



**AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ**  
Sayı: 41 Mart – Nisan 2014  
Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi  
ISSN:1694-528X İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi, Türk Dünyası  
Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – KIRGIZISTAN  
JEL KOD: I-Z1 \*\*\* ID:213 K:192  
<http://www.akademikbakis.org>

## **HAFİF DÜZEYDE ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**İbrahim COŞKUN<sup>1</sup>, Gül ERDİN<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD*

<sup>2</sup>*Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları ABD*

**Özet:** Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin, bir hikâye veya bilgilendirici metni işitsel veya işitsel-görsel materyal kullanarak dinlediğinde anlama becerilerini ölçmek ve dinlediğini anlamada görsel ve işitsel materyal arasındaki etkileşimi belirlemektir. Bu araştırmaya kaynaştırma öğrencisi olan üç hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin üçü de farklı okullarda bulunmaktadır. Araştırma, araştırmacılarından birinin de öğretmenlik yaptığı ve üç öğrencinin de destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde zihinsel engelli bireysel eğitim sınıfında uygulanmıştır. Kaynaştırma eğitimi alan, hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişimlerinin araştırıldığı bu araştırma nitel araştırma yönteminin durum çalışması tekniğine göre desenlenmiştir. Bu araştırma 2013 yılı Aralık ayı boyunca her ders saatinde 2’şer metin veya video ele alınmak üzere toplam 6 ders saati içerisinde her öğrenci için ayrı ayrı uygulanmıştır. Önce öğrencilere sırasıyla 1, 2 ve 3. sınıf seviyesine uygun hikâye edici metinler; ardından bilgi verici metinler dinletilmiş, sonra hikâye edici videolar ve bilgi verici videolar izletilmiştir. Uzmanlar tarafından geliştirilen farklı metin türlerine yönelik dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak 5N1K metodu; öyküleyici metinlere ait sorular hazırlanırken ise genel bir metinde bulunması gereken hikâye unsurları kullanılmış ve buna uygun olarak hikâye haritası yöntemi hazırlanmıştır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri, işitsel ve görsel materyal birlikte kullanıldığında sadece işitsel materyal kullanımına kıyasla daha iyi seviyede oldukları tespit edilmiştir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin hikâye edici metni anlama başarısı bilgilendirici metne göre daha yüksektir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların eğitim ortamları ve materyallerinin düzenlenmesi ve onlara öğretmenlik eden bireylerin eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi sırasında, uygulamacılara bir fikir vermesi umulmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Zihin Engelliler, Kaynaştırma Eğitimi, Dinleme Anlama Öğretimi

## **INVESTIGATION OF LISTENING COMPREHENSION SKILLS OF MAINSTREAMING STUDENTS WITH MILD MENTAL RETARDATION**

**Abstract:** The purpose of this research is to measure comprehension skills of mild mainstreaming disabled students by using a story or informational text, and to determine the interaction between visual or audio-visual materials. Three mainstreaming students with mild mental disabilities participated in this research All three are from different schools. Research, where the researcher worked as a teacher and three students received the support of education in special education and rehabilitation center with intellectual disabilities has been implemented in individual training classes. Inclusive education field, mild mentally retarded children's listening comprehension skills, which investigate the development of qualitative research methods, this study was designed according to the case study technique. During December 2013, every course of this research two hours' text or video to be addressed within a total of 6 hours was applied separately for each student., Students are exposed to narrative texts then informational text relevant to the 1st., 2nd , and 3rd grade level, respectively According to grade, the narrative and informational videos video was shown simultaneously. Different text types which are developed by experts were used for listening comprehension. 5N1K method which is appropriate to the one contractivist approach that is one of the alternative evaluation approach to evaluate informative texts and story elements which are required to be in a general text were used while preparing questions for narrative texts and story map method was prepared. It is identified that the listening comprehension skills of mainstreaming students with mild mental inadequacy is better when auditory and visual materials used together when compared to using just auditory material. Comprehension success of mainstreaming students with mild mental disability in narrative text is higher than informative text. It is hoped that the results obtained from this will give an idea to the regulation of mild mentally retarded children's education environment and materials of training programs and to the revision of the education program of teachers' who are going to teach these children.

**Keywords:** Mental Disabilities, Inclusive Education, Teaching Listening Comprehension.

### **1.GİRİŞ**

Bazı çocuklar ve gençler akademik, sosyal ve öz bakım becerilerinde yaşlılarından ciddi bir biçimde geri kalırlar. Bunlar çevrelerindeki insanlar tarafından kolaylıkla farkına varılırlar. Bu durumda olan çocuk ve gençler için zihin engelliliğin nasıl tanımlandığı o kadar önemli değildir. Ancak bu durumda olanlar zihinsel engellilerin çok ufak bir bölümünü oluşturmaktadır. Zihin engellilerin büyük bir bölümünü yaşlılarından hafif derecede gerilik gösteren çocuk ve gençler oluşturmaktadır. Bunlar kolaylıkla döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan

farkına varılamazlar. Bu durumda gereksinim duydukları özel hizmet ve eğitim programlarından yararlanamazlar. Bu nedenle zihin engellilik durumunun tanımlanması önemli olmaktadır (Eripek,1998:).

MEB tarafından 2006 yılında çıkarılan yönetmeliğe göre zihinsel yetersizliği olan birey ile ilgili olarak; "zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim birey" şeklinde bir tanıma yer verilmiştir (MEB (2006: 3 ).

AAMR 2002 Haziran ayında yayınlanan en son yönergesinde şöyle tanımlanmaktadır: Zihinsel engellilik, zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (AAMR, 2002; Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM IV, 1998). Ayrıca bu bireyler 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede 'Zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, eğitim performansı ve sosyal uyumu olumsuz yönde hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenen çocuklar' olarak tanımlanmaktadır.

Yakın bir zamana kadar hafif derecede zihin engellilere, geleneksel akademik konu alanlarının ağırlıklı olduğu genel eğitim programları yavaşlatılmış ve sadeleştirilmiş bir biçimde uygulanmaktaydı. Daha ağır derecedeki çocuklarda ise günlük yaşam etkinlikleri için gerekli ya da önkoşul olduğu düşünülen becerilerin öğretimine -bu etkinliklerle yeterince ilişki kurulmaksızın- ağırlık veriliyordu. Saatlerce, günlerce kovaya küpler konuyor, nesnelere renklerine göre gruplandırılıyordu. Bu çocuklara bu kadar bilgi yüklemenin, birçok beceriyi ölçsüz bir biçimde öğretmenin onlara ne yararı olabilir? Yaşamlarını daha bağımsız bir biçimde sürdürmelerini sağlar mı? Bu nedenle, bu çocuklara ne öğreteceğiz sorusuna yanıt olarak "işlevsel akademik beceriler" ve "bağımsız yaşama becerileri" diyoruz (Eripek,1998).

Özsoy (1989); beden, zihin, duygu ve sosyal özelliklerindeki olağan dışı ayrıcalıkları nedeniyle normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan çocukları "özel eğitime muhtaç çocuklar"

şeklinde tanımlamıştır. 573 Sayılı KHK'de ise "özel eğitim gerektiren birey" terimi kullanılmıştır.

Her çocuk, bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir (Kırcaali- İftar, 1998). Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye kadar çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetleri bütünüdür. Tüm öğrencilerin yaklaşık %20'sinin, öğrenim yaşamlarının tümünde ya da belli bir dönemde özel eğitime gereksinim duyacakları varsayılmaktadır. Zekâ testlerinin geliştirilmesinden sonra zihin engelli bireyler bu testlerden aldıkları puanlara göre belirlenen zekâ bölümleri temel alınarak sınıflandırılmıştır.

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 1994'te yayınlanmış olan DSM IV'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) benzer sınıflama görülmektedir. Buna göre zihin engelliler yine zekâ bölümleri temel alınarak sınıflanmış ve hafif (Zekâ Bölümü: 50/55-70), orta (Zekâ Bölümü: 35/40-50/55), ağır (Zekâ Bölümü: 20/25-35-40) ve ileri derecede (Zekâ Bölümü: 20/25'ten aşağıda olanlar) zihin engelli bireyler olarak dört gruba ayrılmışlardır (Sucuoğlu, 2010: 73).

Zihinsel engelli bireyler yetersizlik dereceleri, diğer bir deyişle zekâ bölümleri temel alınarak hafif, orta ve ağır derecede zihinsel engelli olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Buna göre hafif derecede engelli olan öğrenciler, zekâ bölümü 50-70 arasında olan çocuklardır ve zihinsel engelli öğrencilerin %85 ini oluşturmaktadır (Salend, 1998: 84). Soyut terim ve kavramları geç kavrarlar. Gruplama ve genelleme yapmada belirgin şekilde

gerilik gösterirler. Bilgi ve becerileri yalnız öğretildiği biçimiyle kullanabilirler; doğaçlama yapma becerileri kısıtlıdır. Yeni durumlara uyum sağlama konusunda güçlük çekerler. Duygu ve düşüncelerini anlatmakta zorlanırlar. Güvendikleri bir kimseden sürekli olarak onay bekler ve yardıma gereksinim duyarlar (Özgür, 2004: 161; Westling, 2000: 11). Bu çocuklar genel olarak akranlarından daha yavaş öğrenirler. Zihinsel engelli olma nedeni çoğunlukla bilinmemektedir ve ilköğretim çağına kadar fark edilmeyebilirler. Genellikle okula başlama yaşı geldiğinde, akademik becerilerin öğrenilmesi gerektiğinde problemler açığa çıkar. Akademik becerilerdeki yetersizliklerin yanı sıra hem bu becerilerdeki başarılarını hem de diğerleriyle etkileşimlerini etkileyen sosyal beceri yetersizlikleri vardır. Okul döneminde yaklaşık 6.sınıf düzeyinde akademik becerilere sahip olmakta; yetişkin oldukları zaman bir işte çalışabilmek ve en az düzeyde bağımlı yaşayabilmek için gerekli olan sosyal ve akademik becerileri kazanabilmektedirler. Okul çağı çocuklarının %2 si hafif derecede zihinsel engelli olarak kabul edilmekte bu çocuklar öğrenme hızlarının yavaş olmasına karşın genel eğitim sınıflarındaki birçok öğretim etkinliğinden yararlanabilmektedirler (Lewis ve Doorlag, 1999). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar genellikle akademik alanlarda başarısızlık göstermektedirler. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin birçoğunun okuma düzeyleri zekâ bölümlerinden ve zekâ yaşlarından beklenilenin altındadır (Eripek, 2005). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuma yazma becerilerini kazanmada gecikme durumu görülmektedir (Başal & Batu, 2002;

Çolak & Uzuner, 2004; Güzel-Özmen, 1998).

Zihinsel engellilik durumu hafif derecede olan öğrencilerin öğretim programlarında ilköğretim 1. kademedede okuma-yazma ve aritmetik gibi temel akademik konularda, 2. kademedede ve orta öğretimde mesleki eğitimi ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi çalışmalarına ilköğretimin daha erken sınıflarında başlanmaktadır. Bu çocuklar 6. sınıf düzeyine gelinceye değin temel akademik beceriler ve bağımsız ya da yarı bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan iş becerilerini edinirler (Sucuoğlu, 2010)

Özel gereksinimli bireylerin, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bu rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir. Hem insancıl görüş gereği, hem de demokratik görüş gereği özel gereksinimli bireylerin yetenek, yeterlilik ve gereksinimleri dikkate alınarak eğitilmeleri gereklidir. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin toplum dışına itilmesi yerine toplumla daha kolay kaynaşmaları, bütün eğitim imkânlarından yararlanmalarına bağlıdır (I. Özürlüler Şurası, 1999; Cavkaytar, 2003; Civelek, 1991; Eripek, 1992; Kırcaali-İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşam içinde bağımsız olarak yaşayabilir hale getirebilmek için yapılması gerekenler iki grupta ele alınabilmektedir. Bunlar: a) Yaşadığımız çevreyi özel

gereksinimli bireylerin kullanabilecekleri hale getirmek b) Özel eğitim aracılığıyla özel gereksinimli bireylere bilgi ve beceri kazandırmak (Kırcaali-İftar, 1998)

Özel gereksinimli bireylerin toplum hayatında bağımsız yaşayabilmelerinde önemli olan diğer bir etmen de onlara özel eğitim aracılığıyla gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu da özel eğitim ile olmaktadır (Eripek, 1998). Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (Kaynaştırma), kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (Alt özel sınıflar), ayrı özel eğitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Eripek, 2003: Akt., Özbaba, 2000, M.E.B. 2000).

En az kısıtlayıcı ortam, her çocuğun ihtiyaç ve yeterliliklerine göre belirlenir. En az kısıtlayıcı ortam çerçevesinde eğitim ortamlarına baktığımızda en üst seviyesini kaynaştırma eğitimi oluşturmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998). Burada amaç, engelli çocuğun, normal çocuklar ile etkileşimini sağlayarak, toplumun genel değerlerini ve normal yaşlılarının dilini öğrenmesini sağlamaktır (Baydık, 1997: 27).

Kaynaştırma ortamı, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar için kısıtlayıcılığı en az ortamı oluşturmaktadır (Mağden ve Avcı, 1997: 409). Kaynaştırma, "herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması" düşüncesiyle, 1970'li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika'ya sıçrayan normelleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler, 1998). Kaynaştırma eğitimi ülkemizde 1985 yılından sonra hayata geçirilmiştir. (Kuz, 2001: 27).

Kaynaştırma: Sınıf Öğretmenine ve engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile engelli çocukların, engelsiz çocuklarla bir arada normal okul ve sınıflarda eğitim almalarıdır (Tüfekçioğlu; 1997: 58).

Kaynaştırma eğitimin genel amaçları: - Ayrı okul ve özel sınıfın getirdiği damgayı silmek, -Engelli çocuğun sosyal statüsünü yükseltmek, -Daha iyi ve ucuz bir öğrenim çevresi yaratmak, -Daha çok sayıda çocuğun eğitimini sağlamaktır (Bıyıklı, 1997, s. 32).

Kaynaştırma uygulamalarında eğitimlerini sürdüren öğrenciler, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınavlarla ilgili hükümlerine göre değerlendirilir. Ancak bireysel ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır. Değerlendirmede, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarında hedeflerin gerçekleştirilmesi esas alınır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 73).

Dinleme; "sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 1951: 58). Diğer bir tanıma göre dinleme; "konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak" (Hampleman, 1958: 49) şeklindedir. Dinleme ile ilgili en kapsayıcı tanımı ise Wolff Marsnik, Tacey ve Nichols (1983) yapmıştır: "Dinleme; işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreçtir." Demirel (1999: 33) ise dinlemeyi " konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği" olarak tanımlamıştır. Ergin ve Birol (2000: 115) dinlemeyi, "seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara

dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç" şeklinde ve son olarak Yangın ise (2002:45) "sesleri anlamaya çalışmak, çaba gerektiren bilinçli bir süreç" olarak tanımlanmaktadır.

Dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerisidir ( Ömür, 2006: 16). Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur (Özbay, 2005: 9). Dinlemenin kendiliğinden geliştiği, öğretilmeyeceği, öğretilse bile değerlendirilemeyeceği gibi hususlar yaygın ve sık sık ifade ediliyor olmasına karşın bunlardan biri dahi herhangi bir araştırma tarafından doğrulanmamıştır (Funk ve Funk, 1989: 660; Tompinks, 1998: 260).

Dinleme eğitimindeki önemli hususlardan biri, öğrencilerin, çevrelerindeki işitsel kaynaklara yönelik farkındalıklarını oluşturmak ve geliştirmektir. Bu, dinleme becerisinin ilk adımudur. İlköğretim yılları boyunca çocuklara çeşitli dinleme etkinlikleri uygulamak, onların ilerleyen yıllarda, yetişkinlik dönemlerinde daha iyi dinleyiciler olmalarına katkı sağlayacaktır (Funk ve Funk, 1989: 663).

Araştırmalar, ilköğretim öğrencilerinin genellikle zayıf dinleyiciler olduğunu göstermektedir. Bunun nedenleri arasında; yetişkinlerin okul dışında, öğretmenlerin de sınıfta öğrencilere dinleme konusunda iyi örnek olmamaları (Jalongo, 1995; Clark, Scruggs ve Szydowski, 1999: 4); sınıf içinde dinleme eğitimine doğrudan ve yeteri kadar yer verilmemesi; dinleme becerisini geliştirecek uygulamaların günlük hayat içinde fazla yer almaması (Brent ve Anderson, 1993); anne babaların evde çocuklarıyla, onların dinleme becerilerini geliştirecek etkileşimde bulunmamaları

gösterilmektedir (Palmer, 1997: akt. Burrows ve ark.,1999: 29). Öğrenim hayatları boyunca ilk ve orta öğretimdeki öğrencilerin; sorgulamasına, sınıflandırmasına, organize etmesine, değerlendirmesine ve seçmesine zemin hazırlayacak çalışmalara katılmaları gerekir (Winn, 1988: 44). Dinleme eğitimi çalışmalarında görsel öğeler yardımıyla önemli adımları gözden geçirmek, öğrencilerin bu çalışmalardan daha çok faydalanmasını sağlar (Winn, 1988: 146). Bunun için hikâye haritası, düşünce şeması, tablolaştırma vb. yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Bu tür çalışmalar öğrencilerin, dağınık gibi algıladıkları bilgi parçalarını hatırlamalarını ve bütünleştirmelerini; farklı gibi görünen düşüncelerin, olayların aslında bir bütünün parçaları olduğunu fark etmelerini sağlayacaktır (Kingen, 2000: 271).

Öğrencilere etkili dinleme becerisi kazandırmada bir başka önemli nokta, onlara değerli/ faydalı materyaller sunmaktır. İçerik ve etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Etkinlikler, öğrencilerin ilgisini çekmezse verilen eğitim amacına ulaşmaz (Kingen, 2000: 276). Dinleme çalışmalarında kullanılacak metinlerin yapısına da dikkat edilmelidir. Dinleme metinleri; cümlelerin uzunluğu, anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı, mesajlarının açıklığı vb. unsurlar göz ardı edilmemelidir. Kısacası eğitim materyalleri seçilirken, hazırlanırken merkezde hep öğrenci olmalıdır. Dinleme eğitimi çalışmalarından alınacak verim, bu hususlara gösterilecek özenle paralellik arz eder (Doğan, 2012: 14).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yenilenen ilköğretim 1-5. sınıf programına göre Türkçe derslerinde üç farklı türden metin

işlenmektedir. Bunlar; hikâye edici (öyküleyici) metinler, bilgi verici (bilgilendirici) metinler ve şiirlerdir (MEB, 2005).

Bilgi verici metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi, tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlar nitelikte oluşturulmaktadır (Kuzu, 2004).

Bilgi verici metinlerde yaratıcılık ve okuyucuya yol gösterecek bir kurgusallık yoktur. Genel olarak anlatımları düzdür ve üslup kaygısı taşımaz. Öncelik bir anlamı, özü doğrudan ve kestirme bir söylemle anlatmaktır. Yazar bu tür bir metni oluştururken genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Metinde anlatılanlar gerçek yasamdaki nesnelere, varlıklara, durumlara veya olgulardır. Hayal gücünün payı yok gibidir. Mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar (Özdemir, 1998: 30; Gangi, 2004: 174; Weaver ve Kintsch, 1991: 230; Quandt, 1983: 159). Bu tür metinlerin yazımında temel amaç bilgiyi aktarmaktır. Bu sebepten bilgi verici metinler, hikâye edici metinlere göre hem daha fonksiyonel hem de bilgi verme açısından daha faydalıdır (Chenfeld, 1978: 289). Hikâye edici metinlerin, okura bilgi verme veya öğretme amacı yoktur. Bu metinler kendine özgü bir yapıya sahiptir. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999). Hikâye edici türleri anlamak ve hatırlamak diğer bilgi verici metinleri anlamaya göre daha kolaydır. (Graesser vd., 1991).

Bilgilendirici bir metni anlamak için 5N1K'yı oluşturan kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin sorularına cevap aranması, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması gibi aşamalar gerekir (Alperen, 1999). Akyol'a göre (2006) öyküleyici metinler olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği hakkında bilgi veren "Sahne" aşaması; metinde geçen ve olayın akışını etkileyen kahramanların tanıtıldığı, "Ana ve yardımcı karakterler" aşaması; metindeki problemi başlatan ve metnin temelini oluşturan aşamayı, "Olay" aşaması; olayın çözümüne ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin olduğu aşamayı, "Problem çözme teşebbüsleri" aşaması; metinde anlatılanların tümünü içinde barındıran tutarlı olması gereken aşamayı, "Sonuç" aşaması; metinden çıkarılan düşünceyi temsil eden aşamayı, "Ana fikir" aşaması ve son olarak ana karakterin ve okuyucunun metin hakkındaki görüşlerini bildiren "Tepki" aşamasını içermektedir. Çalışmada dinlediğini anlama testi sürecinde bilgilendirici ve öyküleyici metne ait yapılan açıklamalar dikkate alınmıştır.

### 1.1.Problem ve Alt Problemler

Bu araştırmada araştırmannın ana problemini "Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmannın bu temel probleminden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin bir hikâyeyi işitsel materyal kullanılarak dinlediğinde anlama düzeyi nasıldır?
2. Öğrencilerin bilgilendirici bir metni işitsel materyaller kullanılarak dinlediğinde anlama düzeyleri nasıldır?
3. Öğrencilerin bir hikâyeyi görsel ve işitsel materyal

- kullanılarak dinlediğinde anlama düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin bilgilendirici bir metni görsel ve işitsel materyal kullanılarak dinlediğinde anlama düzeyleri nasıldır?
  5. İşitsel materyal kullanımı ile görsel-işitsel materyal kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlaması üzerindeki etkisi nasıldır?
  6. Hikâye edici metinler ve bilgi verici metinlerin öğrencilerin dinlediğini anlaması üzerine etkisi nasıldır?

## 1.2.Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin, bir hikâye veya bilgilendirici metni işitsel veya işitsel-görsel materyal kullanarak dinlediğinde anlama becerilerini ölçmek ve dinlediğini anlamada görsel ve işitsel materyal arasındaki etkileşimi belirlemektir.

Batuhan'a göre eğitim, bir şeyin nasıl en iyi biçimde yapılabileceği bilgisinin çocuklara öğretilmesi yoluyla bireysel farklılıkları azaltmak ve toplumsal uyumu sağlamaya çalışmaktır (1998:293). Gelişimleri normal çocuklardan farklı olan eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar da tıpkı normal çocuklar gibi toplum tarafından kabul görmeye, sosyalleşmeye ihtiyaç duymaktadırlar ve Batuhan'ın da belirttiği gibi çocuğun, engelli çocuklar da dâhil, içinde yaşadığı kültüre uyum sağlayabilmesi aldığı eğitime bağlıdır.

Kaynaştırma eğitimi alan, hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişimlerini inceleyen bir araştırma bulunmaması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Araştırma, kaynaştırma öğrencisi olan hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların, yalnızca

işitsel materyal kullanılarak dinledikleri bir hikâyeyi mi, yalnızca işitsel materyal kullanılarak dinledikleri bir bilgilendirici metni mi yoksa görsel ve işitsel materyal kullanılarak dinledikleri bir hikâyeyi mi, görsel ve işitsel materyal kullanılarak dinledikleri bir bilgilendirici metni mi daha iyi anladıklarını anlamak açısından önemlidir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların eğitim ortamları ve materyallerinin düzenlenmesi ve onlara öğretmenlik eden bireylerin eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi sırasında, uygulamacılara bir fikir vermesi umulmaktadır.

## 1.3.Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Bu araştırma, İstanbul ilindeki ilköğretime devam eden 11- 12 yaşları arasındaki 50-70 arası farklı zekâ bölümüne sahip üç kaynaştırma öğrencisi ve bu öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin belirlenmesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan işitsel ve görsel-işitsel materyaller ile sınırlandırılmıştır.

Kaynaştırma öğrencisi olan hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin dinlediklerini anlamada hikâye edici metinlerle videoların ve bilgilendirici metinler ve videoların düzeye uygun olduğu varsayılmıştır. Ayrıca dinleme/izleme etkinliği sonrası katılımcılara yöneltilen soruların dinlediğini anlama düzeylerini doğru tespit ettiği varsayılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Kaynaştırma eğitimi alan, hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların dinlediğini anlama becerilerinin gelişimlerinin araştırıldığı bu araştırma nitel araştırma yönteminin durum çalışması tekniğine göre desenlenmiştir. Durum çalışmaları var olan durumun derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Creswell (2007)'ye göre



durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Öte yandan durum çalışmaları “ bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analizi” olarak belirtilmektedir (Merriam, 1988, s.21 akt. Merriam, 1998, s.27).

### 2.1. Katılımcılar

Bu araştırmaya kaynaştırma öğrencisi olan üç hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Üçü de farklı devlet okullarında eğitim görmekte olan öğrenciler 50-70 arası farklı zekâ bölümüne sahiptirler.

Birinci öğrenci isminin baş harfi olan “G” ile kodlanmıştır. 10 yaşındadır ve 4. sınıfa devam etmektedir. İkinci öğrenci isminin baş harfi olan “B” ile kodlanmıştır. 12 yaşındadır ve 7. sınıfa devam etmektedir. Üçüncü öğrenci yine isminin baş harfi olan “F” ile kodlanmıştır. 11 yaşındadır ve 6. sınıfa gitmektedir. Üç öğrenci de Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından yapılan Eğitsel Değerlendirme ve tanılama sonucuna göre: 26/ 12/ 2008 tarih ve 286 sayılı TTKB Kararı ile Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı doğrultusunda, ‘Matematik ve Türkçe’ modüllerini içeren destek eğitimi programlarından yararlanmaktadır.

Birinci öğrenci (G) ve ikinci öğrenci (B) sadece ‘Bireysel Eğitim’ alırken; destek eğitim programında ‘Sosyal Hayat’ modülü bulunan üçüncü öğrenci (F) ‘Grup Eğitimi’ de almaktadır.

Üçüncü öğrenci (F) aynı zamanda Asperger sendromludur. Asperger sendromu sosyal beceriksizlik ve iletişim

sorunlarına neden olan bir gelişim bozukluğudur. Bu sosyal beceriler, iletişim becerileri ve hayal gücü gelişiminde gecikmeyi içeren yaygın gelişimsel bir bozukluktur (<http://www.buzzle.com/articles/Asperger-syndrome-symptoms.html>). Asperger sendromu (AS), sosyal etkileşimde zorluklar ve sınırlı, stereotipik ilgi ve etkinliklerle tanımlanan otistik spektrum bozukluklarından biridir. Her ne kadar standart tanı ölçütleri arasında belirtilmemişse de motor sakarlık ve atipik dil kullanımına sıklıkla rastlanır (Baskin, Sperber ve Price, 2006). Asperger sendromu tek bir semptomdan çok bir dizi semptom ile ayrılır. Sosyal etkileşimde bozukluklar, stereotipik ve sınırlı ilgi ve eylemler ve bilişimsel gelişimde klinik anlamda önemli olmayan gecikme görülmemesi ile dil becerisinde genel bir gecikme olmamasıyla belirlenir. Dar kapsamlı bir konuyla yoğun ilgilenme, tek yönlü laf kalabalığı, sınırlı prozodi ve tonlama, ve motor sakarlık bu durumda tipik olarak rastlanır (American Psychiatric Association, 2000). Araştırma, araştırmacının öğretmenlik yaptığı ve üç öğrencinin de destek eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde zihinsel engelli bireysel eğitim sınıfında uygulanmıştır. Sınıfta çalışma sırasında sadece araştırmacı ve öğrenci bulunmuştur.

### 2.2. Veri Toplama Araçları:

Uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrenciye işitsel materyal ile dinletilen metinler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Düzeye uygun görsel işitsel materyallerin seçiminde araştırmacıdan başka üç uzman görüşüne daha başvurulmuştur. Görsel- işitsel materyal olarak kullanılan videoların sınıf düzeyine uygunluklarının

tespiti için araştırmacıdan başka üç uzman görüşüne daha başvurulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin zekâ puanları aynı olmadığından metinler 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerine uygun 2'şer tane olmak üzere 6'sı öyküleyici 6'sı bilgilendirici 12 metin kullanılmıştır. Bu nedenle 12 ayrı dinlediğini anlama testi geliştirilmiştir. Dinlediğini anlama testleri geliştirilirken öncelikle alan yazın incelenmiş; uzman ve öğretmenlerin görüşü alınmıştır. Tüm metinler için araştırmacılar tarafından geliştirilen dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde, alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak 5N1K metodu kullanılmıştır. Öyküleyici metinlere ait sorular hazırlanırken bir metinde bulunması gereken hikâye unsurları kullanılmış ve buna uygun olarak hikâye haritası yöntemi hazırlanmıştır. Bilgilendirici metin için hazırlanan dinlediğini anlama testinde 5N1K'yı oluşturan kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin sorularına cevap aranmış, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması istenerek 8 soru sorulmuştur. Öyküleyici metin için hazırlanan dinlediğini anlama testi için hikâye haritası yöntemine ait nerede, ne zaman, ana karakter, yardımcı karakter, problemin başlangıcı, problemin çözüm aşamaları, ana fikir ve sonuç olmak üzere 8 soru sorulmuştur. Bu soruların iki tanesi derin anlamayı 6 tanesi de basit anlamayı ölçücü sorulardır. Derin anlama sorularından bir öğrencinin alacağı maksimum puan 40, basit anlama sorularından 60 puandır. Soru ölçeği basit ve derinlemesine anlama olmak üzere iki tür sorudan oluşmaktadır. Basit anlama soruları, cevabı metin içinde olan alt bilişsel süreçleri içeren sorulardır. Örnek: "Hikâye nerede geçiyor?" gibi. Derinlemesine anlama soruları ise cevabı metin dışında olan ve üst bilişsel süreçleri

içeren sorulardır. Örnek: "Kitap okumak insana neler kazandırır?" gibi.

Uygulamada öğrencilere, hikâye edici metin olarak 'Kuřkucu Horoz (İlköğretim Türkçe 1. Zambak Yayınları)', 'Üç Kelebek (İlköğretim Türkçe 2. Bilim ve Kültür Yayınları)' ve 'Sevinç Çığlıkları (İlköğretim Türkçe 3. Harf Eğitim Yayıncılık)' metinleri dinletilmiştir. Bilgi verici metin olarak 'Nasrettin Hoca Şenlikleri (İlköğretim Türkçe 1. MEB Yayınları)', 'Beslenme (İlköğretim Türkçe 2. Harf Yayıncılık)' ve 'Reklamlar (İlköğretim Türkçe 3. Harf Yayıncılık)' adlı metinler dinletilmiştir.

Uygulamada öğrencilere, 'Üçüzler Doktora'

(<http://www.cizgidiyar.com/ucuzler-doktora-sezon-1-bolum-12-ucuzler-cizgi-film-izle>), 'Pak ile Pırpır' (<http://cocukcizgifilm.com/pak-ile-pirpir-copler-trt-cocuk-yeni-bolum.html>) ve 'Rüya'nın Günlüğü' ([http://www.cizgi-filmleri.com/ruyanin-gunlugu/2bolum-cizgi-filmi\\_345c8db95.html](http://www.cizgi-filmleri.com/ruyanin-gunlugu/2bolum-cizgi-filmi_345c8db95.html)) adlı hikâye edici video çizgi filmler izletilmiştir. Araştırmada katılımcılara; 'Bitkilerin Büyümesi' (<http://www.indirvideo.net/elif-ogreniyor-bitkilerin-buyumesi-460993.html>), 'Çocuklar için hazırlanan İlk Yardım Eğitimi' (<http://www.youtube.com/watch?v=tyoCg73x4YI>), 'Kek Nasıl Üretilir?' (<http://www.trtokul.com.tr/galeri/videoGaleri/egitim/1/nasil-uretilir/154/3>) görsel-işitsel bilgilendirici videolar veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi:

Bu araştırma 2013 yılı Aralık ayı boyunca her ders saatinde 2'şer metin veya video ele alınmak üzere toplam 6 ders saati içerisinde her öğrenci için ayrı ayrı uygulanmıştır. Önce öğrencilere sırasıyla 1., 2., 3. sınıf seviyesine uygun

hikâye edici metinler; ardından bilgi verici metinler dinletilmiş, sonra hikâye edici videolar ve bilgi verici videolar izletilmiştir. İşitsel materyal kullanılarak dinlediğini anlama düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanan öyküleyici ve bilgi verici metinler belirlenen ders saatlerinde prozodik özelliklere uygun olarak araştırmacı tarafından bir kez okunmuş, herhangi bir şekilde tekrar ya da yeniden okuma yapılmamıştır. Prozodik okuma; metinlerin tonlamalara, noktalamalara, vurgulara ve duraklamalara dikkat edilerek uygun bir ifade ile okunmasıdır (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Çetinkaya, 2009). Ardından metne ait dinlediğini anlama testinde bulunan sorular öğrenciye yöneltilerek öğrencinin verdiği cevaplar yazılmıştır. Görsel-işitsel materyal kullanılarak dinlediğini anlama düzeyi belirlemek amacıyla hazırlanan öyküleyici veya bilgi verici çizgi film veya videolar da öğrenciye 1 kez ve tekrarı yapılmaksızın izlettirildikten sonra, çizgi film veya video ile ilgili dinlediğini anlama testi soruları öğrenciye yöneltilmiş ve cevapları yazılmıştır

Metinlerin değerlendirilmesinde puanlar toplam puan 100 üzerinden

hesaplanmıştır. Bilgilendirici metin dinlediğini anlama testinde konu ve ana fikrin her biri 20 puan, diğer 5N1K sorularının her biri 10 puandır. Öyküleyici metin için ise ana fikir 25 puan, sonuç 15 puan ve hikâyenin diğer unsurlarının her biri 10 puandır. Ancak birden fazla cevabı olan soruların puanlamasında sorunun puanı cevap sayısına bölünerek değerlendirilmiştir. Örneğin;"hikâye nerede geçiyor?" sorusunun doğru cevabı 1. bahçede, 2. kümeste ve 3. uzayda şeklinde ve bu sorunun doğru cevabı 12 puan ise öğrenci sadece uzayda yazmışsa  $12/3= 4$  puan verilmiştir. Öğrenci cevapları araştırmacı ile birlikte iki uzmandan da görüş alınarak puanlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip kaynaştırma öğrencilerinin farklı dinleme etkinliklerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki bulgulara yer verilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin hikâye edici bir metni yalnızca işitsel materyal kullanarak dinlediğinde anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1'deki gibidir:

**Tablo 1: Öğrencilerin İşitsel Materyal Kullanılarak Hikâye Edici Metni Dinlediğindeki Anlama Düzeyi**

Öğrenci	1. Sınıf Seviyesi			2. Sınıf Seviyesi			3. Sınıf Seviyesi			Toplam Ort.
	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	
G	29,0	15,0	44,0	30,0	12,0	42,0	35,0	3,0	38,0	<b>41,3</b>
B	46,0	15,0	61,0	39,0	6,0	45,0	27,0	6,0	33,0	<b>46,3</b>
F	10,0	0,0	10,0	6,0	0,0	6,0	0,0	0,0	0,0	<b>5,3</b>
<b>Ortalama</b>	<b>28,3</b>	<b>10,0</b>	<b>38,3</b>	<b>25,0</b>	<b>6,0</b>	<b>31,0</b>	<b>20,7</b>	<b>3,0</b>	<b>23,7</b>	<b>31,0</b>

Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf seviyesi arttıkça başarı ortalaması düzeylere göre 38,3'ten 31'e ve sonunda 23,6'ya düşmüştür. Seviye arttıkça başarı azalmıştır. Öğrenci G'nin seviyeler arasındaki puan farkı çok olmamakla

birlikte öğrenci B'de seviye artışına paralel olarak ciddi düşüş gözlenmiştir. Öğrenci F'de ise her seviyedeki başarı puanları oldukça düşüktür. B ve G'nin birbirine yakın başarı oranı gösterdiği gözlenmiş iken diğer öğrencilerden ciddi

anlamda düşük başarı puanı olduğu gözlenen F'nin sosyal etkileşim bozukluğunu ortaya çıkaran Asperger sendromunun etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde G, B, F'nin işitsel materyal kullanılarak hikâye edici metni

dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 41.3, 46.3 ve 5.3'tür.

Öğrencilerin bilgi verici bir metni yalnızca işitsel materyal kullanarak dinlediğinde anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2'deki gibidir:

**Tablo 2: Öğrencilerin İşitsel Materyal Kullanılarak Bilgi Verici Metni Dinlediğindeki Anlama Düzeyi**

Öğrenci	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam Ort.
	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	
G	5,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	18,0	0,0	18,0	7,7
B	25,0	5,0	30,0	20,0	0,0	20,0	8,0	0,0	8,0	19,3
F	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Ortalama</b>	<b>10,0</b>	<b>1,7</b>	<b>11,7</b>	<b>6,7</b>	<b>0,0</b>	<b>6,7</b>	<b>8,7</b>	<b>0,0</b>	<b>8,7</b>	<b>9,0</b>

G'nin 1 ve 2. sınıf seviyelerindeki metinlerden aldığı anlama puanları sırasıyla 5 ve 0 arasında düşüş gözlenirken 18 puan aldığı 3. sınıf seviyesinde artış gözlenmektedir. 3. sınıf seviyesinde dinletilen metnin, G'nin ilgi alanına giren bir konu olduğundan dolayı başarı puanının yüksek çıktığı düşünülebilir. F'nin Asperger sendromundan kaynaklanan anlama ve iletişim güçlüğünden dolayı üç metinden de puan alamadığı düşünülebilir. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde G,

B, F'nin işitsel materyal kullanılarak bilgi verici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 7.7, 19.3 ve 0'dır. Öğrencilerden B ve G'nin başarı puanlarının yakın olduğu görülürken, B ve G'nin başarı oranının da oldukça alt seviyede olduğu gözlenmektedir

Öğrencilerin hikâye edici bir metni görsel-işitsel materyal kullanarak dinlediğinde anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3'teki gibidir:

**Tablo 3: Öğrencilerin Görsel-İşitsel Materyal Kullanılarak Hikâye Edici Metni Dinlediğindeki Anlama Düzeyi**

Öğrenci	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam Ort.
	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	
G	55,0	20,0	75,0	56,0	15,0	71,0	31,0	20,0	51,0	65,7
B	34,0	30,0	64,0	43,0	20,0	63,0	30,0	25,0	55,0	60,7
F	40,0	5,0	45,0	10,0	0,0	10,0	4,0	0,0	4,0	19,7
<b>Ortalama</b>	<b>43,0</b>	<b>18,3</b>	<b>61,3</b>	<b>36,3</b>	<b>11,7</b>	<b>48,0</b>	<b>21,7</b>	<b>15,0</b>	<b>36,7</b>	<b>48,7</b>

Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf seviyesi yükseldikçe başarı ortalaması sırasıyla 61,3'ten 48'e ve sonunda 36,7'ye düşmüştür. Seviye arttıkça başarı azalmıştır. G'nin 1. ve 2. sınıf seviyelerinde aldığı puanlar sırasıyla 75 ve 71 puan arasında ciddi bir farklılık

gözlenmezken 51 puan aldığı 3. sınıf seviyesinde düşüş gözlenmektedir. B'nin 1. ve 2. sınıf seviyelerinde aldığı puanlar sırasıyla 64 ve 63 arasında ciddi farklılık gözlenmezken 51 puan aldığı 3. sınıf seviyesinde düşüş gözlenmektedir. F'nin 1, 2 ve 3. sınıf seviyelerinde aldığı

puanlar sırasıyla 45, 10 ve 4 arasında ciddi oranlarda düşüş gözlenmektedir. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde G, B, F'nin görsel-ışitsel materyal kullanılarak hikâye edici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri

sırasıyla 100 üzerinden 65.7, 60.7 ve 19.7'dir.

Öğrencilerin bilgi verici bir metni görsel-ışitsel materyal kullanarak dinlediğinde anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 4'teki gibidir:

**Tablo 4: Öğrencilerin Görsel-İşitsel Materyal Kullanılarak Bilgi Verici Metni Dinlediğindeki Anlama Düzeyi**

Öğrenci	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			Toplam Ort.
	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	Basit	Derin	Toplam	
G	40,0	10,0	50,0	33,0	10,0	43,0	25,0	5,0	30,0	41,0
B	50,0	10,0	60,0	51,0	0,0	51,0	30,0	10,0	40,0	50,3
F	20,0	0,0	20,0	10,0	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0	10,0
<b>Ortalama</b>	<b>36,7</b>	<b>6,7</b>	<b>43,3</b>	<b>31,3</b>	<b>3,3</b>	<b>34,7</b>	<b>18,3</b>	<b>5,0</b>	<b>23,3</b>	<b>33,8</b>

Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf seviyesi arttıkça başarı ortalaması sırasıyla 43.3'ten 34.7'ye ve sonunda 23.3'e düşmüştür. Seviye arttıkça başarı azalmıştır. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde öğrenci B ve G'nin birbirine yakın başarı oranı gösterdiği gözlenmiş iken F'nin başarısının oldukça alt seviyede olması Asperger

sendromundan kaynaklandığı düşünülebilir. G, B, F'nin görsel-ışitsel materyal kullanılarak bilgi verici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 41, 50.3 ve 10'dur.

İşitsel materyal kullanımı ile görsel-ışitsel materyal kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 5'teki gibidir:

**Tablo 5: İşitsel ve görsel-ışitsel materyal kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyine etkisi**

		Hikâye Edici Metin		Bilgi Verici Metin	
		1.2.3. Sınıf Ort.	1.2.3. Sınıf Ort.	1.2.3. Sınıf Ort.	1.2.3. Sınıf Ort.
		Basit Anlama	Derin Anlama	Basit Anlama	Derin Anlama
<b>İşitsel Materyal</b>	G	31,3	10	7,6	0
	B	37,3	9	17,6	1,6
	F	5,3	0	0	0
<b>Görsel İşitsel Materyal</b>	G	47,3	18,3	32,6	8,3
	B	35,6	25	43,6	6,6
	F	18	1,6	10	0

Hikâye edici metinlerde; G ve F'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki basit anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. B'nin metinleri görsel-ışitsel materyalle dinlediğindeki basit anlama düzeyi, işitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. Görsel-ışitsel materyalle dinlediği metnin

başarı puanının işitsel materyalle dinlediğinden yüksek olmasına rağmen sonucun böyle çıkması B'nin görsel-ışitsel materyalle dinlediği metnin nedenselliği içeren derin anlama düzeyindeki soruları daha iyi anladığı, dikkatinin dağınık olmasının basit anlama düzeyinde daha düşük başarı elde

etmesine sebep olabileceği düşünülebilir. G'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki derin anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. B'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki derin anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. F'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki derin anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür.

Bilgilendirici metinlerde; G'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki basit anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. B'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki basit anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. F'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki basit anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. G ve B'nin metinleri işitsel materyalle dinlediğindeki derin anlama düzeyi görsel-ışitsel materyalle dinlediğinden düşüktür. F metinleri işitsel materyalle ve görsel-ışitsel materyalle dinlediğinde derin anlamada başarı elde edememiştir.

İşitsel materyal kullanıldığında; G, B ve F'nin hikâye edici metinlerdeki basit anlama düzeyi, bilgi verici metinlerdekinden yüksektir. G ve B'nin hikâye edici metinlerdeki derin anlama düzeyi, bilgi verici metinlerdekinden yüksektir. F'nin hikâye edici metinlerdeki ve bilgi verici metinlerdeki derin anlama düzeyi aynıdır. İki türdeki metnin de derin anlamayı içeren sorularından başarı elde edememiş olması çocukta nedensellik olmadığının göstergesi olabilir. Derin anlamada metnin dışına çıkamamış basit anlama düzeyinde kalmıştır.

Görsel-ışitsel materyal kullanıldığında; G ve F'nin hikâye edici metinlerdeki basit

anlama düzeyi, bilgi verici metinlerdekinden yüksektir. B'nin hikâye edici metinlerdeki basit anlama düzeyi, bilgi verici metinlerdekinden düşüktür. G, B ve F'nin hikâye edici metinlerdeki derin anlama düzeyi, bilgi verici metinlerdekinden yüksektir.

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Öğrencilerin işitsel materyal kullanılarak hikâye edici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri normal seviyededir. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde G, B, F'nin işitsel materyal kullanılarak hikâye edici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 41.3, 46.3 ve 5.3'tür. Hikâye edici türleri anlamak ve hatırlamak diğer bilgi verici metinleri anlamaya göre daha kolaydır. (Graesser ve diğerleri., 1991).

Öğrencilerin işitsel materyal kullanılarak bilgi verici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri düşük çıkmıştır. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde G, B, F'nin işitsel materyal kullanılarak bilgi verici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 7.7 , 19.3 , 0 dır. Öğrencilerin bilgi verici metinleri tüm sınıf seviyelerinde anlamada başarılı olamadıkları görülmektedir. Akyol' un da (2013: 185) bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretimi ve anlaşılmasının, yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zor olduğunu söylemesi bulgularımızla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda Açıköz'ün (2006: 10) de belirttiği üzere öğrenciler, anlatılanların %5'ini, okuduklarının %10'unu, hem görüp hem dinlediklerinin ise %20'sini hatırlayabilmektedirler. Buradan da yola çıkarak işitsel materyal kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarını, potansiyellerinin altında tuttuğu söylenebilir.

Öğrencilerin görsel-işitsel materyal kullanılarak hikâye edici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri normaldir. Tüm seviyeler birlikte değerlendirildiğinde G, B, F'nin görsel-işitsel materyal kullanılarak hikâye edici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 65.7, 60.7 ve 19.7'dir. Öğrencilerin tüm seviyelerde aldıkları başarı puanları ortalamasının yüksekliği; metinlerin hikâye edici türde olması ve görsel-işitsel materyal ile sunulması etkisi sonucu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dinlediklerini aynı zamanda görmeleri, anlama düzeylerini artırdığı görülmektedir. Ergin (1998: 66) de öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma, %1'ini tatma yoluyla elde ettiğimizi belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenmede en büyük katkıyı görme ve işitmenin sağladığını söylenebilir.

Öğrencilerin görsel-işitsel materyal kullanılarak bilgi verici metni dinlediğindeki anlama düzeyi G, B, F'nin görsel-işitsel materyal kullanılarak bilgi verici metni dinlediğindeki anlama düzeyleri sırasıyla 100 üzerinden 41, 50.3 ve 10'dur. Yangın (1999: 49) da okumada ortanın altında olan üçüncü sınıf öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmada görsel ya da işitsel eğitim alan öğrencilerde dinlediğini anlama becerilerinin geliştiğini bildirmekte ve bu yaş gurubundaki öğrenciler için görsel bilginin sözel bilgiden daha çok hatırlandığını vurgulamaktadır.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin, işitsel ve görsel materyal birlikte kullanıldığında sadece işitsel materyal kullanımına kıyasla daha iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüp dinledikleri metinlerden anladıkları ve öğrendikleri

sadece dinledikleri metinlerden daha fazladır. Benzer şekilde Türkyılmaz'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilere görsel destekli dinleme, dinleme, sessiz okuma, sesli okuma yaptırılmış ve çalışmanın sonucunda da görsel destekli dinlemenin anlama üzerinde diğer gruplara göre daha başarılı olduğunun bulunması araştırmanın bulgularıyla benzeşmektedir. Ergin (1998: 66) de öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma, %1'ini tatma yoluyla elde ettiğimizi belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenmede en büyük katkıyı görme ve işitmenin sağladığını söylenebilir. Dinleme eğitimi çalışmalarında görselliği kullanmak, öğrencilerin bu çalışmalardan daha yüksek verim elde etmelerini sağlayacağı düşünülmektedir (Winn, 1988: 146). Sönmez (2005: 196) görsel-işitsel araç-gereçlerin öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmede kalıcılığı sağlayan önemli değişkenler olduğunu; fotoğraflar ve resimler bir araya getirilerek öğrenciye sunum yapmayla etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin hikâye edici metni anlama başarısının bilgilendirici metne göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı durumu sadece işitsel materyal kullanıldığında ya da işitsel ve görsel materyal birlikte kullanıldığında da görmek mümkündür. Benzer şekilde Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski'nin (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı görülmüştür. Metin türleri açısından bakıldığında, ister dinleme kanalıyla isterse okuma yoluyla olsun, öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgi verici metinlerden daha iyi anladıkları görülmüştür. Bu bulgu da çalışmamızı

destekler niteliktedir. Bilgi verici metinlerin görsel-işitsel materyal ile sunulduğunda öğrencilerin bilgi verici metinleri anlama düzeyleri sadece dinlediklerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Winn'in de belirttiği gibi, (1988: 146) dinleme eğitimi çalışmalarında görselliği kullanmak, öğrencilerin bu çalışmalardan daha yüksek verim elde etmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacı şu önerileri getirebilir:

Anlamayı ölçen bu tip çalışmalarda ortam öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmeli, öğrencilerin tam katılımı sağlanmalı.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, hikâye edici ya da bilgi verici türdeki metinlerin öğretiminde, öğrencilerin daha iyi kavramaları ve anlayabilmeleri için görsel-işitsel materyaller kullanmaları önerilmektedir. Kaynaştırma ortamlarında bulunan hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin anlama düzeyleri tespit edilmeli, diğer öğrencilerle beraber değil düzeylerine uygun ölçme ve değerlendirmeye alınmalıdır. Kaynaştırma öğrencisi olan hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sunulacak metinlerin gelişim düzeyine ve seviyesine uygun seçilmesi önerilmektedir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesi akademik ve sosyal yaşam üzerinde olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu becerinin geliştirilmesi için öğrencinin özel eğitim öğretmeninin sınıf öğretmenin devamlı iletişim içerisinde olarak gayret göstermesi gerekmektedir. Okuduğunu anlamada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işitsel materyal kullanımı ile görsel-işitsel materyal kullanımının etkililiği ya da

verimliliği araştırılabilir. Bu çalışma, 11-12 yaşlarındaki hafif düzeyde zihinsel engelli öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar, diğer yaş gruplarında da uygulanabilir ve sonuçlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

**AAMR, (2002).** Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports (10. Baskı). Washington DC: AAMR

**Akyol, H. (1999).** Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Milli Eğitim*, 142. (Online): Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/medergi/15.htm> (Erişim Tarihi: 13.11.2013)

**American Psychiatric Association. (2000).** "Diagnostic criteria for 299.80 Asperger's Disorder (AD)". Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text revision (DSM-IV-TR) bas.). ISBN 0-89042-025-4. (Erişim Tarihi: 17.09.2013)

**Baskin, J. H., Sperber, M.&Price B. H. (2006).** "Asperger Syndrome Revisited". *Rev Neurol Dis* 3 (1): 1-7.

**Başal, M. ve Batu, S. (2002).** Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98

**Bıyıklı, L. (1997).** Özel Eğitim Gereksinimi Duyan Çocuklar. *Milli Eğitim Sanat-Kültür Dergisi*. Sayı: 136, s. 31-32

**Brent, R.&Anderson, P. (1993).** Developing Children's Classroom



- Listening Strategies. Reading Teacher, 47, (2), pp. 122-126
- Chenfeld, M. B. (1978).** *Teaching Language Arts Creatively*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers. San Diego.
- Creswell, J. W. (2007).** *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions (Second Edition)*. London: Sage Publication
- Doğan, Y.(2012).** *Dinleme Eğitimi*. Pegem Akademi. Ankara
- Ergin, A. ve BİROL, C. (2000).** *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ergin, A. (2010).** *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Eripek, S. (1998).** *Özel Eğitim*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- (2005). *Zekâ Geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Funk, H. D.&Funk, G. D. (1989).** *Guidelines for Developing Listening Skills*. The Reading Teacher, pp.660-663
- Gangi, J. M. (2004).** *Encountering Children's Literature*. Pearson Education. Boston
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991).** Narrative Representation and Comprehension. in R. Bar, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (Vol. II, pp. 171-205). White Plains, NY: Longman
- Hampleman, R. (1958).** Comparison of Listening and Reading Comprehension Ability of 4th and 6th Grade Pupils. Elementary English. XXXI, 49
- İftar, G. K., Birkan, B. ve Uysal, A. (1997).** *Zihin Özürlü Çocuklara Kavram Öğretimi*. Eskişehir: Mesleki Eğitim Yayınları
- Jalongo, M. R. (1995).** Promoting Active Listening in the Classroom. Childhood Education, 72, 1, pp.13-18
- Johnson, K. O. (1951).** The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehension. The Journal of Communication. I, 58
- Klin, A. (2006).** "Asperger's syndrome". *Adolesc Med Clin* 17 (3): 771-88.
- Kilgo, J.&Gorgiarla, R. (2005).** *Young Children with Special Needs*. (Second Edition). USA: Thomson-Delmar Learning
- Kırcaali-İftar, G. (1998).** *Özel Eğitim*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kingen, S. (2000).** *Teaching Language Arts in Middle Schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Kuz, T. (2001).** *Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları
- Kuzu, T. S. (2004).** *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Ankara

*Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Fakültesi Dergisi, 3(1), 55-77*

**Levis, R. B.&Doorlag H. D. (1999).** Teaching Special Students in General Education Classrooms. New Jersey, Prentice Hall

**Mağden, D. ve Avcı, N. (1997).** Öğretmen Adaylarının Özürlü Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 10-12 Eylül

**MEB. (2005).** *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

----- **(2006).** Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmî Gazete

----- **(2009).** MEGEP. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Zihinsel Engelliler. Ders Notları. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

**Merriam, S. B. (1998).** Qualitative Research and Case Study Applications in Education (Second Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers

**Ömür, M. (2006).** Kulağımızın Göz Kapağı Yoktur, Cumhuriyet Bilim, S.990, s. 16-17

**Özbay, M. (2005).** Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları

**Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**

**(2000).** Ankara: Milli Eğitim Basımevi

**Özdemir, E. (1998).** *Eleştirel Okuma.* Ankara: Ümit Yayıncılık

**Özgür, G. (2004).** Engelli Çocuklar ve Eğitim-Özel Eğitim. Adana: Karhan Kitabevi

**Salend, S. J. (1998).** Effective Mainstreaming: Creating inclusive classrooms. (3rd Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall

**Sucuoğlu, B. (2010).** Zihin Engelliler ve Eğitimleri. Ankara: Kök Yayıncılık

**Şura Raporu. (1999).** I. Özürlüler Şurası Çağdaş Toplum Çağdaş Yaşam ve Özürlüler. 29 Kasım-02 Aralık. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları

**Tüfekçioğlu, Ü. (1997).** İşitme Engelli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Ortamında Eğitimleri. *Milli Eğitim Kültür-Sanat Dergisi*, Sayı: 136, S:58

**Quandt, J. I. (1983).** *Language Arts for Children.* London: Prentice Hall Inc

**Weaver, C.&Kintsch, W. (1991).** *Expository Texts.* Handbook of Reading Research. Rebecca Barr, Michael Kamil ve diğer (Ed.) New York: Longman

**Westling, D. L.&Fox, L. (2000).** Teaching Students With Several Disabilities. (2nd Edition). USA: Printice Hall