzun baktı. Kutuya baktı. Sonra yine bize baktı. Titrek ellerle, çekinerek uzandı.

"Oğlum ha!" dedi. "Bunu bana o mu gönderdi?"

Hep bir ağızdan:

"Evet, bunu sana oğlun gönderdi" dedik.

Yüzüne bir gülümseme yerleşti. Kurdeleyi özenle çözdü. Kutuyu usulca açarken:

"Aslan oğlum!" diye mırıldandı. "Fındıklı lokumu çok sevdiğimi bilir!" kapağı kaldırdı. Kutuyu bize uzattı. "Alın, alın" dedi coşkuyla. "Oğlumun armağanı... yiyin..."

Hepimiz birer ikişer alıp yemeye koyulduk. Ancak ondan sonra kendisi de bir lokum alıp ağzına götürdü. Ağır ağır çiğnedi. Belli ki tadı çok hoşuna gitmişti.

"Benim oğlum..." diye söze başladı.

Yeni bir öykü anlatacağını umarak bekledik ama birden hüzünlenip sustu.

Konuşmadan hep birlikte bütün lokumları bitirdik. Gamsız, boşalan kutuyu yine özenle kapadı, kurdelesini bağladı. Saçlarımızı okşayıp kalktı. Kutuyu kolunun altına sıkıştırdı.

"Benim oğlum öldü" dedi sonra usulca. "Sizin yaşınızda ya var ya yoktu hastalanıp öldüğünde."

Göz pınarlarından süzülen iki damla yaşı elinin tersiyle sildi. Bize bakıp gülümsedi. Her zamanki gibi bastonunu yere vura vura, şarkı söyleyerek uzaklaştı.

Sulhi DÖLEK

Ünlüler de çocuktı (Hzl. Hikmet ALTINKAYNAK)

(Düzenlenmiştir)

OKUMA HIZI KAYIT ÇİZELGESİ
Dakikada okuduğu kelime sayısı

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Öğrencinin Yanlış Seslettiği Kelime Sayısı:

Araştırmacının Öğrencinin Yerine Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Sesletmeden Atladığı Kelime Sayısı:

Öğrencinin Bir Dakikada Okuduğu Doğru Kelime Sayısı:

OKUMA YANLIŞLIĞI KAYIT ÇİZELGESİ
Tüm Metinde

Adı Soyadı:

Doğum Tarihi:

Okulu – Sınıfı:

Uygulama Tarihi:

Uygulamanın Başlama saati:

Uygulamanın Bitiş saati:

Öğrencinin Tüm Metinde Yanlış Seslettiği Kelime Sayısı:

Araştırmacının Tüm Metinde Öğrencinin Yerine Okuduğu Kelime Sayısı:

Öğrencinin Tüm Metinde Sesletmeden Atladığı Kelime Sayısı:

Öğrencinin Tüm Metinde Okuduğu Doğru Kelime Sayısı:

**BEYAZ BİSİKLET
OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ**

Öğrenci adı soyadı:
Doğum tarihi:
Okulu:
Sınıfı:
Uygulama tarihi:

SORULAR	CEVAPLAR	ÖĞRENCİNİN VERDİĞİ CEVAPLAR	ÖĞRENCİNİN ALDIĞI PUAN
1.Bu öyküde kimler bulunuyor? Söyle! (MB)	Öyküde, çocuk, annesi, babası, öğretmeni, sınıf arkadaşları, mağaza sahibi ve Okan'ın bulunduğunu söyler.		
2.Öyküdeki çocuk babasından ne istiyor? Söyle! (MB)	Çocuğun, babasından bisiklet istediğini söyler.		
3.Babasının bisiklet alması için çocuğun ne yapması gerekir? Söyle! (MB)	Çocuğun sınıfını geçmesi		
4.Öyküdeki çocuk sınıfını geçmek için neler yapmış? Söyle! (MB)	Derslerine çalışmış, oyun oynamayı azaltmış, bilgisayarını açmamış, televizyonu az seyretmiş		
5.Öyküdeki çocuk mağazaları dolaşırken ne gördü? Söyle! (MB)	Beyaz bir bisiklet		
6.Öyküdeki çocuk parka gittiğinde kimleri gördü? Söyle! (MB)	Çocuğun, parka gittiğinde arkadaşlarını gördüğünü, arkadaşlarının bisiklet sürdüğünü gördüğünü söyler.		

7.Öyküdeki çocuk Okan'dan ne istedi? Söyle! (MB)	Çocuğun, Okan'dan bisiklete binmeyi öğretmesini istediğini söyler.		
8.Öyküdeki çocuk neden Okan'dan bisiklet sürmeyi öğretmesini istedi? Söyle! (SÇ)	Okan bisiklete binmeyi çok iyi bildiği için		
9.Okan öyküdeki çocuğa bisiklet sürmeyi öğretmek için neler yaptı? Söyle! (MB)	Çocuğa bisikleti öğretmek için, çocuk bisiklete binerken düşmemesi için bisikletin selesini tuttuğunu, pedalı nasıl çevirmesi gerektiğini öğrettiğini söyler.		
10.Neden öyküdeki çocuk bisiklet almaktan vazgeçmeyi düşündü? Söyle! (SÇ)	Bisiklet sürmeyi öğrenemeyeceğini düşündüğü için.		
11.Çocuklar okulun son günü neler yapmışlar? Söyle! (MB)	Çocukların, okulun son günü okulun yakınındaki tepeye gezi düzenlediklerini, yiyip içtiklerini, şarkı söylediklerini, oyunlar oynadıklarını, koşup zıpladıklarını söyler.		
12.Çocuk karne günü neden heyecanlanıyor? Söyle! (SÇ)	Çocuğun sınıfını geçip geçmediğini öğrenmesi sonucunda bisiklet alınacağı için heyecanlandığını söyler.		
13.Öyküdeki çocuk karnesini alınca neden sevindi? Söyle! (MB)	Sınıfını geçtiği ve beyaz bisiklete sahip olacağı için.		
14.Öyküdeki çocuk karnesini eve götürdükten sonra anne ve babası ne yaptılar? Söyle! (MB)	Onu kucaklayıp kutladıklarını ve öptüklerini söyler.		
15.Öyküdeki çocuk ve babası karneler alındıktan sonraki gün ne yaptılar? Söyle! (MB)	Karne aldıktan sonraki gün bisiklet almaya gittiklerini söyler.		
16.Babasının karne almadan bir gün önce çocuğuna bisikleti	Çocuğunun sınıfını geçeceğine inanması.		

ayırtmasının nedeni ne olabilir? Söyle! (SÇ)			
17.Öyküdeki çocuk ve babası bisiklet alındıktan sonra neler yaptılar? Söyle! (MB)	Bisikleti aldıktan sonra toprak yola gittiklerini, bisiklet kullanmayı öğrenmeye çalıştığını söyler.		
18.Okuduğun öykünün ana düşüncesi nedir? Söyle! (SÇ)	Okuduğu öykünün ana düşüncesinin “insanın çok istediği bir şey için çalışması ve bu çalışma sonucunda kazanabileceğini söyler.		

KUŞ YEMİ
OKUDUĞUNU ANLAMA KAYIT ÇİZELGESİ

Öğrenci adı soyadı:
Doğum tarihi:
Okulu:
Sınıfı:
Uygulama tarihi:

SORULAR	CEVAPLAR	ÖĞRENCİNİN VERDİĞİ CEVAPLAR	ÖĞRENCİNİN ALDIĞI PUAN
1.Bu öyküdeki olay nerede geçmektedir? Söyle! (MB)	Beyazıt kahvelerinden birinde geçtiğini söyler.		
2.Öyküde kimler vardı? Söyle! (MB)	Genç bir adam ve arkadaşı, kahveci, ihtiyar bir adam, büyükanne ve çocuk.		
3.Büyükanne kahveciye ne söylemiş olabilir? Söyle! (SÇ)	Satılacak kuşlarının olduğunu, alacak birilerinin olup olmadığını		
4.Kahveci, neden ihtiyar adama satılacak bir kuş olduğunu söylüyor? Söyle! (MB)	İhtiyar adam kuşlara meraklı olduğu için		
5.İhtiyar adamın kuşla ilgili kararı nedir? Söyle! (MB)	Kuşu satın almama (kuşu değerli bir kuş olmadığı ve kuş iyi olsa bile alacak parasının olmadığı için)		
6.Büyükanne kuşu neden satmak istiyor? Söyle! (MB)	Parasız kaldıkları ve torunun aç bırakmamak için satmak istiyor.		

7. Kahvedeki genç adam neden kuşu satın almak istiyor? Söyle! (SÇ)	Kadına yardım etmek için		
8.Kahveci genç adama büyükanneyle ilgili olarak ne anlattı? Söyle! (MB)	Kadının genç bir damadı olduğunu, Balkan'da şehit olduğunu, geçen yıl da kızının öldüğünü ve torunu ile yalnız kaldığını		
9.Genç adam büyükannenin durumu ile ilgili neler düşündü? Söyle! (MB)	Aylıklarını alamadığı, eşyalarını sattığı ve borçlarının biriktiği		
10.Sence, büyükanne neden ağlıyor? Söyle! (SÇ)	Kuş satılmadığı için torunun aç kalacağını düşündüğü için.		
11.Çocuk kuşu satılmadığı için üzüntülü görünmesine rağmen, aslında gözlerinin içinin gülmesinin nedeni ne olabilir? Söyle! (SÇ)	Kuşu satılmadığı için kendisine kalacaktı.		
12.Kuş çocuk için neden değerli? Söyle! (SÇ)	Uzun zamandır birlikte oldukları ve kuşa bakıp büyüttüğü için		
13.Büyükanne kuşun satılması sonucunda parayı alırken neden çekiniyor olabilir? Söyle! (SÇ)	Daha önce böyle bir alışverişe girmediği için, alışık olmadığı bir durum olduğu için.		
14. Büyükanne çocuğa neden para veriyor? Söyle! (MB)	Kendisine bir şeyler alması için		

15.Çocuk paraya neler alıyor? Söyle! (MB)	Bir simit ve bir külah yem		
16.Genç adam bu öykünün sonunda ne yapıyor? Söyle! (MB)	Kuşu, çocuğa tekrar satmamaları koşuluyla geri veriyor.		
17. Genç adamın kuşu çocuğa geri vermesinin öyküde geçen nedeni nedir? Söyle! (MB)	Genç adamın kuşa bakamayacağını düşünmesi.		
18. Genç adamın kuşu çocuğa geri vermesinin asıl nedeni ne olabilir? Söyle! (SÇ)	Çocuğa acımış olması.		
19.Büyükanne adamın kuşu satın aldığı halde kuşu geri vermesini neden doğru bulmuyor olabilir? Söyle! (SÇ)	Adamın kuşun karşılığında para verdiğini, bunun için de kuşu geri almamaları gerektiğini düşündüğü için doğru bulmuyor olabilir.		
20.Okuduğun öykünün ana düşüncesi ne? Söyle! (SÇ)	İnsanların çok zor durumlarda, karınlarını doyurmak için çok sevdikleri şeyleri satabileceklerini ve onlardan vazgeçebileceklerini anlatıyor.		

EK. 16

**OKUDUĞUNU ANLAMA
UYGULAMA AŞAMALARI KONTROL LİSTESİ**

Uygulama Aşamaları	Evet	Hayır
Çalışmada kullanılacak araç-gereçler (ses kayıt cihazı, okuma metni ve kayıt çizelgesi) tanıtılmış.		
Öğrenciye sesinin ses kayıt cihazına sesi alınacağı söylenmiş.		
Araştırmacı öğrenciye “Seninle okuma çalışması yapacağız, sana verdiğim metni önce bir kez sesli daha sonra bir kez de sessiz olarak/içinden okuyacaksın, demiş. Araştırmacı okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım sen de cevap vereceksin, demiş.		
Araştırmacı metni öğrenciden bir kez sesli okumasını istemiş.		
Öğrenci okurken yanlış okuduğu, okumadan atladığı kelimeler olursa kelime gösterilerek tekrar okuması istenmiş tekrar yanlış okursa araştırmacı öğrencinin yerine kelimeyi okumuş.		
Öğrenci sesli olarak okumayı bitirdiğinde araştırmacı “şimdi metnimizi bir kez içinden oku, okuman bitince bana haber ver” demiş.		
Öğrenci sessiz okumayı bitirdiğini belirttikten sonra araştırmacı öğrenciye okuduğu için teşekkür etmiştir.		
Araştırmacı, “Şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım, sorularımı dikkatle dinleyecek ve cevaplayacaksın” demiş.		
Araştırmacı, “Şimdi beni dinle” diyerek öğrenciye sırayla soruları sormuş ve öğrencinin cevabını dinlemiş.		
Araştırmacı öğrenciye soruları sorduğunda 5 saniye bekledikten sonra öğrenci tepkisiz kaldıysa araştırmacı soruyu bir kez daha sormuş ve 5 saniye beklemiş.		
Öğrenci birden fazla maddesi olan sorularda sadece bir maddeyi söyleyerek tepki verdiğinde araştırmacı öğrencinin cevaplamaya devam etmesi için “Sonra ne yaptı? / başka ne oldu? / başka?” gibi soruları yöneltmiş.		
Öğrencinin soruyu cevaplaması için 5 saniye beklenmiş.		
Öğrenci cevaplamaya devam etmezse diğer soruya geçilmiş.		
Tüm sorular sorulduğunda öğrenciye çalışmaya katıldığı için teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmış.		

EK. 17

OKUMA HIZI
UYGULAMA AŞAMALARI KONTROL LİSTESİ

Uygulama Aşamaları	Evet	Hayır
Çalışmada kullanılacak araç-gereçler (ses kayıt cihazı, kronometre, okuma metni ve kayıt çizelgesi) tanıtılmış.		
Araştırmacı öğrenciye “Seninle okuma çalışması yapacağız; ben sonra dinlemek için, sen okurken okumanı ses kayıt cihazına alacağım” demiş.		
Araştırmacı öğrenciye okuyacağı metni göstererek “Sen bunu okuyacaksın, bende de aynısından var sen okurken bende seni kendi metnimden izleyeceğim” demiş.		
Öğrenciye “Bu metni en güzel okumanla oku” yönergesi verilerek çalışma başlatılmış.		
Öğrenci okurken satır atladığında buradan devam et denerek öğrencinin okumaya devam etmesi istenmiş.		
Öğrenci üç saniyeden fazla sürede bir kelimeyi okumadan beklerse veya okuyamazsa öğrencinin yerine o kelimeyi araştırmacı okuyarak öğrencinin okumaya devam etmesi sağlanmış.		