

A Comparison of Reading Comprehension, Reading Rate and Reading Error Performances of the Students with Mental Retardation Attending Inclusive Education and Special Education Classes (The Sample of Çorum Province)

Sinan Kalkan¹ and E. Rüya Özmen²

¹Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Special Education Department, Samsun/Turkey; ²Gazi University, Gazi Education Faculty, Special Education Department, Ankara/Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 12.03.2012
Received in revised form
22.10.2012
Accepted 02.01.2013
Available online
10.04.2013

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the reading comprehension, reading rate and reading error performances of students with mental retardation attending inclusive education and special education classes. The students were chosen from 15 elementary schools in Corum. The study group consisted of 5th and 8th grade inclusive education and special education students. A total of 55 students participated in the study. In order to collect study data; sample stories, reading comprehension measurement tools and recording charts were developed. For the data analysis, a Mann-Whitney U test was used as a nonparametric statistical testing. Study results showed that there was no statistical difference among reading rate, reading error and reading comprehension scores of the 5th grade students attending inclusive education and special education classrooms. However, there was a statistical difference on the scores of reading errors in a minute and whole text and on the inferential comprehension of the students attending 8th grade inclusive education classrooms. In contrast to these findings, there was no statistical difference between the literal comprehension and reading rate scores of the students. The results of the study were discussed and the suggestions for practice were provided.

© 2013 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Inclusive education classroom, special education classroom, reading comprehension, read rate, read error

Extended Summary

Purpose and Significance

Reading is one of the most basic and important academic skills for students with mental retardation both for the ones attending special education classrooms and also inclusive education classrooms. Descriptive research results in Turkey showed that there have been significant problems in decoding and comprehension skills of the students with mental retardation (Akçamete, Gürgür, Kış, & Kayaoğlu 2002; Eripek, 1987; Özbay, Özmen, Tuncer, & Altunay, 2007). However, there has been no study comparing the academic performances of the students with mental retardation that have been attending special education or inclusive education classrooms in Turkey. Studies that compare the academic performances of such can be used to identify whether the academic performances of the students with mental retardation differ between the two groups. Hence, it is thought that present study will shed a new light on the educational adaptations

¹ Corresponding author's address : Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Special Education Department, Kurupelit Campus Samsun/ Turkey
Telephone: 0 (362) 312 19 19 - 5397
Fax: 0 (362) 312 19 19
e-mail: sinan.kalkan@omu.edu.tr

that has to be implemented in different education environments. Therefore, the purpose of this study was to compare the reading comprehension skills (literal and inferential comprehension), reading rate and error performances (in a minute and in all text) of the students with mental retardation attending inclusive education and special education classes.

Method

In the present study, a survey method was used as the main research technique (Balçı, 2004; Karasar, 2007). The study group was chosen from 15 primary schools located in Corum consisted both inclusive education and special education students attending 5th and 8th grade classrooms. A total of 55 students participated in the study. The total number of students attending special education classrooms was 37. Among these students, 20 were in the fifth grade and 17 of them were in the eighth grade level classrooms. The number of the students attending inclusive education classrooms was 18. Of the 18 students, 7 of them were in the fifth grade and 11 were in the eighth grade level classrooms.

The survey data was collected based on five different variables. These variables were the reading rate of the students in a minute, reading errors in one minute and in whole text, literal comprehension and inferential comprehension scores of the students. In order to collect study data based on the study variables; sample stories, reading comprehension measurement tools and recording charts were used. The data was collected by the first researcher while working with each student individually. The assessment procedure was implemented in two sessions. There were 10 minute breaks between the study sessions. Reading rate and reading errors were assessed in the first session and reading comprehension performances of the students were determined in the second session. In order to analyze the study data, a Mann-Whitney U test was used as a nonparametric statistical testing.

Results

Study results showed that there was no statistical difference among the reading rate, reading error and reading comprehension scores of the 5th grade students attending special education classrooms and inclusive education classrooms. However, the results also indicated that there was a statistical difference among the reading error in a minute and whole text, and inferential comprehension scores of the students attending 8th grade inclusive education classrooms. On the other hand, there was no statistical difference between the literal comprehension and reading rate scores of the 8th grade students.

Discussion and Conclusion

Available study results comparing academic skills of the students attending special education and inclusive education classrooms showed that the students attending inclusive education classrooms display higher rates of academic performance when compared to the students attending special education classrooms (Daniel & King 2001; Shavers-Sublett, 2005; Shinn, Powell-Smith, Good, & Baker, 1997; Wang, 1982; Waldron & McLeskey, 1998). Present study results did not support the previous research findings. Current study findings might be explained by several variables such as a) Inclusive education teachers may not incorporate individualized instruction in the classroom, b) Inclusive education teachers may not have necessary knowledge about the effective teaching strategies that accommodate diverse learners with mental retardation, c) Special education services might not be planned or applied adequately, and d) Students attending inclusive education classrooms may not receive necessary educational support services. Such variables are annotated as the potential barriers that may hinder inclusive education benefits and lead undifferentiated results in the current study among the study variables of all 5th grade and most of 8th grade students.

Özel Eğitim Sınıfları ile Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hata Performanslarının Karşılaştırılması (Çorum İli Örneği)

Sinan Kalkan¹ ve E. Rüya Özmen²

¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fak. Özel Eğitim Bölümü, Samsun/Türkiye; ²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak. Özel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 12.03.2012

Düzeltilmiş hali alındı

22.10.2012

Kabul edildi 02.01.2013

Çevrimiçi yayımlandı

10.04.2013

ÖZET

Bu çalışmada özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma grubu Çorum ilinde bulunan 15 ilköğretim okulundan seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5 ve 8. sınıfa devam eden özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 55 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla öyküler, okuduğunu anlama ölçü araçları ve kayıt çizelgeleri geliştirilmiştir. Verilerin analizinde nonparametrik istatistiklerden, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bulgularda 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 metindeki bilgiyi kullanarak çıkarım yapma, dakikada ve tüm metindeki okuma hataları puanları bakımından istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Metindeki bilgiyi anlama ve okuma hızları bakımından ise istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçları tartışılmış ve uygulama önerilerine yer verilmiştir.

© 2013 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim sınıfı, okuduğunu anlama, okuma hızı, okuma hatası.

Giriş

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yerleştirildikleri eğitim ortamları farklı özelliktedir. 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). 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. Türkiye'de 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 Türkiye'de temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteğinin sağlanmaması ve eğitim ortamlarının kaynaştırmaya uygun olmamasıdır (Kargın, 2004). Bu nedenle

² Sorumlu yazarın adresi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kurupelit Kampüsü - Samsun/Türkiye
Faks: 0 (362) 312 19 19
e-posta: sinan.kalkan@omu.edu.tr

Türkiye’de 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 veren belirleyici bir faktördür. Türkiye’de yapılan betimsel çalışmalarda eğitim ortamlarında bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çözümleme ve anlama becerilerinde problemler olduğu saptanmıştır (Akçamete, Gürgür, Kış, & Kayaoğlu 2002; Eripek, 1987; Özbay, Özmen, Tuncer, & Altunay, 2007). Araştırmalar farklı eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çoğunun okuma bilmediği (Özbay ve ark., 2007), özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve doğru okuma başarılarının sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı (Eripek, 1987) ve yetersizlik grupları içinde okumaya hazırlık ve okuma yazma becerilerinde en çok desteğe ihtiyacı olan grup olduğu (Akçamete ve ark., 2002) belirlenmiştir.

Yapılan alan yazın 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 araştırmalarda kaynaştırma ortamlarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarının, özel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim görenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Daniel & King, 2001; Markussen, 2004; Myklebust, 2002; Shavers-Sublett, 2005; Shinn, Powell-Smith, Good, & Baker, 1997; Waldron & McLeskey, 1998; Wang, 1982). Örneğin; Shinn ve ark. (1997), kaynak oda programından yararlanarak genel eğitim sınıfına kaynaştırılan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarını, kaynak oda eğitiminden yararlanıp da genel eğitim sınıfına dâhil edilmeyen kontrol grubu öğrencilerle karşılaştırmışlardır. Bu araştırma sonuçları, kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitim öğrencileriyle genel olarak kıyaslanabilir akademik başarılar elde ettiğini göstermiştir.

Markussen (2004) 492’si kaynaştırma 285’i özel sınıfa devam eden özel eğitime ihtiyacı olan lise öğrencilerini başarı düzeyleri bakımından karşılaştırmıştır. Genel eğitim sınıfındaki kaynaştırma öğrencilerinin özel eğitim sınıfındaki öğrencilere göre başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma lehine başka bir sonuç da Norveç’ te yapılan bir çalışmada elde edilmiştir. Myklebust (2002) araştırmasını öğrenme problemi olan 592 lise öğrencileri ile yapmıştır. Çalışmada iki farklı eğitim ortamına devam eden öğrencilerin başarı düzeyi karşılaştırılmıştır. Birinci grup genel eğitim sınıflarına, ikinci grup ise küçük gruplarda uyarlanmış öğretimin sunulduğu ayrı eğitim ortamında eğitim görmektedir. Bu grupların başarıları üç yıl boyunca izlenmiştir. Kaynaştırma grubunda akademik başarı bakımında küçük gruba göre daha iyi gelişmeler elde edilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi alan ve almayan öğrencilerin akademik performanslarını karşılaştıran araştırma sonuçlardan bir kısmı da kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin gelişmesinde farklılık yaratmadığı yönündedir (Affleck, Madge, Adams, & Lowenbraun, 1988; Banerji & Dailey, 1995; Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins, & Troutner, 1991; Karsten, Peetsma, Roeleveld, & Vergeer, 2001; Sharpe, York, & Knight, 1994). Örneğin; Sharpe ve ark. (1994) ilköğretim düzeyinde yetersizliği olan kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler ve özel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Bulgular iki grup arasında akademik başarılarında farklılığın olmadığını göstermiştir. Jenkins ve ark. (1991), kaynaştırmaya devam eden özel eğitim destek hizmeti alan yetersizlikten etkilenmiş ilköğretim öğrencilerinin akademik ilerlemesini, bir kontrol okulu içindeki benzer öğrencilerle karşılaştırmışlar ve farklılık bulmamışlardır. Karsten ve arkadaşları (2001) kaynaştırmaya ve özel eğitim sınıfına devam eden devam eden 13 yaş ve üstü 400 risk grubu öğrenciyi psikososyal ve akademik gelişimleri bakımında karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal gelişimleri bakımından her iki grup arasında fark bulunmamıştır.

Yapılan alan yazın taramalarında, Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarına göre akademik performanslarını karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de ayrı ve birlikte eğitim ortamlarında bulunan öğrencilerin akademik performanslarının karşılaştırılması amacı ile yapılacak çalışmalar zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı eğitim ortamlarında performanslarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine hizmet edecektir. Bu tür araştırmaların eğitim ortamlarında yapılacak

düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları eğitim ortamlarında uygulanan öğretim uygulamalarında düzenlemelere gidilmesine kanıt oluşturabilir. Bu tür araştırmaların artırılması ve eğitim ortamlarındaki düzenlemelerin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar üzerindeki etkilerinin çok yönlü olarak incelenmesi gerekmektedir (Eripek, 2000). Bu nedenle bu araştırmada, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama (metindeki bilgiyi anlama ve metindeki bilgiden çıkarım yapma), okuma hızı ve okuma hatası (dakikada ve tüm metinde) performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Karşılaştırma ilköğretim birinci ve ikinci devrenin son sınıf düzeyleri olan 5 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerde yapılmıştır. Bu sınıf düzeylerinin seçilme nedeni öğrencilerin bir üst düzey eğitime geçme döneminde tüm akademik becerilerde gelişimini etkileyen okuma ve okuduğunu anlama performansının eğitim ortamlarına göre karşılaştırarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir.

Yöntem

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 (Balcı, 2004; Karasar, 2007).

Çalışma Gurubu ve Seçimi

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 tanımlanmış olması, c) hecelemeden okuyor olması, çalışma grubu seçimi için belirlenen önkoşullardır.

Araştırmanın çalışma grubu, 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. Araştırmaya her iki eğitim ortamına devam eden ön koşulları karşılayan 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. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma gurubunun özellikleri

Eğitim Ortamları	Kız	Erkek	Yaş Ortalamaları		Zeka Puanı Ortalamaları	
	5.Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	8. Sınıf
Özel eğitim sınıfı	16	21	13	15	62	63
Birlikte eğitim ortamı	7	11	12	14	66	70

Araştırmaya katılan özel eğitim sınıf 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 zekâ puanları 66'dir. 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.

Ön koşulları gerçekleştiren öğrencilerin seçimi için ilk olarak, Çorum ilinde bulunan özel eğitim sınıflarının belirlenmesi amacıyla 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 rehber öğretmene, rehber öğretmeni olmayan okulların idarecilerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak öğrencilerin yetersizlik durumları ile ilgili bilgi edinilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılarak belirlenen öğrencilerin okuma performansları ile ilgili bilgi edinilmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda belirlenen 55 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 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.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada beş değişkene yönelik olarak veri toplanmıştır. Bu değişkenler öğrencilerin dakikadaki okuma hızı, dakikada ve tüm metinde yaptığı okuma hatası, metindeki bilgiyi anlama performansı ve metindeki bilgilerden çıkarım yapma performansdır. Bu değişkenlerle ilgili verilerin toplanması amacı ile öyküler, okuduğunu anlama ölçü araçları ve kayıt çizelgeleri kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarının özellikleri ve geliştirilmesi açıklanmıştır.

Öyküler: Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hataları ilgili veri toplamaya yönelik 5 ve 8. sınıf düzeyi için ikişer öykü kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan öyküler, öğrencilerin daha önce okumadığı öyküler olması için 2008/2009 öğretim yılında okullarda okutulmayan ancak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulması önerilen 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Araştırmada 5 ve 8. sınıf düzeyinde birer öykü, okuduğunu anlama performansını belirlemek için birer öykü ise okuma hızı performanslarının belirlenebilmesi için kullanılmıştır. Bu öykülerin 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, 5 ve 8. 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 iki Türkçe öğretmeni ile Türkçe Bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlara metin değerlendirme ölçeği ve metinler verilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda üç uzmandan da en fazla puan alan 5 ve 8. sınıf düzeyi için ikişer 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 (Oğan, Özkara, Demir, Bozbey, & Köksal, 2008) okuma hızı performanslarını ve okuma hatalarını belirlemek için "Gamsız" adlı öykü (Gören, Yener, İldeniz, Aksal, & Sarıöz, 2007) seçilmiş; 8. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını belirlemek için "Kuş Yemi" adlı öykü (Gül & Köktürk, 2007) okuma hızı ve okuma hatalarını belirlemek için "Uzun Kavak" adlı öykü (Saraçoğlu, Çimen, & Güzel, 2007) seçilmiştir. 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.

Okuduğunu anlama ölçü aracı: Öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının belirlenebilmesi amacıyla okuduğunu anlama ölçü aracı hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama ölçü aracının hazırlanması amacı ile 5 ve 8. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama performansını belirlemek için seçilen öyküler Stein ve Glenn'in (Stein & Glenn, 1979) öykü yapısından yararlanılarak bilgi birimlerine ayrılmış böylece metni anlamayı sağlayacak bilgi birimleri belirlenmiştir. Öyküdeki bilgi birimlerini anlamaya yönelik olarak oluşturulan cevabı metinde olan sorular, çıkarımsal sorular olarak hazırlanan cevabı öykünün birkaç yerinden ipucu alınarak cevaplanacak sorular olmak üzere iki tip soru hazırlanmıştır. Anlama soruları açık uçlu olarak düzenlenmiştir. Ölçü araçları hazırlandıktan sonra, uzman görüşü almak amacı ile Okuduğunu

Anlama Soruları Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anlama soruları ile ilgili olarak, metindeki bilgiyi ölçmeye yönelik soruların değerlendirilmesi amacıyla; hazırlanmış olan sorularının ölçülmesi istenen cevabı ölçecek nitelikte olup olmadığına, soruların cevaplarının doğrudan metnin içinde geçip geçmediğine, metni anlamaya hizmet edecek tüm öğelere ilişkin soru bulunup bulunmadığına, çıkarımsal sorularının değerlendirilmesi amacıyla; metindeki bilgi birimlerinden çıkarım yapmayı ölçüp ölçmediğine ve her iki soru tipi için de soruların dilbilgisi kurallarına uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Türkçe eğitimi bölümü bir öğretim üyesi, özel eğitim bölümü Türkçe öğretimi dersini veren bir öğretim üyesi ve ölçme değerlendirme lisanslı bir araştırma görevlisinden uzman grubu oluşturulmuştur. Uzmanlara değerlendirme formu, metinler ve geliştirilen ölçü araçları verilerek soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda sorularda düzenlemelere gidilmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde tekrar niteliği taşıyan sorular, metindeki bilgiden yararlanarak çıkarım yapması zor olan sorular çıkartılmış, soru ifadelerinde düzenlemeye gidilerek ölçü araçlarının son hali elde edilmiştir. 5. sınıf okuduğunu anlama ölçü aracında 13 tane metindeki bilgiyi ölçen soru ile 5 tane çıkarımsal soru; 8. sınıf okuduğunu anlama ölçü aracında 11 tane metindeki bilgiyi ölçen soru ile 9 tane çıkarımsal soru bulunmaktadır.

Kayıt formu: Araştırmada okuma hızı kayıt formu ve okuduğunu anlama kayıt formu kullanılmıştır. Okuma hızı ve okuduğunu anlama kayıt formunun birinci bölümlerinde; öğrencinin kimlik bilgilerine (adı, soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı, eğitim ortamı), uygulama süresi ve uygulama tarihine, okuma hızı kayıt formunun ikinci bölümde ise bir dakikadaki okuma hızı performansını 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, tüm metinde yanlış okunan kelime sayısı bölümlerine yer verilmiştir. Okuduğunu anlama kayıt formunun ikinci bölümü ise kontrol listesi şeklinde hazırlanmıştır. Bu bölümde okuduğunu anlama soruları, soruların cevapları, öğrenci cevaplarının yazıldığı bölüm bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler birinci araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacının veri toplama sürecini sorunsuz yürütebilmesi için okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performanslarına yönelik verilerin toplanmasında tüm denekler için standart uygulama koşullarını oluşturacak olan uygulama akış planı hazırlanmıştır. Uygulama akış planı, veri toplama sürecinin maddeleştirilmiş özeti şeklindedir. Araştırmacı çalışma sırasında uygulama akış planına bakarak kendisine rehber edinmiştir.

Her öğrenci ile birebir çalışılarak veri toplanmıştır. Değerlendirmenin yapılacağı odaya veri toplama kullanılacak gerekli olan araçlar (ses kayıt cihazı, kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri) yerleştirilmiştir. Odada bir sıra, iki sandalye ve gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanabilmesi amacı ile ses kayıt cihazı bulundurulmuştur.

Veri toplama süreci iki oturumda gerçekleştirilmiştir. 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. İkinci oturumda ise 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.

Okuma hızı ve okuma hatası verilerinin toplanması: Okuma hızı ve okuma hatası verileri aynı oturumda toplanmıştır. Birinci araştırmacı verileri toplamaya 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 metni öğrencinin önüne koymuş ve 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 3 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. Araştırmacı öğrencinin bir dakika sonunda kaldığı yer işaretlenmiştir öğrencinin okumasına devam etmesine izin verilmiş ve okuma hatalarının kayıt edilmesine devam edilmiştir.

Öğrenci, tüm metni okuduktan sonra, öğrencinin dakikada okuma hızı performansı, dakikada ve tüm metinde yaptığı okuma hata sayısı, okuma hızı kayıt formuna kayıt edilmiştir.

Okuduğunu anlama verilerinin toplanması: Öğrencilerin 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 “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 metni öğrencinin önünden kaldırmıştır. Araştırmacı, “Şimdi sana okuduğun öyküyle ilgili sorular soracağım, sorularımı dikkatle dinleyecek ve cevaplayacaksın” demiştir. Araştırmacı, ölçü aracındaki soruları sırayla sormuştur. Araştırmacı öğrenciye soruyu sorduğunda 5 saniye bekledikten sonra öğrenci tepkisiz kalırsa 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 cevaplama devam etmesi için “Sonra ne yaptı? / başka ne oldu? / başka?” gibi sorular yöneltmiştir. Öğrencinin soruyu cevaplama için 5 saniye beklenmiştir. Cevaplama devam etmezse öğrencinin ilk olarak söyledikleri tekrar edilerek “ben ? diye sorduğumda sen ... dedin. Başka?” denilerek tekrar 5 saniye beklenmiştir. Öğrenci cevaplama devam etmediğinde diğer soruya geçilmiştir. Gün sonunda kayıtlar dinlenerek öğrenci cevapları okuduğunu anlama kayıt formuna yazılmıştır.

Verilerin Puanlanması

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

Okuma hızı ve okuma hatalarının 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.

Okuduğunu anlamanın puanlanması: Ölçü aracındaki her bir sorunun doğru cevabı 1 puan olarak belirlenmiştir. Öğrencinin soruya kayıt formunda yazılı olduğu gibi cevap vermesi veya kendi cümleleriyle aynı anlama gelecek şekilde cevap vermesi doğru cevap olarak kabul edilmiştir. Soruların cevaplarına göre 1 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.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanabilmesi için yansız atama ile okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarına ait her bir değişken için veri toplama oturumlarının %30.91'i belirlenerek bir gözlemciye dinletilmiştir. Gözlemci okuma akıcılığı konusunda yüksek lisansını yapmaktadır. Okuma hızının ve hatalarının belirlenmesi konusunda bilgi sahibidir. Gözlemciye puanlama yapmadan önce

okuduğunu anlamının nasıl puanlanacağına yönelik yarım saatlik eğitim verilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik birinci araştırmacı ile bir gözlemci arasındaki görüş birliğinin, görüş ayrılığı ve görüş birliği toplamına bölünerek 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır (House, House, & Campbell, 1981). Gözlemciler arası güvenilirlik okuma hızı için %96, dakikada okuma hataları için %94, tüm metinde yapılan okuma hataları için %89, metindeki bilgiyi anlama için %98 ve çıkarım yapma için %98 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

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

Bulgular ve Yorum

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama (metindeki bilgiyi anlama ve çıkarım yapma), okuma hızı ve okuma hatası (dakikada ve tüm metinde) performanslarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2’de birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performanslarına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 2. İki farklı eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin okuma hızı dakikada ve tüm metinde yaptıkları okuma hataları, metindeki bilgiyi anlama ve çıkarım yapma performanslarına ilişkin 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		
*DOYKS Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	14,58	291,50	58,500	,519
	Birlikte Eğitim ortamı	7	12,36	86,50		
*TMOYKS Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	14,35	287,00	63,000	,699
	Birlikte Eğitim ortamı	7	13,00	91,00		
*MB Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	13,65	273,00	63,000	,699
	Birlikte Eğitim ortamı	7	15,00	105,00		
*ÇY Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	20	13,05	261,00	51,000	,276
	Birlikte Eğitim ortamı	7	16,71	117,00		

*OH: Dakikada Okunan Kelime Sayısı *DOYKS: Dakikada Okunan Yanlış Kelime Sayısı. *TMOYKS: Tüm Metinde Okunan Yanlış Kelime Sayısı. * MB: Metindeki Bilgi *ÇY: Çıkarım Yapma.

Tablo 2’de görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 5. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı performansları (U=42,000, p>.05.), dakikada okudukları yanlış kelime sayısı puanları (U=58,500, p>.05.), tüm metindeki okuma hatası puanları

($U=63,000$, $p>.05.$), metindeki bilgiyi anlama puanları ($U=63,000$, $p>.05.$) ve çıkarım yapma puanları ($U=51,000$, $p>.05.$) bakımından her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgular, her iki eğitim ortamında bulunan 5. sınıf öğrencilerinin çalışma değişkenleriyle ilgili performanslarında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 3’de birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden 8. sınıf öğrencilerin okuma hızı, okuma hatası ve okuduğunu anlama performanslarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 3. İki farklı eğitim ortamında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin okuma hızı dakikada ve tüm metinde yaptıkları okuma hataları, metindeki bilgiyi anlama ve çıkarım yapma performanslarına ilişkin 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		
*DOYKS Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	17,24	293,00	47,000	,028
	Birlikte Eğitim ortamı	11	10,27	113,00		
*TMOYKS Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	17,29	294,00	46,000	,025
	Birlikte Eğitim ortamı	11	10,18	112,00		
*MB Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	12,26	208,50	55,500	,074
	Birlikte Eğitim ortamı	11	17,95	197,50		
*ÇY Puanı	Özel Eğitim Sınıfı	17	11,97	203,50	50,500	,040
	Birlikte Eğitim ortamı	11	18,41	202,50		

*OH: Dakikada Okunan Kelime Sayısı *DOYKS: Dakikada Okunan Yanlış Kelime Sayısı. *TMOYKS: Tüm Metinde Okunan Yanlış Kelime Sayısı. * MB: Metindeki Bilgi *ÇY: Çıkarım Yapma.

Tablo 3’te görüldüğü gibi birlikte eğitim ortamında eğitim gören 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okuma hızı ($U=54,000$, $p>.05.$), metindeki bilgiyi anlama ($U=55,500$, $p>.05.$), puanları bakımından her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamışken; dakikada yaptıkları okuma hatası ($U=47,000$, $p<.05.$), tüm metindeki okuma hatası ($U=46,000$, $p<.05.$) ve metindeki bilgiyi kullanarak çıkarım yapma ($U=50,500$, $p<.05.$) puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özetle bulgular, her iki eğitim ortamına devam eden 8. sınıf öğrencilerinin, metindeki bilgiyi anlama ve okuma hızı performanslarında fark olmadığını, okuma hatalarına ve metindeki bilgiden çıkarım yapmaya ilişkin performanslarında kaynaştırma ortamı lehine fark olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmada 5 ve 8. sınıf özel eğitim sınıfına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuduğunu anlama (metindeki bilgiyi anlama ve metindeki bilgiden çıkarım yapma), okuma hızı ve dakikada yaptıkları ve tüm metinde yaptıkları okuma hatası performanslarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına

devam eden 5. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, okuma hatası ve okuma hızı puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularında görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin yerleştirildikleri birlikte eğitim ortamından, okuma performansları bakımından fayda sağlamadıkları söylenebilir. 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 & King, 2001; Markussen, 2004; Myklebust, 2002; Shavers-Sublett, 2005; Shinn ve ark., 1997; Waldron & McLeskey, 1998; Wang, 1982). Bu araştırmanın bulguları, araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Bu sonuçlar ülkemizde yapılan kaynaştırma eğitiminin sorunlarını betimlemeyi hedefleyen araştırma sonuçları ve kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilerle bağdaştırılabilir. Yapılan çalışmalarda; a) birlikte eğitim ortamlarında eğitim ve öğretimi sürdüren öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamayı bilmedikleri dolayısıyla öğrencinin performansına yönelik amaçlar oluşturamadıkları (Avcıoğlu, 2011; Çuhadar, 2006), b) öğretmenlerin yetersizliği olan çocuklar için etkili öğretimsel uyarlamalarla ilgili (müfredatı, materyali, değerlendirmeyi ve amaçları uyarlama) bilgilerinin olmadığı (Nizamoğlu, 2006; Önder, 2007; Vural & Yıkılmış, 2008; Yıkılmış & Bahar, 2002), c) özel eğitim hizmetlerinin yeterince planlanmadığı, uygulanmadığı ve destek eğitim hizmetlerinin olmadığı (Babaoğlu & Yılmaz, 2010; Çankaya & Korkmaz, 2012; Nizamoğlu, 2006; Saraç ve Çolak, 2012) bulunmuştur. Özet olarak birlikte eğitim ortamları, kaynaştırma ilkelerine uygun olarak personel, materyal, öğretimin planlanması, yürütülmesi ve destek eğitim hizmetlerinin verilmesi bakımından yetersizdir. Bu nedenle de öğrencilerin okuma performanslarında bir farklılaşmanın olmadığı düşünülmektedir.

Özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 8. Sınıf öğrencilerin ise metindeki bilgiyi kullanarak çıkarım yapma puanları, dakikada ve tüm metindeki okuma hataları puanları bakımından istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı 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 & King, 2001; Markussen, 2004; Myklebust, 2002; Shavers-Sublett, 2005; Shinn ve ark., 1997; Waldron & McLeskey, 1998; Wang, 1982). 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 sağlandığında genel eğitim sınıflarının daha başarılı sonuçlar verdiği kararına varmışlardır. Ülkemizde de kaynaştırma öğrencilerinin performansına göre belirlenen amaçları gerçekleştirmede destek eğitim hizmetlerinin etkili olduğunu gösteren tek denekli desenlerin kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır.

Ünal (2008), birlikte eğitim ortamında bulunan 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 olduğunu bulmuştur. İftar & Uysal (1999) ise ilkökul öğretmenlerine sağlanan özel eğitim danışmanlığının, zihin engelli öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. Deney sürecinde, deneklerin öğretmenlerine bireysel danışmanlık hizmetleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, deneklerin bu öğretim sürecinden yüksek düzeylerde yararlandığı belirlenmiştir.

Bir grup araştırmada ise zihinsel yetersizliği olan ve akademik başarısı düşük öğrencilerin performansına göre hazırlanmış öğretim planı uygulamada özel eğitim danışmanlığı yoluyla sınıf öğretmenine destek eğitim sunulması ile öğretmenin soru cevap ve düz anlatım kullanarak yaptığı geleneksel eğitim karşılaştırılmıştır. Tek denekli desenle yapılan çalışmalarda öğrencilerin performanslarına göre hazırlanan program öğrencilerin amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olmuştur (Kıraç, 2009; Şimşek, 2008; Timuçin, 2000).

Destek eğitimin yanı sıra öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesi için kaynaştırma ortamında etkili olan akran eğitimi, işbirliğini dayalı öğretim gibi öğretimsel düzenlemelere yer verilmesi gerekmektedir (ör, Gürgür, 2005; Stevens & Slavin, 1995; Hunt, Staub, Alwell, & Goetz, 1994; McDonnell, Thorson, Allen, & Mathot-Buckner, 2000). Bu tür öğretimsel düzenlemelerle etkili okuma ve anlama öğretim stratejileri öğretilmelidir.

Bu çalışmada her iki eğitim ortamına devam eden öğrencilerin okuma performanslarını belirlemek amacı ile sınıf düzeyine uygun metinler kullanılmıştır. Çalışmada 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. Buna bağlı olarak bu çalışmanın bulguları müfredatta kullanılan materyallerle yapılan değerlendirmede öğrencilerin okuma amaçlarını gerçekleştiremediklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yararlanabilmeleri için; a) sınıf öğretmenlerine kaynaştırma ortamında uygulanabilecek etkili öğretimsel düzenlemeler konusunda eğitim verilmesi, b) birlikte eğitim ortamına devam eden öğrenciler için özel eğitim destek hizmetlerinin etkin bir şekilde işletilmesi, c) 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 sunulması, d) kaynaştırma uygulamalarından yararlanması öngörülen yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanması ve uygulanması önerilir. Aynı zamanda özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla etkili öğretim stratejilerin uygulanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A., & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children, 54*, 339-348.
- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış A., & Kayaoğlu H. (2002). *Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Ankara Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12*, 39-53
- Babaoğlu E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*, 345-354.
- Balçı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Banerji, M., & Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 511 - 522.
- Çankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 1-16.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Daniel, L. G., & 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.
- Eripek, S. (1987). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkök sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 125-140.
- Eripek, S. (2000). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 95-104
- Gören, N., Yener, Z., İldeniz, A., Aksal, S. H., & Sariöz, N. (2007). *5. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: M. E. B. Yayınevi.

- Gül, M., & Köktürk, M. (2007). *8. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, O. (1987). *Eskişehir ilkokulları alt özel son sınıf öğrencilerinin ritmik sayma, doğal sayılar toplama ve çıkarma işlemlerindeki amaçları gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güzel, R. (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.
- House, A. E., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 3, 37-57.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.
- Jenkins, J. R., Jewell, M., Leicester, N., Jenkins, L., & 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, 311-320.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J., & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: Differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 193-205.
- Kıraç, S. (2009). *Özel eğitim danışmanlığı yoluyla düşük akademik performanslı öğrencilerin yapabildiklerini dikkate alınarak yapılan öğretim düzenlemesinin amaçları gerçekleştirilmesindeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.
- Madden, N. A., & Slavin, R. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519 - 569.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33-48.
- McDonnell, J. Thorson, N., Allen, C, & Mathot-Buckner, C. (2000). The effects of partner learning during spelling for students with severe disabilities and their peers. *Journal of Behavioral Education*, 10, 107-121.
- M.E.B. (2000). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- M.E.B. (2001). *İlköğretim okulu orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklar eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- M.E.B. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 31.05.2006/26184.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251-263.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Oğan, M., Özkara, M., Demir, E., Bozbey, S., & Köksal, K. (2008). *5. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Yayıncılık.

- Önder, M., (2007). *Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer, A. T., & Altunay, B. (2007). *Temel eğitim projesi II. fazı: özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: Araş LTD. Ş.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 13-28.
- Saraçoğlu, A., Çimen, C., & Güzel, Y. (2007). *8. Sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: M.E.B. Yayınevi.
- Sharpe, M. N., York, J. L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 281 – 287.
- Shavers-Sublett, S. (2005). *The performance of elementary special education students in inclusion and non-inclusion settings on norm referenced tests*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Southern University, ProQuest Information and Learning Company.
- Shinn, M. R. (1989). *Curriculum-based measurement: assessing special children*. New York: Guilford Press.
- Shinn, M. R., Powell-Smith, K. A., Good, R. H., & Baker, S. (1997). The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 64, 59-78.
- Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing, norwood*. (pp. 53-119). New Jersey: Ablex Inc.
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321- 351.
- Şimşek, M.Ö. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilerin yapabildiklerine ve geleneksel yönteme göre hazırlanan öğretim planları ile öğrencilerin amaçları gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timuçin, U. (2000). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yapabildiklerine göre hazırlanarak sınıf öğretmenine verilen öğretim planının ders amaçlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, H. (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.
- Vural, M. & Yıkıms, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 8, 141-159.
- Waldron, N., & Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395 - 405.
- Wang, M. (1982). *Effective mainstreaming is possible-provided that...Pittsburgh*. Pa.: Learning research and development center: University of Pittsburg.
- Yıkıms, A. & Bahar, M. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma becerilerini gerçekleştirme durumlarının saptanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 85-95.