

İLKOKULLARDAKİ DESTEK ODA EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ve MATEMATİK DERSLERİNDEKİ BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Mustafa KALE¹, Serkan DEMİR²

¹Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, TÜRKİYE, mkale@gazi.edu.tr

²Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, TÜRKİYE, serkandemirgazi@gmail.com

Özet

Eğitim sistemimiz içerisinde herhangi bir desteğe ihtiyaç hissetmeden öğrenim hayatına devam edebilen öğrenciler olduğu gibi; farklı özelliklerinden dolayı destek verilmesi gereken öğrenciler de vardır. Akranlarıyla aynı ortamda eğitimlerine devam edebilen ancak bazı konularda destek alan öğrenciler kaynaştırma öğrencisi olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrencilere verilen eğitim de kaynaştırma eğitimi olarak bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimi kapsamında son yıllarda Destek Oda Eğitimi vermeye başlanmıştır. Bu araştırma, ilkokullarda verilen destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki öğrenci başarısına etkisini incelemek ve ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel modellerden "Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model" ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 20 öğrenciden oluşmaktadır. Ankara İli, Çubuk ilçesi ilkokul 2. 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören ve destek oda eğitimi alan öğrenciler arasından random olarak seçilen 10 kaynaştırma öğrencisi deney grubunu ve destek eğitimi almayan 10 kaynaştırma öğrencisi de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin eğitim almayan kaynaştırma öğrencilerine göre, Türkçe ve matematik testi başarı puanlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda destek oda eğitiminin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Kaynaştırma Eğitimi, Destek Oda Eğitimi, Kaynak Oda

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SUPPORT ROOM EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS ON THE SUCCESS OF STUDENTS IN TURKISH AND MATHEMATICS COURSES

Abstract

Within our education system, there are students who need support due to their different characteristics. Students who are able to continue their education in the same environment with their peers and support in some subjects are called integration students. Within the scope of mainstreaming training, Support Room Training started to be given in recent years. This research was conducted to examine the effectiveness of support room education in elementary schools on the success of Turkish and mathematics lessons and to compare them in terms of different variables.. The research was carried out with "Unequal Control Group Model" from experimental models. The study group of the research consisted of 20 students. The study group of the research was determined from Ankara's Çubuk district. Ten integration students who were randomly selected from the students in the 2nd, 3rd and 4th grade of elementary schools and who received support room education constituted the experimental group and ten integration students who did not receive support room training and were randomly selected constitute the control group. According to the findings of the research, the mainstreaming students who received education in the support education room reached to the result that the achievement scores of Turkish and mathematics tests increased in comparison with the uninformed students. In this sense, it can be said that support room education is effective in increasing student achievement.

Key words: Primary School, Mainstream Education, Support Room Education, Resource Room

1. GİRİŞ

Eğitim sistemimiz içerisinde herhangi bir desteğe ihtiyaç hissetmeden öğrenim hayatına devam edebilen öğrenciler olduğu gibi; farklı özelliklerinden dolayı destek verilmesi gereken öğrenciler de vardır. Bu öğrenciler, eğitimden daha fazla yararlanabilmek ve eğitsel gereksinimlerini karşılayabilmek için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve ilgili hizmetlere ihtiyaç duyarlar (Akçamete, 2015). Özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinden biri kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma; özel gereksinimli olan öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi ve öğrenciye toplumun bir bireyi olma fırsatı sunan eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu vd. 2006). Geçmişte, kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri olarak düşünülürken, yeni kaynaştırma anlayışı ise özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında öğretmenin sorumluluğunda eğitim alması, gerektiğinde özel eğitim öğretmeninden veya başka uzmanlardan ek destek sağlanması veya destek odasında eğitim almasını ifade etmektedir (Altun, 2016).

Kaynaştırma eğitiminin destek hizmetleri olmaksızın uygulanması, hem sınıf öğretmenine, hem kaynaştırma öğrencisine hem de normal gelişim gösteren öğrencilere çok çeşitli zorluklar yaşatabilmektedir (Batu, 2000). Kaynaştırma eğitimi destek eğitimi hizmetleri ile birlikte sağlanmaktadır. Özel eğitim ihtiyaçları doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciye, ailelerine, öğretmenlerine ve okul personeline uzman personel, araç-gereç, eğitim ve danışmanlık hizmetleri sağlanması; destek eğitim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012).

Kaynaştırma uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencilere sınıf dışında sunulan destek eğitimi hizmetleri; gezici özel eğitim öğretmeni uygulaması ve kaynak oda olarak da isimlendirilen, destek eğitim odasında sunulan eğitim hizmetidir (Özsoy, Özyürek & Eripek, 1989). Destek oda eğitimi özel eğitim için pek de yeni sayılmayan bir uygulama olup, 1930'lu yıllardan bugüne kadar uygulanagelmiştir (Wiederholt, Hammill & Brown'dan aktaran McNamara, 1989).

Destek eğitim odası, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, sunulan eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları amacıyla, özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak oluşturulmuş eğitim ortamıdır (MEB, 2015). Dolayısıyla, kaydı genel eğitim sınıfında olan özel gereksinimli öğrencinin eksik kaldığı alanlarda, desteğe gereksinim duyduğu derslerde günün belli bir kısmında destek aldığı oda, destek eğitim odası olarak adlandırılmaktadır (Özgür, 2015). Destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında, özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir (Özokçu, 2013). Destek oda eğitimi hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için sıklıkla tercih edilen bir seçenektir (Glomb & Morgan, 1991). Özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla, okullarda yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimine devam eden üstün yetenekli öğrencilere de destek eğitim odası açılır (Batu, vd. 2013).

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasında destek oda eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı bu konuya ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara bakıldığında; akademik başarı, davranış problemleri, iletişim becerileri (Glavin, Quay, Annesley & Werry, 1971; Moddy, Vaughn, Hughes & Fischer, 2000; Çulha, 2010; Swanson & Vaughn, 2010; Akay, 2011; Krishnakumar, Jisha, Sukumaran & Nair, 2011; Kutluca Canbulat ve Tuncel 2012; Akay, Uzuner ve Girgin 2014; Ünay 2015), öğretmen yeterlikleri (McNamara, 1989; Vaughn, Moody & Schumm, 1998; Talas vd. 2016), program geliştirme (Naumes & Durbin 1973; Gregory & Arthur 1976) gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Destek oda eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise; destek oda eğitimi sonrasında öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış becerilerinde olumlu yönde gelişme gösterdiklerini belirtenler (Glavin, Quay, Annesley & Werry, 1971; Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; Ünay, 2012) olduğu gibi olumsuz yönlerine dikkat çeken araştırmalar da (Gregory & Arthur 1976; Akay, 2011; Talas vd. 2016) bulunmaktadır. Bunlardan Akay (2011) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma ortamında, işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek oda eğitiminin, sınıf ortamı ile destek eğitim odasındaki eğitimin eşgüdümünü zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada Akay (2011) sınıf öğretmeninin bu destek oda çalışmasını, sorunlu öğrenciyi sınıftan çıkarma fırsatı olarak görmesine yol açtığı sonucuna da ulaşmıştır. Gregory & Arthur (1976) tarafından yapılan araştırmada ise, okulların çoğunluğunun kendi programlarını değerlendirmede, özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasının geliştirilmesine katkılarının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Destek eğitim odasında eğitim gören öğrencinin, benzer ilgiyi sınıf rehber öğretmeninden de beklediği (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Kırcaali, İftar ve Uysal, 1999) ve öğrencilerin etiketlendiği görüşünden dolayı da destek oda eğitimi eleştirilmektedir (Özokçu, 2013). Ülkemizde ilkokullarda özel gereksinimli öğrencilere sınıf dışında sağlanan destek oda eğitimi yaygınlaşmakta olup; uygulamanın başarılı olup olmadığı konusundaki araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma ile destek oda eğitimlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. İlkokul öğrencilerinin özel gereksinim durumları, sınıf seviyesi ve cinsiyet gibi değişkenlerin, destek oda eğitiminin üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencilerine sunulan eğitimin

etkililiğinin ve öğrencilerin Türkçe ve matematik ders başarılarına etki eden değişkenlerin belirlenmesiyle, destek oda eğitimi sürecine dahil olan; öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine daha başarılı destek oda eğitimi uygulamalarının sağlanması konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ülkemizde ilkokullarda verilen destek oda eğitiminin, kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik dersi başarıları üzerindeki etkisini incelemek ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Araştırmada ilkokul 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencilerinden destek oda eğitimi alanlar deney grubunu, almayanlar ise kontrol grubunu oluşturmuştur

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Kontrol ve deney grubunun öntest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Kontrol ve deney grubunun sontest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Deney grubu öntest ve sontest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Cinsiyet açısından öntest ve sontest puanlarına göre aralarında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Öğrencilerin özel gereksinim durumlarına göre öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7- Sınıf seviyesine göre öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Genel amacı, ülkemizdeki ilkokullarda verilen destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik dersi başarıları üzerindeki etkisini incelemek ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmak olan bu araştırma deneysel modellerden “eşitlenmemiş kontrol gruplu model” ile gerçekleştirilmiştir. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model öntest-sontest kontrol gruplu modele benzemekle birlikte aradaki önemli fark burada grupların gelişigüzel oluşmasıdır ancak benzer nitelikte olmalarına özen gösterilir böylece deney ve kontrol grubu yansız bir biçimde karşılaştırılır (Karasar, 2012).

Araştırma Ankara İli, Çubuk ilçesi, ilkokul 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve destek oda eğitimi alan öğrenciler arasından random olarak seçilen 10 kaynaştırma öğrencisi deney grubu ve destek eğitimi almayan 10 kaynaştırma öğrencisi de kontrol grubu olmak üzere toplamda çalışma grubu 20 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubundaki öğrenciler, dördü hafif derecede zihinsel yetersizlik, altısı özel öğrenme güçlüğü bulunan üçü kız, yedisi erkek 10 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrenciler, dördü hafif derecede zihinsel yetersizliği bulunan, altısı özel öğrenme güçlüğü bulunan, dördü kız, altısı erkek 10 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmada verileri toplama aracı olarak başarı testleri geliştirilmiştir. Başarı testleri 2. 3. ve 4. sınıf Türkçe ve matematik öğretim programları, öğrencilerin bireysel eğitim planları ve gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Başarı testleri hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Başarı testleri 2. 3. ve 4. sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak öğrenim gören öğrencilerin Türkçe ve matematik dersleri başarı puanlarını ölçmek için hazırlanmıştır. Başarı testleri uzman görüşleri alındıktan sonra, 2. 3. ve 4. sınıfa devam eden 10’ar kişilik normal gelişim gösteren 2 ayrı öğrenci grubuna pilot uygulama yapılarak testlere son şekli verilmiştir. Son şekli verilen Başarı testleri; açık uçlu, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli test maddelerinden oluşmaktadır

Araştırmada veriler, örnekleme alınan öğrencilere Türkçe ve matematik başarı testleri uygulanarak elde edilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında ocak ayı içerisinde ön testler uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler kendi öğretmenleri dışında başka bir sınıf öğretmeninden 10 hafta boyunca destek eğitimi almıştır. Destek eğitimi, öğrencilerin bireysel eğitim programları doğrultusunda uygulanmıştır. Destek eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan Türkçe ve matematik başarı testleri, 10 hafta süren destek oda eğitimi sonrası okulun 2. döneminde, mart ayı içerisinde tekrar son test olarak uygulanmıştır. Destek eğitimi öncesi ve sonrası testler arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırmada veriler

analiz edilirken; 1. 2. 5. ve 6. soruya ilişkin verilerde Mann Whitney U testi, 3. ve 4. soruya ilişkin verilerde Wilcoxon testi, 7. soruya ilişkin verilerde ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde, kontrol ve deney grubunun öntest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 1

Kontrol ve Deney Grubunun Öntest Puanlarına Göre Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney Grubu Türkçe	10	11,60	116,00	39,00	0,406
Kontrol Grubu Türkçe	10	9,40	94,00		
Deney Grubu Matematik	10	10,40	104,00	49,00	0,940
Kontrol Grubu Matematik	10	10,60	106,00		

Tablo 1 incelendiğinde, Mann-Whitney U testi sonucunda, kontrol ve deney grubunun öntest puanlarına göre Türkçe dersindeki başarı düzeyleri arasında ($U= 39,000$; $p= 0,406$; $p>0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol ve Deney grubunun öntest puanlarına göre matematik dersindeki başarı düzeyleri arasında da ($U= 49,000$; $p= 0,940$; $p>0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunun Türkçe testinde; kontrol grubunun matematik testinde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde kontrol ve deney grubunun sontest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, Mann-Whitney U testi sonucunda, kontrol ve deney grubunun sontest puanlarına göre Türkçe dersindeki başarı düzeyleri arasında ($U= 10,000$; $p= 0,002$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kontrol ve Deney grubunun sontest puanlarına göre matematik dersindeki başarı düzeyleri arasında da ($U= 23,000$; $p= 0,041$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunun Türkçe ve matematik testlerinde kontrol grubuna göre daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

Tablo 2

Kontrol ve Deney Grubunun Sontest Puanlarına Göre Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Analizi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
------	---	-----------------	--------------	---	---

Deney Grubu Türkçe	10	14,50	145,00		
				10,00	0,002
Kontrol Grubu Türkçe	10	6,50	65,00		
Deney Grubu Matematik	10	13,20	132,00		
				23,00	0,041
Kontrol Grubu Matematik	10	7,80	78,00		

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubu öntest ve sontest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 3

Deney Grubu Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları.

Deney Grubu		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Türkçe Öntest- Sontest	Negatif sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00	-2,805	0,005
	Eşit	0				
Matematik Öntest- Sontest	Negatif sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif sıra	10	5,50	55,00	-2,805	0,005
	Eşit	0	-2,805	0,005		

Tablo 3 incelendiğinde, Wilcoxon testi sonucunda, deney grubunun Türkçe öntest ve sontest puanları arasında ($z=-2,805$; $p=0,005$; $p<0,05$) ve matematik öntest ve sontest puanları arasında ($z=-2,805$; $p=0,005$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakıldığında deney grubunun Türkçe ve matematik testlerinde 0'dan 5,50'ye yükseldiği görülmektedir. Deney grubunun destek eğitimi sonrası Türkçe ve matematik başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına göre Türkçe ve matematik derslerindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4

Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına İlişkin Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları.

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Türkçe Öntest-Sontest	Negatif sıra	1	5,50	5,50	-2,019	0,043
	Pozitif sıra	8	4,94	39,50		
	Eşit	1				
Matematik Öntest-Sontest	Negatif sıra	3	6,67	20,00	-0,767	0,443
	Pozitif sıra	7	5,00	35,00		
	Eşit	0				

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon testi sonucunda, kontrol grubunun Türkçe öntest ve sontest puanları arasında ($z=-2,019$; $p=0,043$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur. Matematik öntest ve sontest puanları arasında ($z=-0,767$; $p=0,443$; $p>0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubunun Türkçe dersi öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulursa da ($p=0,043$); Türkçe testi sıra ortalamasının 5,50'den 4,94'e düştüğü görülmektedir. Bu bulgu Tablo 3 ile değerlendirildiğinde destek oda eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin Türkçe testi puanlarını belirgin bir şekilde artırdığı görülürken kontrol grubundaki artışın sınırlı olduğunu söyleyebiliriz. Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunda matematik öntest sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır; yine sıra ortalamalarının da 6.67'den 5,00'a düştüğü görülmektedir. Bu durumda destek oda eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin matematik testi puanlarının artmadığı söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.

Araştırmanın beşinci alt probleminde cinsiyet açısından öntest ve sontest puanlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, Mann-Whitney U testi sonucunda, kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin cinsiyete göre, Türkçe öntest ($U= 26,000$; $p= 0,122$; $p>0,05$), Türkçe sontest ($U= 33,500$; $p= 0,341$; $p>0,05$), matematik öntest ($U= 44,000$; $p= 0,905$; $p>0,05$) ve matematik sontest ($U= 63,500$; $p= 0,428$; $p>0,05$) puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Türkçe ve matematik başarı düzeylerine cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 5

Kontrol ve Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Cinsiyet Açısından Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Mann-whitney U Testi Analizi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkçe öntest	Erkek (13)	9,00	117,00	26,00	0,122
	Kız (7)	13,29	93,00		
Türkçe sontest	Erkek (13)	9,58	124,50	33,500	0,341
	Kız (7)	12,21	85,50		

Matematik öntest	Erkek (13)	10,38	135,00	44,000	0,905
	Kız (7)	10,71	75,00		
Matematik Sontest	Erkek (13)	11,27	146,50	35,500	0,428
	Kız (7)	9,07	63,50		

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğrencilerin özel gereksinim durumlarına göre öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 6

Öğrencilerin Özel Gereksinim Durumuna Göre Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Mann-whitney U Testi Analizi Sonuçları.

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Türkçe öntest	HDZY (12)	8,83	106,00	28,000	0,123
	ÖÖG (8)	13,00	104,00		
Türkçe sontest	HDZY (12)	10,13	121,50	43,500	0,728
	ÖÖG (8)	11,06	88,50		
Matematik öntest	HDZY (12)	9,00	108,00	30,000	0,164
	ÖÖG (8)	12,75	102,00		
Matematik Sontest	HDZY (12)	9,04	108,50	30,500	0,177
	ÖÖG (8)	12,69	101,50		

HDZY:Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ÖÖG:Özel öğrenme güçlüğü

Tablo 6 incelendiğinde, Mann-Whitney U testi sonucunda, kontrol ve deney gruplarının özel gereksinim durumlarına göre, Türkçe öntest (U= 28,000; p= 0,123; p>0,05), Türkçe sontest (U= 43,500; p= 0,728; p>0,05), matematik öntest (U= 30,000; p= 0,164; p>0,05) ve matematik sontest (U= 30,500; p= 0,177; p>0,05) puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe ve matematik başarılarına, özel gereksinim durumu değişkeninin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde sınıf seviyesine göre öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 7

Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi Sonuçları.

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	sd	Chi-Square	p	U
Türkçe öntest	2.	6	5,33	2	7,425	0,024	2-3*
	3.	8	14,00				
	4.	6	11,00				

Türkçe sontest	2.	6	7,58				
	3.	8	12,94	2	2,840	0,242	-
	4.	6	10,17				
Matematik öntest	2.	6	8,17				
	3.	8	12,38	2	1,747	0,418	-
	4.	6	10,33				
Matematik sontest	2.	6	8,08				
	3.	8	12,44	2	1,867	0,393	-
	4.	6	10,33				

Tablo 7 incelendiğinde, Kruskal Wallis Testi sonucunda, Kontrol ve Deney gruplarının sınıf düzeyine göre, Türkçe öntest ($X^2=7,425$; $p=0,024$; $p<0,05$) puanları arasında istatistiki olarak fark bulunmuştur. Yapılan Mann-Whitney U testi ($U= 5,000$; $p= 0,014$; $p<0,05$) sonucuna göre anlamlı farkın 2. ve 3. sınıflar arasında olduğu görülmektedir. 3. sınıfların ortalamasının (14,00) 2. sınıfların ortalamasından (5,33) yüksek olduğu ve bu anlamda 3. sınıfların lehine anlamlı bir fark olduğunu söyleyebiliriz. Türkçe sontest ($X^2=2,840$; $p=0,242$; $p>0,05$), matematik öntest ($X^2= 1,747$; $p= 0,418$; $p>0,05$) ve matematik sontest ($X^2= 1,867$; $p= 0,393$; $p>0,05$) puanları arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf seviyesi değişkenine göre destek eğitimi öncesinde yalnızca 2. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine Türkçe öntest puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İlkokullarda özel gereksinimli öğrencilere sunulan destek oda eğitiminin, öğrencilerin Türkçe ve matematik başarı düzeylerine etkisini incelemek ve kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik dersi başarı düzeylerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada; Türkçe ve matematik testi puanlarına göre destek oda eğitimi alan deney grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada özel gereksinim durumu ve cinsiyet değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıf seviyesine göre ise Türkçe dersi öntest puanları açısından 2. ve 3. sınıflar arasında 3. sınıflar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, destek eğitim odasında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin, destek eğitim odasında eğitim almayan kaynaştırma öğrencilerine göre, Türkçe ve matematik testi başarı puanlarının artış göstermesi; destek oda eğitiminin öğrenci başarısını artırmada etkili bir yol olduğunu göstermektedir. Destek eğitim odası ile ilgili yapılan farklı araştırmalara bakıldığında; davranış problemi olan öğrencilere yönelik yapılan bir deneysel çalışma sonunda, destek oda eğitimi alan öğrencilerin akademik becerilerinde gelişme gösterdikleri, problemleri davranışlarında azalma olduğu (Glavin, Quay, Annesley & Werry, 1971), destek eğitim odasında kaynaştırma öğrencilerine verilen eğitimin öğrencilerin matematik başarısına ve öz yeterliliğine olumlu yönde katkı sağladığı (Ünay, 2012), kaynaştırma ortamında eğitimine devam eden işitme engelli ilköğretim öğrencilerinin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış ve becerilerinde gelişme gösterdikleri (Akay, 2011), öğrenme güçlüğü olan ve bireyselleştirilmiş eğitim programı ile destek oda eğitimi alan öğrencilerin matematik, okuma ve yazma becerilerinde başarı gösterdikleri (Krishnakumar, Jisha, Sukumaran & Nair, 2011), zihinsel yetersizliği olan ilköğretim okulu dördüncü sınıf kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde etkili olduğu, deneklerin öğrenmiş oldukları sözcüklerin İngilizce karşılıklarını söyleme becerisini farklı araç-gereçlerden oluşan başka öğretim setlerine genelleştirebildikleri (Çulha, 2010), ilkököl 1. sınıfa başlayan Okula Alma Testinin ön uygulamasından sonra dil, psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişim alanlarında eksiklik ve/veya yetersizliği belirlenen öğrencilere bireyselleştirilmiş destek eğitim programı uygulanmış ve uygulama sonrasında Kiel Okula Alma Testi son uygulaması

sonucu yetersizlik veya eksikliği belirlenen öğrencilerde olumlu yönde gelişmeler olduğu (Kutluca Canbulat ve Tuncel 2012), kaynaştırma ortamındaki ilköğretim dördüncü sınıfa giden işitme engelli üç kaynaştırma öğrencisine sunulan destek eğitim odası sürecinin sonunda öğrencilerde olumlu gelişmeler gözlemlendiği, öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerinde gelişme gösterdikleri (Akay, Uzuner ve Girgin 2014), ilköğretime devam eden 17 kaynaştırma öğrencisine destek eğitim odasında verilen matematik eğitiminin genel eğitim sınıfına göre öğrencilerin matematik başarılarını anlamlı ölçüde arttırdığı (Ünay 2015) sonuçlarına ulaşılması yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Destek eğitim odası ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının bazıları olumsuz yönlerinin olduğunu da göstermektedir. Bu olumsuz sonuçlardan bazılarında; destek eğitim odasında sunulan küçük grup eğitimlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamadığı (Moddy, Vaughn, Hughes & Fischer, 2000), destek odada sunulan eğitimin, öğrencilerin sözlü okuma becerisinde istatistiksel açıdan önemli kazanımlar sağladığı, ancak anlama veya sözcük okuma ölçütlerine ilişkin standart puanlarında artış sağlamadığı (Swanson & Vaughn, 2010), destek eğitim odasında özel eğitim öğretmenleri tarafından öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik okuma eğitimi ve gruplama uygulamaları sonucunda, öğretmenlerin öğretim yaptıkları gruplarda, gruplardaki öğrenci farklılıklarına rağmen az sayıda farklı öğretim yöntemi ve materyali kullandıkları (Vaughn, Moody & Schumm, 1998), rehber öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin destek eğitim odasında sunulan eğitime ilişkin olumlu görüş sundukları, fakat destek eğitim odalarında görevli öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersiz olduğu, yapılan program ve planların uygun öğretim yöntemi ve araç gereçle desteklenmediği (Kış, 2013) gibi konular dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin destek eğitim odasında yöntemlerden daha çok düz anlatım, soru cevap ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Okullarda sağlanan destek oda eğitiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle, destek oda eğitimi veren öğretmenlerin, yeni teknikleri, uygulamaları ve materyalleri takip etmesi daha da önemlisi temel bir eğitim kuramına sahip olması (McNamara, 1989) oldukça önemlidir. Yine destek oda eğitiminin istenen başarıyı yakalayabilmesi için paydaşlara yönetmelikte yer alan araç- gereç ile özel eğitim hizmeti desteğinin sağlanması, öğretmen yeterliklerinin gerekli eğitimlerle artırılması ve ortam boyutunun uygun biçimde düzenlenmesi önerilmektedir. Talas vd. (2016) tarafından Tokat ilinde kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanan destek eğitim odalarının mevcut durumlarının incelenerek niteliklerinin tespit edilmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Talas vd. (2016) tarafından yapılan bu çalışmada; destek eğitim odalarının gittikçe yaygınlaşan ve kabul gören bir uygulama olmasına rağmen, fiziksel koşulları ve görev yapan öğretmen yeterliliği bakımından yetersizliklerinin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada da okullarda destek eğitiminin uygun boş bir sınıfta verildiği araç ve gereçlerin yetersiz olduğu, materyal kullanarak öğretim yapan öğretmen sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir.

Destek eğitim odalarında sunulan eğitimin daha nitelikli olabilmesi için burada görevlendirilecek öğretmenlere, özel gereksinimli öğrencilere hangi yöntem ve teknikler kullanılarak öğretim yapılması gerektiği konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir. Yine destek eğitim odasında kullanılacak ders araç ve gereçlerinin okul idarelerince temin edilerek, uygun ortamın sağlanmasının destek eğitim odasında sunulan eğitimin niteliğini artıracakları düşünülmektedir. Araştırma sonuçları destek eğitimi alan kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki başarılarının arttığını göstermektedir. Bu anlamda destek oda eğitimine devam etmeyen öğrencilerin bu eğitimi alması için gerekli tedbirlerin hem bakanlık hem de okul yönetimi tarafından alınması faydalı olacaktır. Destek eğitim odasının etkililiğinin incelenmesi, farklı bölge ve farklı sınıf seviyelerinde, farklı disiplin alanlarında yapılacak araştırmalarla desteklenebilir. Bu çalışmada hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile çalışılmış olup farklı özel gereksinim durumlarını ele alan araştırmalar yapılabilir. Araştırmada cinsiyet, sınıf seviyesi, engel durumu gibi değişkenlerle ilgili çalışılmış olup; farklı değişkenlerin ele alındığı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (2015). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar*. Akçamete, G. (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 31-76). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 43-68.
- Altun, T. (2016). *Kaynaştırma Eğitimine Giriş*. Mastropieri, M., A., & Scruggs, T., E., Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler. (M. Şahin & T. Altun, Çev. Ed.). içinde (s. 3-24). Ankara: Nobel.
- Batu, S.(2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri, *Özel Eğitim Dergisi*, 2: 35-45.
- Batu, S., Çolak, A., & Odluyurt, S. (2013). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması*. Ankara: Vize.
- Çulha, S. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerine yabancı dil öğretiminde eşzamanlı ipucuyla sunulan bireysel destek eğitimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Glavin, J., P., Quay, H., C., Annesley, F., R., & Werry, J., S. (1971). An experimental resource room for behavior problem children. *Exceptional Children*, 131-137.
- Glomb, N., K., & Morgan, D., P. (1991). Resource room teachers' use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *The Journal of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Gregory, D., & Arthur, R., D. (1976). Resource room approach to mainstreaming: Survey of program planning. *Educational Improvement Center, Pitman, N.J. (ERIC Document Reproduction Service No. ED111123)*.
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırcaali, İftar, G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.
- Kış, H. (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmenler ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Krishnakumar, P., Jisha, A.,M., Sukumaran, S.,K., & Nair, M. 2011. Developing a model for resource room training for slow learners in normal schools. *Indian J Psychiatry*, 53, 336-9.
- Kutluca Canbulat, A., N., & Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3), 2059-2089.
- McNamara, B., E. (1989). *The resource room a guide for special educators*. State university of New York Press, Albany. 18.09.2017 tarihinde <https://play.google.com/books/reader?id=hDvarosOYLoC&printsec=frontcover&output=reader&hl=tr&pg=GBS.PA5> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. 26184: 31 Mayıs 2006. Değişiklik: 21.7.2012 / R.G. : 28360).
- Milli Eğitim Bakanlığı. 2015. *Destek Eğitim Odası*. 05.05.2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moddy, S., W., Vaughn, S., Hughes, M., T., & Fischer, M. 2000. Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305-316.
- Naumes, M., & Durbin, M., L. (1973). Demonstration model: Garden city (Michigan) resource room-helping teacher team. for school year 1972-73. *Garden City Public Schools, Mich. (ERIC Document Reproduction Service No. ED098739)*.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Adana: Karahan.

- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Özokçu, O. (2013). *Kaynaştırma uygulamaları*. S. Vuran (Ed.), Özel eğitim içinde (s. 81-110). Ankara: Maya.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (1989). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe.
- Swanson, E., A., & Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room. *Psychology in the Schools*, 47(5), 481-492.
- Talas, S., Kaya, F., Yıldırım, N., Yazıcı, L., Nural, H., Çelebi, İ., Keskin, Ş., Söylemez, T., & Nugay, E. 2016. Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat İli örneği. *Journal of European Education*, 6 (3), 31-52.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 38-49.
- Vaughn, S., Moody, S., W., & Schumm, J., S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the resource room. *Exceptional Children*, 64(2), 211-225.