

## Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Gönül Akçamete\* Hasan Gürgür\*\* Arzu Kış\*\*  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cebeci, Ankara.

### Özet

*Bu çalışmada kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunu, Ankara İli sınırları içerisinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki işitme engelli, zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ankara ilinde yer alan çeşitli bölgelerdeki 28 ilköğretim okulu ziyaret edilmiş, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek 111 kaynaştırma öğrencisinin öğretmenlerine araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okuma Yazma Becerilerini Belirleme Aracı" (O.Y.B.B.A.) uygulanmış ve araştırmada kullanılacak niteliklerde 108 araç geri dönmüştür. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aracın psikometrik özelliklerinin araştırmalarda kullanılabilmesi için yeterli olduğunu göstermiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one-way ANOVA) tekniği ve Çoklu Doğrusal Regresyon (direkt) analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda kaynaştırılmış öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde engel türünün, sınıf düzeyinin ve destek hizmet almalarının en önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin engelli öğrenciler ile çalışmış olma özelliklerinin de okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir.*

**Anahtar sözcükler:** İşitme engelliler, zihinsel engelliler, özel öğrenme güçlüğü, kaynaştırma, okuma yazma becerileri

### Abstract

*The Purpose of this study was to determine the reading and writing skills of students with special needs based on their classroom teachers' opinion. The research sample was chosen among 1., 2. and 3. grade teachers who had mainstreamed students with hearing impairment, mental retardation and learning disability in their classrooms. 111 "Reading Writing Skills Determination Questionnaire" developed by researchers were distributed and 108 questionnaires were gathered from classroom teachers. The validity and reliability studies showed that questionnaire's psychometric qualification were sufficient to use it for other related research. Data were analyzed by using one-way ANOVA and Multiple Regression techniques. The findings have shown that the most important variables on the improvement of these skills were types of disability, grade level and available support services. At the same time, development of the students' reading and writing skills were shown to be affected by teachers' work experience with special needs students.*

**Key Words:** Hearing impairments, mental retardation, learning disability, mainstreaming, reading and writing skills.

\* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cebeci, Ankara.  
Bu araştırma daha önce 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Ar. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cebeci, Ankara.

\*\* Ar. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Cebeci, Ankara.

Son yıllarda özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal ve eğitimsel bütünleşmelerini sağlayan kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştığı görülmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999; Pollock ve Patton, 1993). Kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin öğretimsel süreçleri uyarlamaları ile doğrudan ilişkilidir (Goatly, 2000). Uyarlamaların yapılabilmesi ise öğretmenlerin öğrencilerin akademik performansları hakkında veri toplama yöntemlerini, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için öğretimi uyarlama stratejilerini ve özel gereksinimli öğrencilerin ve akranlarının tipik akademik problemlerini bilmelerini gerektirir (Duffy, 1982; Lewis ve Doorlag, 1999; Salend, 1998; Schimer, 1997).

Dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik gibi temel becerilerin geliştirilmesi ilköğretimin öncelikli öğretimsel amacıdır (Lewis ve Doorlag, 1999). Öğrencilerin bu becerilerin herhangi birinde güçlük yaşaması, akademik öğrenmelerini etkilemektedir. Okuma yazma bilginin alınması ile ifade edilmesinde önemli ve vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır. Okuma yazmada güçlükleri olan öğrencilerin öğrenmede de sorun yaşadıkları kabul edilmektedir (Güteryüz, 2002).

Okuma sürecinde kişinin ilk olarak harfleri görsel olarak ayırt etmesi ve tanıması gerekir. İkinci aşamada harfler fonemlere eşleştirilir. Üçüncü aşamada sözcük tanıma bilgisi geliştirilir, dördüncü ve beşinci aşamalarda anlam daha önce öğrenilen bilgilerle aktif hale getirilir (Gleason, 1985). Frith (1986) okuma gelişimini sözcük okuma stratejilerini temel alarak üç döneme ayırmıştır. Birinci dönemde sözcükler doğrudan, yalnızca sözcüğün belirgin görsel özelliklerine dayalı ve bütünsel olarak tanınır. İkinci dönem ise alfabetik dönemdir. Bu dönemde sözcük okumak için harflerin sesleri bir araya getirilir. Okuma gelişimindeki üçüncü dönem ise ortografik dönem olarak isimlendirilmektedir. Bu dönemde sözcük okunurken harflerin sesi değil, sözcük içindeki harf sırası da dikkate alınarak sözcüğün morphem (yapıbirim) içeren parçalarının doğrudan okunması söz konusudur; bu aşamada morfemler ya da sözcüğün tümü doğrudan seslendirilir (Baydık, 2002).

Sözcük tanıma ve kavrama, okumanın iki önemli bileşenidir. Sözcük tanıma, basılı sembolleri çözümlenebilir becerisidir. Çözümleme (decoding) ise, kişinin gördüğü bir sözcüğü tanıyıp, hatırlaması ya da sözcüğü fonetik parçalarına ve yapılarına ayırarak tanıyabilme yeteneğidir. Okumayı kavrama okuduğunu anlama becerisidir.

Okumayı kavrama, sözcüklerin anlamlarını bilmeyi, bir parçadaki ardışık olayları izlemeyi, ana fikri bulmayı, sonucu kestirebilmeyi, yorum yapmayı ve eleştirel okumayı içerir (Lewis ve Doorlag, 1999; Sever, 1995).

Genellikle her çocuk bu aşamalardan geçerek okumayı öğrenir. Fakat kimisi hızlı, kimi yavaş ve zor öğrenir. Bu noktada dikkat süresi, türü, yönü, gelişim düzeyi, dizili sözcüklerin kavranması, okuma yöntemi, bireysel farklılıklar ve materyal türü bu süreci etkilemektedir. Örneğin disleksili bir çocuktaki fonolojik yetersizlikler, bir kelimenin bileşenlerine ayrılmasını engellemekte ve yazı bütünüünün anlaşılmasını güçleştirmektedir (Gleason, 1985; Şenel, 1998).

Okuma sürecinin her alanında ortaya çıkabilen okuma problemlerinin daha çok kodlama (fonemleri tanıma), anlama ve anımsama boyutlarında görüldüğü belirtilmektedir (Share, Jorm, Maclean ve Mathews, 1984; Torgesen, 1998). Bu problemler pek çok öğrencide görülse de özel gereksinimli bireyler okuma yazmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi boyutlarında akranlarına oranla daha fazla güçlüklerle karşılaşmaktadırlar (Cerra, Watts-Taffe ve Rose, 1997; Hoogeveen, Smeets ve Lancioni, 1989; LaSasso ve Mobley, 1999; Paul, 1999; Rankhorn, England, Collins, Lokavitch ve Algozzine, 1998).

Alan yazın incelendiğinde ve görülme sıklıkları göz önünde bulundurulduğunda işitme engelli, zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme ve geliştirmede yoğun güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Akçin, 2002; Başal ve Batu, 2002; Bozkurt, 2002; Hallahan ve Kauffman, 1994; Hoogeveen, Smeets ve Lancioni, 1989; Kretschmer, 1985; LaSasso ve Mobley, 1999; Metcalf, 1979; Schmidt, Rozendal ve Greenman, 2002; Tazebay, 1978).

İşitme engelli çocuğun dil edinimindeki yetersizlik ve güçlüklerin, okuma yazma becerilerini edinme sürecini zorlaştırdığı belirtilmektedir. Karşılaştıkları en büyük problemlerden ilki, dilimizin fonem sisteminde kullanılan bazı sesleri duyamamalarıdır. İkincisi ise, birçok işitme engelli çocuğun erken tanılanmamasından ve erken cihazlandırılmamasından dolayı dil gelişiminin geri kalmasıdır (Cohen ve Plaskon, 1980; Tazebay, 1978). Okuma-yazma ile ilgili görülen belli başlı problemler yetersiz kelime bilgisi, yapısal eksiklikler, mecazi dil, anlama, planlama, yazının düzenlenmesi, düzeltilmesi gibi problemlerdir. Eksik dil yaşantılarından dolayı, kelimelerin farklı

kullanışlarını ayırt etmeleri, günlük dilde kullanılan deyimleri anlamaları ve bunları yazılı dilde ifade ederken yerinde ve anlamlı bir şekilde kullanmaları güçleşmektedir (Girgin, 2002; Hallahan ve Kauffman, 1994; Kretschmer, 1985; LaSasso ve Mobley, 1999; LaSasso, 1996; Metcalf, 1979; Polloway ve Patton, 1993; Schulz, Carpenter ve Turnbull, 1991); Allen (1992), işitme engelli çocukların okuma yazmadaki güçlüklerinin bir diğer nedeninin bu çocuklara eğitim veren birçok öğretmenin bu engel grubuna nasıl okuma yazma öğreteceği konusunda uygun bir eğitim almamaları olduğunu belirtmektedir (Akt. Moores, 2001).

Özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan çocukların edindikleri dil becerileri ile ilişkili olarak temel okuma yazma becerilerinde ciddi yetersizlikleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaklaşık % 85'inde harfleri ve sayıları tekrarlama güçlüğünün olduğunu ve harf – ses eşlemesi yapamadıklarını göstermektedir (Schmidt ve arkadaşları, 2002; Torgesen, 1998). Bu öğrencilerin çözümleme becerilerinde sorun yaşadıkları, fonolojik farkındalık ile ilgili gelişimsel becerileri edinmede güçlüklerle karşılaştıkları, sesli ve sessiz okumada, ayrıntıları ve ana fikri bulmada, bağlam ipuçlarını kullanmada ve sonuç çıkarmada yetersizliklere sahip oldukları belirtilmektedir (Burns, Roe ve Ross, 1996; Gunning, 1996; Schmidt ve arkadaşları, 2002; Şenel, 1998). Gunning'e (1996) göre, öğrencilerin bir kısmı yazıyı organize etme gibi üst düzey becerilerde problem yaşarken, bir kısmı da kelime içindeki harf sıralamaları gibi alt düzey mekanik becerilerde güçlükleri bulunmaktadır.

Zihinsel engelli çocukların da okuma yazma becerilerini kazanmada problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu çocuklardan bir çoğu birkaç harf öğrenmenin ya da birkaç bildik kelimeyi tanımının ötesinde okuma becerilerini geliştirememektedirler. Zihinsel yetersizliği olan bu çocukların özellikle harfleri ayırt etmede, harf-ses eşlemesinin ediniminde (Hoogeveen ve arkadaşları, 1998), bilinmeyen kelimeyi okumada, kelime tanımada (Conners, 1992), çözümlemede, okuduğunu anlama gibi üst düzey bilişsel işlevlerde (Gunning, 1996) güçlüklerinin olduğu belirtilmektedir. Hoogeveen ve arkadaşları (1989), bu güçlüklerin bir çoğunun kullanılan öğretim yöntemlerinden kaynaklanabileceğini, uygun öğretim yöntemi/yöntemleri uygulandığında hafif ve orta düzeyde zihinsel engele sahip bireylerin okuma yazmayı öğrenebileceklerini ileri sürmektedirler.

Araştırmacılar uygun öğretimsel strateji ve materyallerle, sınıf içi yardımlarla özel gereksinimli

bireylerin okuma yazma becerilerinin geliştirilebildiğini belirtmektedirler. Quardrocke, Bean ve Hamilton (2001), okuma uzmanları tarafından sınıf içerisinde öğretilen okuma problemlerinin çözümüne yardımcı olmak amacıyla destek kaynaklar sağlandığında öğrencilerin başarılarının arttığını bulmuşlardır. Ülkemizde, Kırcalı-İftar ve Uysal (1999) tarafından yürütülen çalışmada, sınıfında kaynaştırılmış zihin engelli öğrenci bulunan ilkökul öğretmenlerine sağlanan özel eğitim danışmanlığının okuma yazma üzerindeki etkililiği araştırılmış ve öğrencilerin bu hizmetten yüksek düzeyde yararlandıkları bulunmuştur.

Okuma yazmadaki güçlükler erken bir dönemde tanılanabilirse, öğrenciler okuma stratejilerini daha kolay öğrenebilmekte ve düzeylerine uygun okumaya ulaşabilmektedirler. Çalışmalar birinci sınıf düzeyinde zayıf okuyucu olan çocukların daha sonraki sınıf düzeylerinde de zayıf okuyucu olduklarını göstermektedir. Üçüncü sınıfa kadar sistemli bir tanılamanın yapılmaması başarılı bir müdahalenin gerçekleşmesini önlemektedir (Torgesen, 1998).

Kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazmadaki güçlüklerini belirlemek, öğretimsel süreçlerde uyarlamalar yapabilmek ve destek hizmetler sağlayabilmek için önemlidir. Okuma yazmada yaşanan güçlüklerin belirlenmesinde kullanılacak yeterli formal ve informal değerlendirme araçlarının olmaması ise gerekli düzenlemelerin yapılmasını güçleştirmektedir. Türkiye'de 1987 yılından beri özel gereksinimli öğrenciler kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmekte (Güvenilir ve Büyükoztürk, 1991), okuma yazma güçlükleri belirlenmediği için uygun destek hizmetler sağlanamamaktadır.

Bu çalışmada kaynaştırma ortamına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazmadaki becerilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmen görüşlerine göre:

1. Engel türlerine göre okuma yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin cinsiyetleri, engel türleri, sınıf düzeyleri, yaşları, tanılama ve kaynaştırma eğitimine başlama yaşları, daha önce kaynaştırma programına katılıp katılmadıkları, kaynaştırma sürecinde destek hizmet alıp almadıkları değişkenleri kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerini yordamakta mıdır?

3. Öğretmenlerin hizmet yılları, daha önce engelli öğrenciler ile çalışıp çalışmadıkları, eğer çalıştılar ise kaç yıl çalıştıkları ve sınıflarında kaç engelli öğrenci olduğu, engellilerin eğitimi ile ilgili daha önceden seminer alıp almadıkları değişkenleri kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma becerilerini yordamakta mıdır?

### Yöntem

#### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Ankara İli sınırları içerisinde Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki işitme engelli, zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ankara İlinde yer alan çeşitli bölgelerdeki 28 ilköğretim okulu ziyaret edilmiş, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek 111 kaynaştırma öğrencisinin öğretmenlerine anketler dağıtılmış ve araştırmada kullanılacak niteliklerde 108 anket toplanmıştır. 3 anketin kullanılmamasının sebebi öğretmenlerin anket maddelerini tam olarak doldurmamış olmalarıdır.

Elde edilen anketlerde yer alan öğrencilerden 20'si işitme engelli, 49'u zihinsel engelli ve 39'u özel öğrenme güçlüğü olan öğrencidir. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 9.58, tanılanma yaşlarının ortalaması 6.86 ve kaynaştırma uygulamasına başlatılma yaşlarının ortalaması ise 7.97'dir.

Örneklemi oluşturan 1., 2. ve 3. sınıf kaynaştırma öğrencileri ile çalışan öğretmenlerin meslekte çalışma yıllarının ortalaması 15.98, engelli çocuklarla çalışma yıllarının ortalaması 5.00, çalıştıkları engelli öğrenci sayılarının ortalaması 3.74'tür.

#### Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda 59 maddelik Likert tipi (5'li derecelmeli) "Okuma Yazma Becerilerini Belirleme Aracı" (O.Y.B.B.A.) geliştirilmiştir (Ek.1). Araç, iki bölümden oluşmaktadır, ilk bölümde öğretmen ve öğrenci hakkında kişisel bilgilerin toplanmasına yönelik ifadeler, ikinci bölümde ise öğrencilerin okuma yazma becerilerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. O.Y.B.B.A. aracı özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Aracın maddelerinin oluşturulmasında belirlenen örneklem 1., 2. ve 3. sınıf kaynaştırma öğrencilerinin olmasından dolayı, mevcut İlköğretim Programı I. Kademe 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretimsel amaçları temel alınmıştır. Araçta yer alan maddeler okuma-yazmaya hazırlık

becerileri, temel okuma becerileri, anlama, anlatım ve dilbilgisi becerileri olmak üzere 5 ana başlıktan oluşmuştur. Bu ana başlıklar altında; Okuma-yazma hazırlık becerilerinde 4, Temel okuma becerileri ana başlığı altında yer alan dinleme ve izleme alanında 2, Okuma alanında 7, Anlama ana başlığı altında 16, Anlatım ana başlığı altında sözlü anlatım becerilerinde 8, yazılı anlatımda 6 ve Dilbilgisi ana başlığı altındaki üst dil becerileri alanında 10 Gramerde, 6 madde yer almaktadır.

Okuma Yazma Becerilerini Belirleme Aracı'nda (O.Y.B.B.A.) Ek. 1'de görüldüğü gibi 5'li derecelendirmede 1, hiçbir zaman, 2, nadiren, 3, ara sıra, 4, genellikle ve 5 her zamanı ifade etmektedir. Okuma Yazma Becerilerini Belirleme Aracının (O.Y.B.B.A.) 108 kaynaştırma öğrencisinin sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır:

#### O.Y.B.B.A.'nın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Aracın yapı geçerliğini, yani okuma yazma becerilerini ölçüp ölçmediğini test etmek için bir faktör analizi tekniği olan "temel bileşenler" analizi uygulanmıştır.

Faktör analizi sonucunda, 59 maddenin 8 faktörden oluştuğu ancak 1. faktör düzeyinde en yüksek yük değerlerinin diğer 7 faktöre göre daha yüksek olduğu ve tüm maddelerin 1. faktördeki yük değerlerinin en az .38 olduğu görülmüştür. Böylece, 59 maddelik tek faktörlü bir ölçek elde edilebilmiş ve tek faktörde açıklanan varyans miktarı % 63 olarak belirlenmiştir. O.Y.B.B.A.'nın faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Tek faktörün her bir maddede oluşan varyans miktarını açıklama oranı ise iki maddede .14 ve .16 iken kalan 57 maddede .21 ve daha yüksek bulunmuştur.

Aracın güvenilirliğini incelemek için; ölçekte yer alan her bir maddeye verilen tepkiler ile ölçekten alınan toplam puan arasındaki ilişki miktarı Pearson korelasyon katsayısı tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırma O.Y.B.B.A.'nın güvenilirliğinin bir göstergesi olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

O.Y.B.B.A.'nın güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .99'dur. Ayrıca ölçekte yer alan 59 maddenin ayırtecdiliği ve madde güvenilirliği için madde toplam korelasyonları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre hesaplanan korelasyonlar .37 ile .93 arasında değişmektedir. O.Y.B.B.A.'nın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda araştırmalarda kullanılmak üzere yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 1: O.Y.B.B.A. Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

	Birinci Faktör Yükleđeri	Tek Faktörün Açıkladığı Varyans (Comunality)	Madde-Top. Korelasyon
1	.461	.212	.4601
2	.397	.157	.3926
3	.381	.145	.3745
4	.699	.488	.6894
5	.457	.209	.4539
6	.461	.212	.4591
7	.469	.220	.4645
8	.738	.545	.7380
9	.729	.532	.7202
10	.763	.582	.7558
11	.840	.706	.8333
12	.806	.649	.8030
13	.869	.754	.8590
14	.821	.675	.8099
15	.830	.689	.8205
16	.902	.814	.8949
17	.831	.691	.8221
18	.772	.596	.7686
19	.833	.693	.8254
20	.853	.727	.8465
21	.887	.786	.8767
22	.827	.683	.8255
23	.884	.781	.8790
24	.901	.811	.8912
25	.894	.799	.8884
26	.921	.849	.9140
27	.822	.675	.8210
28	.886	.784	.8798
29	.888	.789	.8819
30	.788	.621	.7846
31	.893	.797	.8897
32	.933	.870	.9263
33	.835	.698	.8333
34	.853	.728	.8393
35	.802	.644	.8022
36	.811	.658	.8077
37	.821	.675	.8107
38	.896	.802	.8890
39	.874	.763	.8620
40	.754	.568	.7503
41	.893	.797	.8849
42	.745	.555	.7288
43	.759	.575	.7435
44	.848	.719	.8347
45	.581	.338	.5779
46	.750	.563	.7380
47	.601	.361	.5923
48	.807	.651	.7969
49	.772	.596	.7554
50	.869	.754	.8641
51	.812	.659	.8022
52	.806	.650	.7954
53	.778	.605	.7617
54	.849	.720	.8449
55	.828	.685	.8112
56	.834	.696	.8179
57	.845	.714	.8350
58	.882	.777	.8739
59	.889	.790	.8794

Tek Faktörün O.Y.B.B.A. Puanlarıyla İlgili Olarak Açıkladığı Varyans Miktarı= %63  
Cronbach Alpha= .9893

### Bulgular

#### *Engel türlerine göre okuma yazma beceri düzeyleri*

Araştırmanın amaçları doğrultusunda önce okuma yazma becerilerinin engel türlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü

varyans analizi (one-way ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tablo 2’de araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre O.Y.B.B. Aracından aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları, Tablo 3’de de ANOVA sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2: Öğrencilerin O.Y.B.B.A.’den Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları**

	N	X	S	Sx
İşitme Engelli	20	181,8000	71,7683	16,0479
Zihin Engelli	49	133,0612	47,1206	6,7315
Öğrenme Güçlüğü	39	114,4872	47,0436	7,5330
<b>TOPLAM</b>	<b>108</b>	<b>135,3796</b>	<b>57,1047</b>	<b>5,4949</b>

**Tablo 3: Öğrencilerin Engel Türlerine Göre O.Y.B.B.A.’den Aldıkları Puanların ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	60383,675	2	30191,838	10,987	,000
Gruplarıçi	288537,760	105	2747,979		
<b>Toplam</b>	<b>348921,435</b>	<b>107</b>			

Tablo 3’e göre, öğrencilerin okuma yazma becerileri, engel türlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir [ $F(2-107)= 10,987, p<.05$ ]. Başka bir deyişle, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin okuma yazma becerileri, sahip oldukları engel türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Engel türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin ( $X=181,80$ ) okuma yazma alanında, zihin engelli ( $X=133,06$ ) ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ( $X=114,49$ ) göre daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler.

#### *Engel türlerine göre O.Y.B.B.A.’nın maddelerinden alınan ortalama puanlar*

Engelli öğrencilerin O.Y.B.B.A.’dan aldıkları puanlara göre belirlenen okuma güçlüklerinin hangi alanlarda olduğunu görmek amacıyla engel

türlerine göre maddelerden alınan ortalama puanlar incelenmiştir. Bu puanların değerlendirilmesinde 5’li Likert tipi ölçekten bir ve iki puan ortalamaları günlük alanları olarak belirlenmiş, üç ve üstündeki puan ortalamaları ise öğrencinin başarılı olduğu maddeler olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, araçta yer alan maddeler temsil ettikleri alanlar göz önünde bulundurularak beş ana başlık ve altı alt başlık altında gruplandırılmıştır. Bu ana başlıklar altında yer alan maddeler; Okuma-yazma hazırlık becerilerinde 4, Temel okuma becerileri ana başlığı altında yer alan dinleme ve izleme alanında 2, Okuma alanında 7, Anlama ana başlığı altında 16, Anlatım ana başlığı altında sözlü anlatım becerilerinde 8, yazılı anlatımda 6 ve Dilbilgisi ana başlığı altındaki üst dil becerileri alanında 10 Gramerde, 6 madde yer almaktadır. Sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4: Engel Türlerine Göre O.Y.B.B.A. Puan Ortalamaları Sonuçları**

		Madde No.	İŞİTME ENGELLİ X	ZİHİN ENGELLİ X	OGRENME GUÇLUGU X	
OKUMA YAZ HAZ. BECERİ.		5	4.9	4.5	4.4	
		6	4.9	4.4	4.1	
		7	4.9	4.0	3.9	
		54	3.5	2.6	2.3	
TEMELOKUMA BECERİLERİ	Dinle. ve İzleme	1	3.8	3.5	3.3	
		45	3.2	2.8	2.6	
	Okuma	8	3.1	3.0	2.5	
		18	2.9	2.4	2.3	
		22	2.5	2.3	1.8	
		25	2.7	1.9	1.5	
		30	3.0	2.5	2.3	
		33	2.7	2.3	2.0	
		50	3.2	2.2	1.8	
			10	3.7	2.8	2.3
ANLAMA		11	3.1	2.3	1.8	
		16	3.1	2.1	1.7	
		17	3.5	2.2	1.9	
		20	3.5	2.5	2.3	
		21	2.6	2.1	1.8	
		24	2.7	1.7	1.4	
		26	3.5	2.1	1.8	
		28	3.6	2.6	2.3	
		29	3.4	2.4	1.9	
		44	2.8	1.7	1.5	
		46	3.0	1.7	1.6	
		47	2.3	1.7	1.4	
		48	2.6	1.6	1.5	
		49	2.5	1.3	1.5	
		53	2.7	1.7	1.5	
	ANLATIM	Sözlü Anlatım	2	2.8	3.0	2.8
			3	2.9	3.0	2.5
			4	2.5	2.0	1.9
			12	2.4	2.3	1.9
13			2.7	1.9	1.7	
27			3.4	2.7	2.4	
51			3.3	2.1	1.7	
Yazılı Anlatım		52	3.1	2.0	1.8	
		9	3.7	2.9	2.6	
		15	3.2	2.2	1.7	
		19	3.5	2.6	2.6	
		23	3.2	2.1	1.9	
		31	3.5	2.4	1.9	
		32	3.0	2.1	1.8	
DİLBİLGİSİ	Üst Dil Becerileri	34	3.1	1.9	1.7	
		35	3.2	2.7	2.0	
		36	3.5	2.8	2.3	
		37	3.4	2.2	2.1	
		38	3.2	2.1	1.8	
		39	3.1	1.8	1.6	
		40	3.1	2.4	1.7	
		41	3.0	2.0	1.7	
		42	2.4	1.4	1.4	
		43	2.5	1.4	1.4	
		Grammer	14	2.7	1.9	1.8
			55	2.7	1.2	1.3
	56		2.7	1.4	1.4	
	57		3.3	2.0	1.8	
	58		3.3	2.0	1.7	
	59		3.1	1.8	1.7	

Tablo 4'de görüldüğü gibi, ortalamalar incelendiğinde işitme engelli öğrencilerin başarılı oldukları maddelerin zihinsel engeli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha fazla olduğu ve 38 maddede toplandığı görülürken, 21 maddede de güçlükleri olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma sınıfında yer alan işitme engelli öğrencilerin okuma yazma güçlüklerini daha ayrıntılı belirlemek amacıyla, güçlük çektikleri maddelerin yer aldığı başlıklar incelendiğinde temel okuma becerilerinin okuma alt başlığında (madde; 18, 22, 25, 33), anlamada (madde; 21, 24, 44, 47, 48, 49, 53), anlatım becerilerinden sözlü anlatım (madde; 2, 3, 4, 12, 13) ve dilbilgisi alanında üst dil becerileri (madde; 42, 43), gramer (madde; 14, 55, 56) alanlarında güçlükleri olduğu görülmektedir.

Zihinsel engelli öğrencilerin ise 7 maddede başarılı oldukları ve geriye kalan 52 maddenin temsil ettiği alanlarda güçlük çektikleri görülmektedir. Elde edilen ortalama puanlardan yola çıkarak zihinsel engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinden temel okuma becerileri (madde; 5, 6, 7), anlama becerilerinden dinleme ve izleme (madde; 1), okuma (madde; 8) ve anlatım becerilerinden sözlü anlatım da (madde; 2, 3) kısmen başarılı oldukları ve diğer tüm alanlarda güçlük çektikleri söylenebilir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin ise, 4 maddede başarılı oldukları görülmektedir. Buna göre öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde okuma yazmaya hazırlık (madde; 5, 6, 7) ve temel okuma becerilerinden dinleme ve izleme (madde; 1) alanında başarılı, diğer alanlarda güçlüklerinin olduğu ifade edilebilir.

Kaynaştırma uygulamasında yer alan engelli öğrencilerin okuma yazmadaki ortak güçlüklerine bakıldığında; temel okuma becerilerinden okumada (madde; 18, 22, 25, 33), anlamada (madde; 21, 24, 44, 47, 48, 49, 53), anlatım becerilerinden sözlü anlatımda (madde; 4, 12, 13) ve dilbilgisi alanında üst dil becerileri (madde; 42, 43) ve gramer (madde; 14, 55, 56) alanlarındaki güçlüklerinin ortak olduğu görülmektedir.

#### *Öğrencilerin Kişisel Özelliklerinin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi*

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin kişisel özelliklerinin okuma yazma güçlüklerini yordayıp yordamadığını, yada ne oranda yordadığını görebilmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon (direkt) analizi tekniği kullanılmıştır. Buna göre öğrencilerin "Okuma Yazma Becerilerini Belirleme Aracı"ndan aldıkları toplam puanı, aracın birinci bölümünde yer alan almadıkları değişkenlerinden hangilerinin ve ne oranda yordadıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin daha önce bir kaynaştırma programına katılıp katılmadıkları yaş, sınıf düzeyleri, destek hizmet alıp almadıkları gibi süresiz değişkenler analizde dummy değişkenleri şeklinde düzenlenerek sürekli hale getirilmiştir. Tablo 5'de aldıkları toplam puan ile öğrencilerin özellikleri arasındaki ilişkiye ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır. öğrencilerin cinsiyetleri, engel türleri, sınıf düzeyleri, yaşları, tanılanma ve kaynaştırma eğitimine başlama yaşları, daha önce bir kaynaştırma programına katılıp katılmadıkları, kaynaştırma sürecinde destek hizmet alıp

**Tablo 5: Öğrencilerin O.Y.B.B.A.'den Aldıkları Toplam Puan, Yaşları, Tanılanma ve Kaynaştırmaya Başlama Yaşları Arasındaki İlişkiye İlişkin Betimsel Bilgiler**

	X	S	N
<b>Toplam Puan</b>	131,8082	56,9429	73
<b>Öğr. Yaşı</b>	9,5890	1,2342	73
<b>Öğr. Tam. Yaşı</b>	6,8630	2,4055	73
<b>Kaynaş.Yaşı</b>	7,9726	1,1899	73



**Tablo 6:** Öğrencilerin Cinsiyet, Engel Türleri, Sınıf Düzeyleri, Yaşları, Tanılanma ve Kaynaştırmaya Başlama Yaşları, Daha Önce bir Kaynaştırma Programına Katılıp Katılmadıkları, Destek Hizmeti Alıp Almadıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon (Direkt) Analizi Sonuçları

	B	SBH	Beta	t	P	R	Kısmi r
Cinsiyet	2,337	12,904	,020	,181	,857	,005	,023
Engel Türü	-52,597	20,032	-,445	-2,626	,011	-,200	-,314
Kay.Programı	15,130	17,162	,113	,882	,381	,127	,110
Destek Hizm.	31,314	14,766	,267	2,121	,038	,188	,258
Öğr. Yaşı	-2,369	6,371	-,051	-,372	,711	-,140	-,047
Öğr. Sınıf	6,863	2,632	,308	2,608	,011	,239	,312
Öğr.Tanı.Yaşı	-3,853	3,628	-,163	-1,062	,292	-,129	-,133
Kaynaş. Yaşı	1,189	7,085	,025	,168	,867	-,095	,021
Sabit	160,543	56,483		2,842	,006		
R= .519, R2= .270, F(9-72)= 2.586 p= .05							

Tablo 6'daki regresyon analizi sonuçlarına göre, okuma becerilerini belirleme aracından alınan toplam puanı ile öğrencilerin cinsiyetleri, engel türleri, daha önce bir kaynaştırma programına katılıp katılmadıkları, yaşları, tanılanma ve kaynaştırmaya başlama yaşları arasında  $R= .519$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $F(9-72)= 2.586$ ,  $p < .05$ ]. Öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin hesaplanan varyans  $R^2= .270$  dikkate alındığında, öğrencilerin cinsiyetleri, engel türleri, daha önce bir kaynaştırma programına katılıp katılmadıkları, yaşları, tanılanma ve kaynaştırmaya başlama yaşları birlikte okuma yazma güçlüğündeki toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerin önem sırası beta katsayısına göre bakıldığında; en önemli yordayıcının öğrencilerin engel türlerinin (.445) olduğu ve bunu sırasıyla; sınıf düzeyleri (.308), destek hizmet alıp almadıkları (.267), tanılanma yaşları (.163), daha önce bir kaynaştırma programına katılıp katılmadıkları (.113), yaşları (.051), kaynaştırmaya başlama yaşları (.025) ve cinsiyetleri (.02) yordayıcılarının izlediği görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerin her birinin okuma yazma becerilerini anlamlı derecede yordayıp,

**Tablo 7:** Öğrencilerin O.Y.B.B.A.'den Aldıkları Toplam Puan, Öğretmenlerin Hizmet Yılları, Kaç Öğrencileri Olduğu ve Engelli Öğrencilerle Çalışma Yılları Arasındaki İlişkiye İlişkin Betimsel Bilgiler

	X	S	N
Toplam Puan	140,6721	63,0769	61
Hizmet Yılı	15,3770	8,5052	61
Kaç Öğrenci	3,7377	3,7009	61
Eng.Çal. Yıl.	5,0000	5,5408	61

yordamadıklarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin engel türlerinin, destek hizmet alıp almadıkları ve öğrencilerin sınıf düzeylerinin önemli yordayıcılar oldukları, buna karşılık diğer değişkenlerin anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları görülmüştür.

#### Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin, Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerine Etkisi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğrencilerin aldıkları toplam puanı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Analize dahil edilen öğretmen özellikleri, hizmet yılları, öğretmenlerin daha önce engelli öğrencilerle çalışıp çalışmadıkları, eğer çalıştılar ise kaç yıl çalıştıkları ve kaç engelli öğrencilerinin olduğu, engellilerin eğitimi ile ilgili daha önceden bir seminer alıp almadıkları olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden, daha önce engellilerle çalışıp çalışmadıkları, engellilerin eğitimi ile ilgili daha önceden bir seminer alıp almadıkları değişkenleri süresiz değişkenler olduğundan sürekli hale getirilip analize dahil edilmiştir. Tablo 7'de öğrencilerin aldıkları toplam puan ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiye ilişkin betimsel bilgiler verilmiştir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Hizmet Yılları, Daha Önce Engelli Öğrencilerle Çalışmaları, Engelli Öğrencilerle Çalışma Yılları, Kaç Öğrencileri Olduğu ve Seminer Alıp Almadıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon (Direkt) Analizi Sonuçları

	B	SBH	Beta	T	P	r	Kısmi r
En.Öğr.Olm	166,917	41,910	,475	3,983	,000	,451	,473
Çalış.Yılı	1,165	,990	,157	1,177	,244	,120	,157
Kaç Öğr.	-,260	2,596	-,015	-,100	,921	-,074	-,013
Kaç Yıl	,559	1,829	,049	,306	,761	,036	,041
Seminer	13,197	15,208	,104	,868	,389	,080	,116
Sabit	107.672	21.281		5.059	.000		

R= .494, R2= .245, F(5-60)= 3.560, p< .05

Tablo 8'deki sonuçlara göre, okuma becerilerini belirleme aracından alınan toplam puan ile öğretmenlerin daha önce engelli öğrencilerle çalışmaları, çalışma yılları, kaç öğrencileri olduğu ve seminer alıp almadıkları arasında  $R= .494$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur [ $F(5-60)= 3.560$ ,  $p< .05$ ]. Öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin hesaplanan varyans  $R^2= .245$  dikkate alındığında, öğretmenlerin daha önce engelli öğrencilerle çalışmaları, çalışma yılları, kaç öğrencileri olduğu ve seminer alıp almadıkları okuma yazma güçlüğündeki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerin önem sırası beta katsayısına bakıldığında; en önemli yordayıcının öğretmenlerin daha önce engelli öğrencilerle çalışmaları (.475) olduğu ve bunu sırasıyla; çalışma yılları (.157), seminer alıp almadıkları (.104), kaç yıl (.045) ve kaç öğrencileri olduğu (.015) yordayıcılarının izlediği ettiği tabloda görülmektedir.

Yordayıcı değişkenlerin her birinin okuma yazma becerilerini anlamlı derecede yordayıp, yordamadıklarına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin daha önce engelli öğrencilerle çalışmalarının önemli bir yordayıcı olduğu, buna karşılık diğer değişkenlerin anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları görülmüştür.

### Tartışma

Bu çalışma kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin daha ayrıntılı

değerlendirilmesi, destek hizmetlerinin planlanması ve öğretmenlerin öğretimsel süreçlerde uyarlamalar yapabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız yaşayabilmelerinde gerekli olan okuma yazma becerisini kazanmada çeşitli oranlarda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırılmış ortamlarda eğitim gören 1., 2. ve 3. sınıf düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin, zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını düşündükleri bulunmuştur. Madde bazında yapılan incelemede de görüldüğü gibi işitme engellilerin okuma yazmaya hazırlık ve temel okuma becerilerinin öncelikli aşamalarında başarılı olmuş olmaları, zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha başarılı görünmelerini sağlamış olabilir. Zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık ve temel okuma becerileri gibi okuma yazmanın temel ve öncelikli adımlarında (hazırlık, dinleme, izleme becerileri gibi beceriler) güçlüklarının olması onların henüz okumaya hazır olmadıklarını, hazırlık becerileri kazandırılmadan okuma yazma çalışmalarına geçildiğini, bu nedenle de ilerleme sağlanamadığını düşündürmektedir (Akçin, 2002; Başal ve Batu, 2002).

Özel öğrenme güçlüğü olanlar, okuma yazmaya hazırlık ve temel okuma becerilerinden dinleme ve izleme becerilerinde zihin engellilere göre daha başarılı bulunmuştur. Ancak okuma yazmanın diğer aşamalarını gerçekleştiremediklerinden dolayı okuma yazma alanında sorunlar yaşamaktadırlar. Zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre

işitme engelli öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmış olmakla birlikte, okuma, anlama, anlatım ve dilbilgisi (üst dil becerileri ve gramer) becerilerinde güçlüklerinin belirlenmesi, ilgili alanyazınla desteklenmektedir. Bu becerilerin işitme engellilerin dil yetersizlikleri ile yakından ilişkili olması, işitme yetersizliğinin en olumsuz etkisinin de dil becerilerinde görülmesi okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini etkilemiş olabilir (Baydık, 2002; Cerra ve arkadaşları, 1997; Cohen ve Plaskon, 1980; Gunning, 1996; Güteryüz, 1999; LaSasso, 1996; LaSasso ve Davey, 1987; Moores, 2001; Polloway ve Patton, 1993). Ancak, ilgili alan yazında bu üç grubu karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamış olması karşılaştırmalı bir tartışma yapılmasını engellemektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişiminde engel türlerinin, sınıf düzeylerinin ve destek hizmet almalarının en önemli yordayıcılar olmasıdır. Bu bulgu, engelli öğrencilere okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde engel türlerine uygun öğretim stratejilerinin uygulanması, öğretim programlarının uyarlanması ve destek hizmetlerin sağlanması konularının önemini vurgulaması açısından önemlidir. Zigmond ve arkadaşlarının (1995), farklı bütünleştirme programlarını inceledikleri çalışmalarında bütünleştirme programlarının çoğunda öğrencilere çok iyi genel eğitim programları sunulmasına karşın, herhangi bir özel eğitim programı uygulanmadığını belirtmişlerdir. Marston (1996), öğrencilerin okuma becerilerinin normal eğitim veren sınıflarda ve kaynak oda eğitim desteği ile tam normal eğitim programının verildiği uygulamalara ya da tam kaynak oda eğitim programı ile verilen okuma öğretimine göre daha başarılı olduğunu savunmuştur (Akt. Salend, 1998). Bu bulgu, uygun öğretim programı uyarlamalar ve uygun destek hizmetler ile öğrencilerin okuma yazma becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğretmenlerin daha önce engelli öğrencilerle çalışmış olmalarının en önemli yordayıcı olduğu, diğer yandan önem sırasına konulduğunda hizmet-içi eğitimi alıp almamalarının da önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Kaynaştırma uygulamalarının başarısı, öğrencilerin özellikleri kadar önemli oranda öğretmen özellikleriyle de yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri, farklı öğretimsel stratejiler ve öğretimin uyarlanması konularında yeterli bilgilerinin olmaması, kaynaştırma

öğrencilerini değerlendirme ve öğretim programlarını uyarlama becerilerini etkilemektedir ve olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Lewis ve Doorlag (1999), sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hakkında yeterli bilgilerinin olmamasının, sınıflarındaki özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Gemell-Crosby ve Henzlik (1994) ve Stoler (1992) öğretmenlerin kaynaştırmadaki deneyim yılları, bilgileri ve hizmet-içi eğitim alma durumlarının engelli öğrencinin başarısında etkili olduğunu ve öğretmenlerin kaynaştırmadaki deneyimleri ve aldıkları hizmet-içi eğitim ile bakış açılarının değiştirilebileceğini ve öğretimsel stratejileri geliştirebileceklerini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını ve öğretim yöntemlerini değiştirmek için hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerine ağırlık verilmesi gerekmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999).

Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarına yerleştirilen öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilebilmesini sağlamak amacıyla gerekli program uyarlamaları ya da düzenlemelerinin yapılması, ihtiyaç duydukları alanlarda uygun destek hizmetlerinin sağlanması önemlidir. Ayrıca kaynaştırma uygulamasının yer aldığı okullardan başlanılarak bütün sınıf öğretmenlerine sınıflarındaki özel eğitim ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilerinin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamada onların ihtiyaç duyduğu beceri ve bilgileri edinmeleri için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerinin sağlanması önemlidir.

Bu çalışmada kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş işitme, zihinsel yetersizliği ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazma güçlükleri hakkında öğretmen görüşleri belirlenmiş ve bu becerilerin gelişiminde engel türünün, sınıf düzeyinin ve destek hizmet almalarının en önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, öğretmenlerin engelli öğrenciler ile çalışmış olma, çalışma yılının uzunluğu ve hizmet içi eğitim almış olma gibi özelliklerinin de okuma yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmiş engelli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin şu öneriler ileri sürülebilir.

### Öneriler

1. Uygun eğitsel planlamaların yapılabilmesi için, okuma yazma becerilerinin temel alanlarını kapsayan formal ve informal değerlendirme araçları

geliştirilerek ayrıntılı değerlendirmeler yapılmalıdır.

2. Öğretmen görüşlerine ek olarak, gözlem, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı değerlendirme araçları, okuma yazma envanterleri gibi araç ve teknikler kullanılarak yapılan değerlendirmelerin sonuçlarına uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

3. Sınıflar ilerledikçe okuma problemlerinin arttığı görülmüştür. Bu nedenle okuma yazma giriş becerileri belirlenerek okul öncesi dönemden itibaren özel gereksinimli bireylerin hazırlanması sağlanmalı ve eğitimsel planlamalarında sorun çözümüleme girişimleri yerine, önleyici hizmetler yaygınlaştırılmalıdır.

4. Kaynaştırma ortamına yerleştirilen işitme engelli, zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğü

olan öğrencilere, okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygun destek hizmetler sağlanmalıdır.

5. Kaynaştırmanın uygulandığı sınıflarda özel gereksinimli bireylerin genel ve spesifik özellikleri, bireysel ihtiyaçları, okuma-yazma ve diğer disiplin alanlarındaki güçlükleri ve bunların giderilmesinde kullanılacak öğretimsel teknik ve stratejiler hakkında bilgi ve beceri düzeylerini arttırmak için öğretmenlere iş başında uygulamalı hizmet-içi eğitim programları ve destek hizmetler sağlanmalıdır.

6. Bu araştırmada elde edilen bulguların niteliksel araştırma yöntemleri kullanılarak ileride yapılacak araştırmalar ile desteklenmesi ya da ayrıntılandırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçin, N. (2001). *Sınıfında öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci bulunan tüm-dil süreç yaklaşımını uygulayan bir beşinci sınıf öğretmenin betimsel yazı yazma çalışmasında kullandığı stratejilerin betimlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baker, J.M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Başal, M., & Batu, S.E. (2002). Zihnin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, Ş. (2002). *İşime engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Burns, P.C., Roe, B.D., & Ross, E.P. (1996). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton Mifflin Group.
- Cerra, K.K., Watts-Taffe, S., & Rose, S. (1997). Fostering reader response and developing comprehension strategies in deaf and hard of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 142(5), 379-385.
- Cohen, B.S., & Plaskon, P.S. (1980). *Language arts*. New Jersey: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Connors, F.A. (1992). Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal on Mental Retardation*, 96(6), 577-597.
- Duffy, G.G. (1982). Fighting off the alligators: What research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal Of Reading Behavior*, 14(4), 357-373.
- Gemell-Crosby, S., & Hanzlik, J.R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29(4), 279-290.
- Girgin, Ü. (2002). İşitme engelli çocuklarda yazma süreci. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Bildiriler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 193, 111-120.
- Gleason, J.B. (1985). *The development of language*. Boston: Allyn&Bacon.
- Goatly, V.J. (2000). Exploring school learning communities: Students early literacy transformation. *Reading&Writing Quarterly*, 16(4), 337-360.
- Gunning, T.G. (1996). *Creating reading instruction for all children* (2nd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Güleyüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleyüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: PEGEM.
- Güvenilir, E., & Büyüköztürk, Ş. (1991). *Özel eğitim kurumları tanıtıcı el kitabı: I. Özel Eğitim Konseyi*. A. Tazebay (Ed).Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education* (8th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Hoogeveen, F.R., Smeets, P.M., & Lancioni, G.E. (1989). Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research in Developmental Disabilities*, 10(2), 1-18.
- Kırcaali-İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kretschmer, R. (1985). Learning to write and writing to learn. *The Volta Review*, 87(5), 91-108.
- LaSasso, C.J. (1996). Reading comprehension of deaf readers: The impact of too many or too few questions. *American Annals of the Deaf*, 138(5), 435-441.
- LaSasso, C., & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 80(4), 211-219.
- LaSasso, C.J., & Mobley, R.T. (1999). National survey of reading instruction for deaf or hard of hearing students in the US. *Volta Review*, 99(1), 31-58.
- Lewis, B.R., & Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in the mainstream*. (5th Ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *İlköğretim okulu programı* (2. Basım). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Metcalfe, M.J. (1979). Helping hearing impaired students. *School Library Journal*, 25(5), 27-30.
- Moores, D.F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices* (5th Ed). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Paul, V.R. (1999). Reading for students with hearing impairments: Research review and implications. *The Volta Review*, 99(2), 73-87.
- Polloway, E.A., & Patton, J.R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Quardroche, D.J., Bean, R.M., & Hamilton, R.L. (2001). The role of reading specialist: A review of research. *Reading Teachers*, 55(3), 282-294.
- Rankhorn, B., England, G., Collins, S. M. Lockavitch, J.F., & Allgozzine, B. (1998). Effects of the failure free reading program on students with severe reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 307-312.
- Salend, J.S. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (3rd. Ed.) New York: Merrill Prentice Hall.
- Schirmer, B.R. (1997). Boosting reading success. *Teaching Exceptional Children*, 30(1), 52-55.
- Schmidt, R.J., Rozendal, M.S., & Greenman, G.G. (2002). Reading instruction in the inclusion classrooms. *Research Based Practices*, 23(3), 130-141.
- Schulz, B.J., Carpenter, D., & Turnbull, P.A. (1991). *Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers* (3rd. Ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: YA-PA yayınları.
- Share, D.L., Jorm, A.F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309-1324.

- Stoler, R.D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all students in their classrooms. *Clearing House*, 66(1), 60-62.
- Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkök öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tazebay, A. (1978). *İşitme özürlülerde sözcük dağılımının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Torgesen, J.K. (1998). Catch them before they fall I dentification and assessment to prevent reading failure in young children. WEB: <http://www.ed.com>.
- \_\_\_\_\_. Difficulties with reading. WEB: <http://www.pbs.org>.
- \_\_\_\_\_. Converging evidence and findings relevant to each major research question how do children learn to read. WEB: <http://www.lonline.org>.
- Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, L., Deno, S., Fuchs, D., Baker, J., Jenkins, L., & Couthino, M. (1995). Special education in restructured schools: Findings from three multi-year studies. *Phi Delta Kappan*, 76(7), 531-540.

## Ek. 1

## OKUMA YAZMA BECERİLERİNİ BELİRLEME ARACI

- Okulun adı: .....
- Kaç yıldır bu meslekte çalışıyorsunuz? .....
- Daha önce sınıfınızda hiç engelli öğrenciniz oldu mu? Oldu ise kaç öğrenci ve kaç yıl? .....
- Özel eğitim alanı ile ilgili herhangi bir seminer ya da hizmet içi eğitim programına katıldınız mı? .....
- Öğrencinin yaşı: .....
- Öğrencinin cinsiyeti: .....
- Öğrencinin sınıf düzeyi: .....
- Öğrencinin engel türü: .....
- Öğrencinin tanılanma/teşhis yaşı: .....
- Öğrencinin kaynaşturmaya başlama yaşı: .....
- Öğrenci kaynaşturmaya başlamadan önce herhangi bir eğitim programına katıldı mı? Katıldıysa ne tür bir eğitim programı ve süresi: .....
- Öğrenci kaynaştırma uygulaması sırasında ayrıca destek hizmet alıyor mu? .....
- Eğer sınıfınızdaki öğrenci işitme engelli ise: ( )**
- İşitme kaybı türü: .....
- İşitme kaybı düzeyi: Sağ kulak: ( ) Sol kulak: ( )
- İşitme cihazı kullanıyor mu?  
Cep tipi ( ) Kulak arkası ( ) FM sistemi ( ) Grup cihazı ( )
- Sınıf ortamında ve eğitim sürecinde işitme engelli öğrenci için ne tür düzenlemeler/uyarlamalar yaptınız?  
.....
- Eğer sınıfınızdaki öğrenci zihinsel engelli ise: ( )**
- Zeka düzeyi: Hafif düzeyde ( ) Orta düzeyde ( ) Ağır düzeyde ( )
- Sınıf ortamında ve eğitim sürecinde zihinsel özürlü öğrenci için ne tür düzenlemeler/uyarlamalar yaptınız?  
.....
- Eğer sınıfınızdaki öğrenci özel öğrenme güçlüğüne sahip ise: ( )**
- Hangi alanlarda güçlüklerle sahip: .....
- Sınıf ortamında ve eğitim sürecinde özel öğrenme yetersizliğine sahip öğrenci için ne tür düzenlemeler/uyarlamalar yaptınız?.....

Hiçbir zaman= 1, Nadiren= 2, Ara sıra= 3, Genellikle= 4, Her zaman= 5

1. Sözel yönergelere uyar.	1	2	3	4	5
2. Sözcükleri doğru kullanır.	1	2	3	4	5
3. Kendini ifade etmede anlaşılır sözcükler kullanır.	1	2	3	4	5
4. Olayların sırasını göstermede, neden-sonuç ilişkisi açıklamada ve ana fikri desteklemede sözel dili etkili olarak kullanır.	1	2	3	4	5
5. Yazıda kullanılan kalem, silgi, defter gibi araç gereçleri tanır.	1	2	3	4	5
6. Kalem, silgi, defter gibi araç gereçleri kullanır.	1	2	3	4	5
7. Temel çizgi çalışmaları yapar.	1	2	3	4	5
8. Tümceyi anlaşılır şekilde okur.	1	2	3	4	5
9. Tümceyi okunaklı şekilde yazar.	1	2	3	4	5
10. Farklı tümceleri ayırt eder.	1	2	3	4	5
11. Verilen tümce kartlarıyla metin oluşturur.	1	2	3	4	5
12. Oluşturduğu metni sesli ve anlaşılır şekilde okur.	1	2	3	4	5
13. Metindeki bilgiyi mantıklı bir şekilde aktarır.	1	2	3	4	5
14. Metni anlatırken türüne, yaş ve sınıf seviyesine uygun dil ve cümle yapılarını kullanır.	1	2	3	4	5
15. Oluşturduğu metni okunaklı şekilde yazar.	1	2	3	4	5

16. Metin içinde geçen olaylarla ilgili sorulara uygun yanıt verir.	1	2	3	4	5
17. Tümceyi sözcüklere ayırır.	1	2	3	4	5
18. Anlaşılır şekilde sözcük okur.	1	2	3	4	5
19. Okunaklı şekilde sözcük yazar.	1	2	3	4	5
20. Farklı sözcükleri ayırt eder.	1	2	3	4	5
21. Verilen sözcüklerden metin oluşturur.	1	2	3	4	5
22. Oluşturduğu metni anlaşılır şekilde okur.	1	2	3	4	5
23. Verilen sözcüklerden oluşturduğu metni okunaklı şekilde yazar.	1	2	3	4	5
24. Metine başlık bulur/yazar.	1	2	3	4	5
25. Başlığın metin içinde geçtiği yerleri gösterir/söyler/yazar.	1	2	3	4	5
26. Sözcüğü hecelerine ayırır.	1	2	3	4	5
27. Anlaşılır şekilde hece okur.	1	2	3	4	5
28. Farklı heceleri ayırt eder.	1	2	3	4	5
29. Hece kartlarından yeni sözcükler oluşturur.	1	2	3	4	5
30. Oluşturduğu sözcükleri anlaşılır şekilde okur.	1	2	3	4	5
31. Oluşturduğu sözcükleri okunaklı şekilde yazar.	1	2	3	4	5
32. Yeni sözcüklerle yeni, anlamlı tümceler yazar.	1	2	3	4	5
33. Oluşturduğu yeni tümceleri anlaşılır şekilde okur.	1	2	3	4	5
34. Sözcük ve hecelerdeki ünlüleri gösterir.	1	2	3	4	5
35. Gösterilen ünlüyü anlaşılır şekilde okur.	1	2	3	4	5
36. Söylenen ünlüyü okunaklı şekilde yazar.	1	2	3	4	5
37. Verilen metinde aynı ünlü ile başlayan sözcükleri gösterir.	1	2	3	4	5
38. Ünlüsü eksik verilen sözcüğü tamamlar.	1	2	3	4	5
39. Sözcük ve hecelerdeki ünsüzleri gösterir.	1	2	3	4	5
40. Verilen metindeki aynı ünsüz ile başlayan sözcükleri gösterir.	1	2	3	4	5
41. Ünsüzü eksik verilen sözcüğü tamamlar.	1	2	3	4	5
42. Süreksiz ünsüzleri sorulduğunda gösterir.	1	2	3	4	5
43. Sürekli ünsüzleri sorulduğunda gösterir.	1	2	3	4	5
44. Yaş seviyesine uygun değişik kaynakları seçer.	1	2	3	4	5
45. Arkadaşları yazılı metinleri okurken dinler.	1	2	3	4	5
46. Metindeki konuyla ilgili sorular sorar.	1	2	3	4	5
47. Bilinmeyen kelimelerden anlam çıkartmak için metindeki ip uçlarından yararlanır.	1	2	3	4	5
48. Okunan metindeki bilmediği kelimelerin anlamını sorar.	1	2	3	4	5
49. Anlama/anlamı yapılandırma aşamalarında grafik ya da ilgili diğer şekillerden yararlanır.	1	2	3	4	5
50. Sesli ve sessiz okuma becerisini kullanır.	1	2	3	4	5
51. Dinlediği ya da okuduğu masalı, öyküyü anlatır.	1	2	3	4	5
52. Dinlediği ya da okuduğu bir metni anlatır.	1	2	3	4	5
53. Sorulduğunda okunan metnin konusunu, ana fikrini vb. söyler.	1	2	3	4	5
54. Abecedeki harfleri okur/yazar.	1	2	3	4	5
55. Sözcükleri yapısına ve anlamına göre tanır (kök, ek, çoğul, vb.).	1	2	3	4	5
56. Sözcükleri yapısına ve anlamına göre kullanır (kök, ek, çoğul, vb.).	1	2	3	4	5
57. Noktalama imlerini tanır.	1	2	3	4	5
58. Noktalama imlerini sorulduğunda gösterir/söyler/kullanır.	1	2	3	4	5
59. Yazım kurallarına uyar.	1	2	3	4	5
60. Bunların dışında öğrencinizin okuma yazma becerilerine ilişkin görüş ve önerileriniz varsa aşağıda belirtiniz.					