

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

WEB ÜZERİNDEN ERİŞİLEBİLİR
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN
SINIF ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN KULLANILMA DURUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Kübranur KAYA

Ankara
Mayıs, 2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

WEB ÜZERİNDEN ERİŞİLEBİLİR
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN
SINIF ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN KULLANILMA DURUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübranur KAYA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR

Ankara
Mayıs, 2011

JÜRİ ONAY SAYFASI

Kübranur Kaya'nın Web Üzerinden Erişilebilir Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Etkinliklerin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumu başlıklı tezi .../.../2011 tarihinde, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Yrd. Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR

.....

Üye :Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU

.....

Üye :Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

.....

ÖNSÖZ

Eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması gibi sorunların çözümünde bilgisayar ve internet kullanımı yeni olanaklar sunmaktadır. Bu nedenle kaynaştırma programlarındaki destek hizmetlerinin en verimli, hızlı ve tüm öğretmenlere ulaşacak şekilde sunulmasında bilişim teknolojilerinden yararlanılması mevcut ihtiyaçlara yönelik olmaktadır.

Bu çalışma web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmamın başlangıcından itibaren yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR'e, gerekli düzeltmelerin yapılması, eksik noktaların giderilmesi ve kaynakların edinimi konusunda yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Rüya GÜZEL ÖZMEN'e, araştırmamın programlama aşamasında bana yardımcı olan Mahmut Can SÖZERİ'ye, uygulama sürecinde benden yardım ve desteklerini esirgemeyen Makbule AYTAÇ, Hilal TÜRKER, Özlem UÇAR, Nizamettin YÜCEL, Doğan BALAMAN, Şaduman GENÇ, Tuğba ÇELİK, Deniz BOZ ve Behiç Volkan BOZ'a, yine desteklerini esirgemeyen okul müdürüm Mahmut Nedim BİLGİNER, müdür başyardımcım Sibel TUĞCU, Gülsün AK'a ve adını burada veremediğim daha birçok arkadaşşıma teşekkürü bir borç biliyorum.

Son olarak yaşamım boyunca benden sevgi ve desteklerini esirgemeyen, bana güvenen ve sabır gösteren annem Refiye KAYA, babam Recep KAYA, kardeşim Birnur KAYA ve araştırma sürecinde bana gerekli çalışma ortamını hazırlayan teyzem Şükran UYSAL başta olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Kübranur KAYA

Sevgili anneme...

ÖZET

WEB ÜZERİNDEN ERİŞİLEBİLİR KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN SINIF ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN KULLANILMA DURUMU

KAYA, Kübranur
Yüksek Lisans, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR
Mayıs-2011, 154 Sayfa

Bu çalışmanın amacı web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunun incelenmesidir.

Araştırmaya Ankara, Çanakkale, İstanbul, Manisa ve Sinop illerinde ilköğretim okullarında görev yapan 29 kaynaştırma sınıfı öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerin tümüne anket uygulanıp ve öğretmenlerden 17'si ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Nicel veriler frekans ve yüzde değerleri alınarak, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; sunulan etkinliklere 21 öğretmenin erişim gerçekleştirdiği, 8 öğretmenin ise erişim gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun erişim gerçekleştirdikleri toplam etkinlik sayısının 1-10 adet arasında olduğu belirlenmiştir. Etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmenlerin yarısından fazlası erişim gerçekleştirdikleri etkinliklerin bazılarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre etkinliklere erişim gerçekleştirme oranları ve inceledikleri toplam etkinlik oranlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları kaynaştırma programına yönelik farkındalık sahibi öğretmenlerin internet kullanma sıklıklarının sunulan etkinlikleri kullanım durumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre etkinlikleri kullanma nedenlerini kaynaştırma eğitiminde kullanabilecekleri başka kaynağa ihtiyaç duymaları ve kaynaştırma eğitimi hakkında yardım alma ve bilgi edinme gereksinimlerinin olması oluşturmakta; etkinlikleri kullanmama nedenlerini ise daha çok bilgisayar ve internet kullanımında yaşadıkları sorunlar oluşturmakta ve bunu web sitesini ve etkinlikleri kullanmak için zamanlarının olmayışı takip etmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden web sitesini kullananların çoğunluğunun web sitesini kapsam ve içerik açısından yeterli bulduğu görülmektedir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: bilgisayar kullanımı, internet kullanımı, kaynaştırma eğitimi

ABSTRACT

THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' USE STATE OF THE ACTIVITIES ACCESSED THROUGH WEB FOR INCLUSIVE STUDENTS

KAYA, Kübranur

**Master of Science, Department of Computer Education and Instructional
Technology**

Advisor: Asst. Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR

May – 2011

The purpose of this research is to examine the use of activities accessed through web for primary school teachers dealing with inclusive education pupils.

The sampling of this study is 29 primary school teachers who were working at different primary schools in Ankara, Çanakkale, Istanbul, Manisa and Sinop in the academic year of 2010-2011. The data was obtained through a questionnaire conducted on 29 teachers and a semi-structured interview with 17 teachers. Quantitative data were collected via questionnaires and qualitative data were collected via interviews and the open-ended questions in questionnaires.

Results inferred from the research are as follows; research results show that 21 teachers accessed the activities and most of these teachers accessed 1 to 10 activities per person and more than half of them used activities in their classroom. It was found that teachers having career of teaching for 11 to 15 years accessed and reviewed most activities more than the others.

It was revealed that state of internet usage frequencies show a positive affect tend to use activities by teachers who are more aware of inclusive education.

It was found out that there are some basic difficulties preventing teachers from using computer and internet. For example, lack of spare time was one of the reasons; necessity for different inclusive education activities and acquiring new information about inclusive education and activities that could be applied for inclusive students were the reasons for teachers using activities.

Most of the teachers using activities reported that web site fulfilled many of their needs with relevant contents and many commented positively about the samples of this web site acquiring many content about inclusive education.

Keywords: the use of computer, the use of internet, inclusive education

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	16
1.3. Önem	17
1.4. Varsayımlar	20
1.5. Sınırlılıklar	20
1.6. Tanımlar	20
BÖLÜM II	22
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	22
2.1. Öğretimsel Düzenlemeler.....	22
2.1.1. Fiziksel Düzenleme.....	24

2.1.2.	Öğrenci Gruplarının Oluşturulması	25
2.1.3.	Öğretim Materyallerinin Düzenlenmesi	26
2.1.4.	Ev ödevleri.....	28
2.1.5.	Öğretim Yöntemlerinin Uyarlanması	29
2.1.5.1.	Psikolojik Süreçlerin Öğretimi	30
2.1.5.2.	Doğrudan Öğretim Yöntemi.....	30
2.1.5.3.	İş Birliğine Dayalı Öğrenme/Öğretim	32
2.1.5.4.	Keşif Yoluyla Öğrenme.....	33
2.1.5.5.	Kendini Yönetme Stratejileri.....	34
2.1.5.6.	Çoklu Duyuma Dayalı Öğretim Yöntemi.....	34
2.1.6.	Planlama.....	39
2.1.7.	Öğretimin Değerlendirilmesi	41
2.1.8.	Öğrencinin Derse Katılımının Sağlanması	42
2.2.	Görsel algılama, Dikkat ve Hafıza Becerileri	42
2.2.1.	Görsel algılama, Dikkat ve Hafıza Geliştirme Yöntemleri.....	43
2.3.	Okuma Becerisi.....	44
2.3.1.	Sesletimsel Farkındalık.....	47
2.3.1.1.	Sesletimsel Farkındalık Gelişimi.....	48
2.3.2.	Sesbirimsel Farkındalık	50

2.3.2.1.	Sesbirimsel Farkındalık Gelişimi	51
2.3.3.	Kelime Öğretimi	52
2.3.3.1.	Kelime Öğretim Yöntemleri.....	52
2.3.4.	Akıcı Okuma.....	54
2.3.4.1.	Akıcı Okuma Öğretimi	55
2.3.5.	Okuduğunu Anlama Becerisi.....	56
2.3.5.1.	Okuduğunu Anlama Öğretim Yöntemleri.....	58
2.3.5.1.1.	Okuma öncesi stratejileri.....	58
2.3.5.1.2.	Okuma sırası stratejileri	60
2.3.5.1.3.	Okuma sonrası stratejileri	65
2.4.	Matematik Öğretimi	66
2.4.1.	Matematik Öğretim Yöntemleri.....	68
2.5.	Eğitimde İnternet ve Bilgisayar Kullanımı	72
2.5.1.	Eğitimde Bilgisayarın Kullanılması.....	73
2.5.2.	Web Teknolojisinin Eğitimde Materyal Kullanımına Etkisi	76
2.5.3.	İnternetin Eğitimde Kullanılması.....	76
2.5.4.	İnternet Kullanımına Yönelik Tutum	78
2.6.	İlgili Araştırmalar.....	79
2.6.1.	Kaynaştırma Eğitimi İle ilgili Araştırmalar	79

2.6.2. Eğitimde Bilgisayar ve İnternet Kullanımı ile ilgili Araştırmalar	81
BÖLÜM III	85
YÖNTEM	85
3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.2. Katılımcılar	86
3.3. Verilerin Toplanması	89
3.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	90
3.1.2. Anket.....	91
3.1.3. Web Temelli Destek Materyali.....	91
3.1.4. Uygulama.....	97
3.4. Verilerin Analizi.....	98
BÖLÜM IV	99
BULGULAR ve YORUM	99
4.1. Öğretmenlerin Web Üzerinden Sunulan Etkinlikleri Kullanma Durumları İle İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	99
4.2. Web Üzerinden Erişilebilir Etkinliklerin Kullanım Durumlarının Öğretmen Özelliklerine Göre Dağılımı İle İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.2.1. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının Kıdemlere Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar	111

4.2.2. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.2.3. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının Bilgisayar Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.2.4. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	115
4.2.5. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanımının Kaynaştırma Programına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	119
4.2.6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanımının Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Alma Durumlarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	120
4.3. Öğretmenlerin Web Üzerinden Erişilebilir Etkinlikleri Kullanma/Kullanmama Nedenleri İle İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	122
4.4. Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri ile ilgili araştırma sorusuna ait bulgular.....	125
4.4.1. Öğretmenlerin Bu Web Sitesindeki Etkinliklere Ve Bilgilendirme Desteğine İlişkin Görüşleri.....	125
4.4.2. Öğretmenlerin genel olarak web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri.....	128
BÖLÜM V.....	131
SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	131

5.1. Sonuçlar.....	131
5.2. neriler	133
KAYNAKÇA.....	135
EKLER.....	146
EK-1: GÖRÜŞME SORULARI	146
EK-2: ÖĞRETMEN ANKET FORMU	147
EK- 3: OKUMA SIRASI ETKİNLİĞİ KAPAK SAYFASI ÖRNEĞİ	149
EK-4: OKUMA SIRASI ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI ÖRNEĞİ.....	150
EK-5: OKUMA SIRASI ETKİNLİĞİ SORU KARTLARI ÖRNEĞİ.....	151
EK-7: HECE ETKİNLİĞİ HECE KARTLARI ÖRNEĞİ	153
EK-8: HECE ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI ÖRNEĞİ	154

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	87
Tablo 2. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımı.....	87
Tablo 3. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu.....	87
Tablo 4. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu.....	88
Tablo 5. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemi	88
Tablo 6. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıfları.....	88
Tablo 7. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrenci Sayıları	89
Tablo 8. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	89
Tablo 9. Öğretmenlerin Etkinliklere Erişim Durumları.....	100
Tablo 10. Öğretmenlerin Erişim Gerçekleştirdiği Etkinlikler	101
Tablo 11. Öğretmenlerin Erişim Gerçekleştirdikleri Toplam Etkinlik Sayılarının Sıklık Tablosu.....	103
Tablo 12. Öğretmenlerin Etkinliklere Göre Erişim Oranları	104
Tablo 13. Öğretmenlerin Erişim Gerçekleştirdikleri Etkinlikleri Kullanma Durumları	107
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnternet Kullanma Sıklıkları	108
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnternete Bağlanma Olanakları.....	109
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnternet Kullanma Amaçları	110

Tablo 17. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Etkinliklere Erişim Gerçekleştirme Durumları.....	111
Tablo 18. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülteye Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları.....	113
Tablo 19. Öğretmenlerin Bilgisayar Eğitimi Alma Durumlarına Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları.....	115
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnternet Kullanma Sıklıkları.....	116
Tablo 21. Öğretmenlerin İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları.....	117
Tablo 22. Öğretmenlerin Kaynaştırma Programına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları.....	119
Tablo 23. Öğretmenlerin Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Dağılımı	120
Tablo 24. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanımının Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Alma Durumlarına Göre Dağılımı	121
Tablo 25. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Amaçları.....	122
Tablo 26. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanmama Gerekçeleri	123
Tablo 27. Hazırlanan Web Sitesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Matriks.....	62
Şekil 2.Karakter Ağı	63
Şekil 3.Kavram Haritası.....	63
Şekil 4. Olay Dizisi.....	64
Şekil 5. Venn Şeması.....	64
Şekil 6. Halka.....	64
Şekil 7. Karşılaştırma Şeması	65
Şekil 8. Öğretmenlerin Karşılaştıkları İlk Ekran	93
Şekil 9. Öğretmenlerin Uygulamaya Giriş Yaptıktan Sonra	94
Şekil 10. Etkinliklerin Listelendiği Ekran (Okuma).....	95
Şekil 11. Etkinliklerin Listelendiği Ekran (Sayılar)	95
Şekil 12. Etkinlik İlk Sayfası Örneği	96

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Her insanın eğitim alma hakkı bulunmaktadır ve çağımızda eğitim sisteminin dışına bırakılacak hiçbir çocuğun olmayacağı kabul edilmektedir (Battal, 2007). Öğrencilerin topluma tam katılımı kadar eşit katılımı da nitelikli eğitim için gereklidir. Bu nedenle yetersizlikten etkilenen öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim görmesi önemli bir husustur.

Zihin, işitme, görme, ortopedik, dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, otistik ve duygusal güçlük ve sosyal uyum güçlüğü gibi alanlarda özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları kaynaştırma eğitimi olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Özetle özel gereksinimli çocukların eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi kaynaştırma olarak tanımlanabilir (Kırcaali-İftar, 1992).

Çocukların bireysel gelişim özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, iletişim becerileri ile akademik ve sosyal becerilerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmış gelişimsel eğitim uygulanması kaynaştırma eğitim programının temelini

oluşturmaktadır (MEB, 2006). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994) dokümanlarına göre kaynaştırma eğitiminin planlanması ve uygulanması için toplum, eşitlik ve katılım prensipleri benimsenmelidir.

Araştırmalar kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylere akademik davranışların kazandırılmasında (Sanır, 2009), akademik gelişmelerinin özel eğitim ve sınıflarındakilere göre daha hızlı olmasında (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) ve öğrenci gereksinimlerine uygun en iyi eğitimin verilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

1960'lara kadar özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri görüşü yaygın olarak benimsenmekte idi. Ancak bu dönemden itibaren kaynaştırma uygulamalarında hızlı gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Oluşturulan özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin kendilerinden daha başarılı model görememeleri, kendilerine yönelik beklentilerinin düşük olması, bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin de düşük olması, öğretmenlerin öğrenmedeki başarısızlıkları program ve yöntemlerde aramamaları, bu öğrencilerin akranlarından ayrılmaları, özel eğitim sınıflarının teneffüs ve ders dışı etkinliklerde ayrılmaları ve okulun en istenmeyen köşelerine yerleştirilmeleri gibi etmenlerin öğrencilerin sosyal yönden uyumlarını güçleştirmelerine ve bu sınıflardan beklenen yararın sağlanamamasına neden olmaktadır. Normalleştirme kavramı, teknolojik gelişmeler, yasal düzenlemeler ve erken eğitimin yaygınlaşmasının kaynaştırma uygulamalarındaki bu hızlı gelişmeleri gerçekleştirdiği söylenebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Ülkemizde 1986 yılında kaynaştırma uygulamalarına başlatılmıştır ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal düzenlemelerde eksiklikler bulunmamakta olduğu denilebilmektedir (Güzel-Özmen, 2009).

MEB (1997) kararnamesi ile kaynaştırma yolu ile eğitim uygulamaları esas alınarak özel eğitimde yeni bir yapı oluşturulmuştur. Kararnamenin 12. Maddesinde "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" denilmektedir. Aynı zamanda kararnamenin 14. Maddesinde "Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür kademedeki

eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim olanakları sağlanır” kararı bulunmaktadır. 2000 yılında kararnamede kaynaştırmada rol oynayanların görev ve sorumlulukları yer almış ve en son 2006 yılında yürürlüğe giren zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile de dikkate alınması gerekli olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) ve başarının değerlendirmesi ile ilgili eklemelerde bulunulmuştur.

Günümüze kadar birçok özel gereksinimli öğrencilerin bu uygulamalara dahil edildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2010-2011 ğretim yılı özel eğitim kurum ve ğrenci sayıları tablosuna göre ülkemizde 32,797 ilköğretim okulu, bu okulların içinde toplam 40,810 kaynaştırma sınıfı ve 84,637 kaynaştırma ğrencisi bulunmaktadır (MEB, 2011).

Fakat lkemizde karşımıza çıkan bu tablo kaynaştırma uygulamalarında başarıya ulaşıldığının anlamına gelmemektedir. Yani karar verilen konuların yerine getirilmesinde sınırlılıklar hala sürmektedir. Bu sınırlılıklar nedeniyle öğrenciler müfredattaki amaçları kazanamamaktadır (Diken, 2008; Güzel-zmen, 2009). Diken (2008) kaynaştırma eğitiminde başarıya etki eden unsurları şu şekilde sıralamıştır:

- Toplumsal ve sosyal kabul,
- Öğrenci gereksinimlerinin farkına varılması ve önemsenmesi,
- Öğrencinin programa dayalı gereksinimlerinin belirlenmesi,
- Etkili yönetim ve ğretim sunulması,
- Personel desteği ve işbirliği

Sucuoğlu ve Kargin (2006) ise ilgili alan yazınlara bakarak kaynaştırma eğitiminin engellerini şu başlıklar altında incelemiştir:

- Olumsuz öğretmen tutumları,
- Uygun personel ve destek servislerinin olmayışı,
- Genel ve özel eğitimin farklı algılanışı,
- Fiziksel çevrenin yetersizliği

Yapılan diğer bir araştırmada yetersizlikten etkilenen bir öğrencinin sosyal uyum becerilerindeki problemlerinin sadece kendi yetersizliğinden kaynaklanmadığı, kaynaştırmada etkili faktörler olan sınıf öğretmeni, akranları ve ailesinden kaynaklandığı görülmektedir (Çayır, 2009).

Sanır (2009) 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Kilis merkezde sınıfında kaynaştırma eğitimine devam eden 30 sınıf öğretmeni ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler öğrencilerin yetersizlik türlerini bildiklerini, fakat öğrencilerin özelliklerini bilmediklerini, öğrencileri sınıflarına kendi istekleri ile almadıklarını, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını, eğitimde kullanılacak ve öğrencilerinin başarılarını değerlendirebilecekleri uygun yöntem ve teknikleri kullanma ve araçları hazırlamada yeterli olmadıklarını, BEP hazırlayamadıklarını ve öğrencilerin özel eğitim kurumunda eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ülkemizde yapılan diğer araştırmalara (Önder, 2007; Bilen 2007) da bakıldığında özellikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında olumsuz görüşleri ile karşılaşmak mümkündür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin daha fazla bilgilendirmeye gereksinim duydukları görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kaynaştırma düşüncesini destekledikleri ve özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997).

Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu'nun (2005) özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarındaki uygulamalara ilişkin Türkiyede ilköğretim düzeyindeki öğretmen, okul müdürü ve anne babaların görüşlerini belirleme amaçlı geniş kapsamlı araştırmasında 907 öğretmen, 519 okul müdürü ve 1140 anne babaların görüşleri alınmıştır. Bulgularda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%81,6) kaynaştırma konusunda eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretim yöntemleri ve programı çocukların özelliklerine göre uyarlama öğretmenlerin en çok gereksinim

duydukları konular olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin %28'inin okul reberlik servisinden öğretim materyallerinin uyarlanması konusunda yardım aldıkları ve büyük çoğunluğunun biryeselleştirilmiş eğitim programını hazırlamadıkları ve öğrenciler için mevcut müfredat programını uyguladıkları görülmektedir.

Ek olarak Kaya'nın (2003) araştırması okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili olumlu tutum göstermediklerini, eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve destek hizmetin sağlanması gibi çalışmalara yer vermediklerini göstermektedir. Yapılan diğer araştırmalara (Mastropieri, Sweda ve Scruggs 2000) da bakıldığında aynı sonuçlarla karşılaşmak mümkündür

Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sınıf içi destek eğitim hizmetlerini; özel gereksinimli öğrenci sınıftan ayrılmadan sağlanan destek eğitim hizmetleri ve özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek hizmetleri oluşturmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özel gereksinimli öğrenci sınıftan ayrılmadan sağlanan destek hizmetler üç şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006):

- Sınıf öğretmenlerine öğretimi uyarlama, sorunlarla başa çıkma ve çeşitli malzemelerin kullanımı hakkında bilgi verme, danışmanlık yapma ve öneride bulunma görevleri bulunan ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardım eden özel eğitim danışmanın bulunduğu danışman yardımcı genel eğitim sınıfı,
- Öğretmene özel gereksinimli öğrenci ile çalışmada ve doğrudan öğretime yardımcı olan ve öğrencilerle etkinlikler gerçekleştiren özel eğitim öğretmenin yardımı ile genel eğitim sınıfı,
- Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin sınıf içinde birlikte çalışması ile oluşturulan yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı

Özel gereksinimli öğrencinin sınıf dışında aldığı destek hizmetler ise kaynak oda ya da gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde olan hizmetlerdir (Sucuoğlu ve

Kargın, 2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde sınıf dışı olan bu hizmet destek eğitim olarak adlandırılır ve özel araç-gereçler ile eğitim materyalleri sağlanarak özel eğitim desteği verilmesi amacıyla destek eğitim odası açılır. Destek eğitim odasında öğrenciler küçük grup şeklinde veya bireysel eğitim alırlar ve aldıkları haftalık ders saati, haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde planlanır. Bu odada öğrencinin sınıfında gördüğü eğitime paralel eğitim sürdürülür ve sınıf öğretmeni, gezerek özel eğitim öğretmeni, alan öğretmenleri görevlendirilir. Ayrıca ihtiyaca göre özel eğitim öğretmenlerinin sayılarının sınırlı kaldığı da görülmektedir (Diken, 2008).

Ülkemizde kaynaştırma destek hizmetleri oluşturulamamıştır ve okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenler aracılığı ile destek eğitim hizmetleri verilmeye çalışılmaktadır. Fakat rehber öğretmenlerinin üniversitede özel eğitim ve kaynaştırma programları hakkında yeterli eğitim almadıklarından dolayı beklenen hizmetleri gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Ayrıca rehber öğretmene sahip olmayan ilköğretim okullarının varlığı da unutulmamalıdır. Ülkemiz için en uygun destek hizmetlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Sonuçta ülkemizde kaynaştırma öğrencileri için yeterli destek hizmet sağlanmamakta (Diken, 2008) ve öğretim düzenlemelerinin yapılması tamamıyla genel eğitim öğretmenlerinin sorumluluğu altına bırakılmakta olduğu görülmektedir (Güzel-Özmen, 2009). Bu nedenle özel gereksinimli öğrenci ile karşı karşıya kalan sınıf öğretmenin sorunlarla karşılaşması muhtemeldir.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü koordinatörlüğü ile 2008 yılında yapılan araştırmada sınıfta dikkat etksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanılı öğrencileri bulunan 25 sınıf öğretmeni ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin DEHB ile ilgili hizmet içi faaliyetlere katılım oranlarının ve bilgi ve becerilerini geliştirme oranlarının düşük olduğu, bilgi edinmek için herhangi bir kaynaktan yararlanmama oranlarının yüksek olduğu ve öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirecek eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hazırlanacak eğitim materyallerinde öğretim yöntem ve teknikleri, sosyal becerilerin geliştirilmesi, davranış değiştirme yöntem ve

teknikleri ile ilgili konuların yer almasını istedikleri belirtilmektedir (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009).

Kısaca bilgi, deneyim ve destek hizmet eksikliği, öğretim materyallerindeki yetersizlikler, olumsuz fiziksel koşullar, kalabalık sınıflar karşılaşılan başlıca sıkıntıları oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalardan da görüldüğü üzere öğretmenlerin bilgilendirme gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Dikmen (2008) kaynaştırma sınıflarında yetersizlikten etkilenen öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine belli destekler sağlanması ile sorunların en büyüğünün kaldırılacağını belirtmektedir. Çünkü kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için öğretmenlerin etkili öğretimi sağlaması gerekmektedir (Önder, 2007). Böylece öğretmen öğrencileri için uygun öğretim yöntemlerini kullanarak hem kendisinin hem de öğrencinin karşılaştığı problemleri ortadan kaldırabilecektir.

Öğretmenin sınıfındaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için dört temel ilkeyi bilmesi gerekmektedir (Lewis ve Doorlag, 1996: Güzel-Özmen, 2009): bütün öğrenciler öğrenebilir, öğrenme davranış değişikliğidir, öğretim ortam düzenlemeyi içerir, veri toplama öğretimi etkili hale getirir.

İlkeleri inceleyecek olursak; her öğrencinin öğrenme hızının farklı olduğunun göz ardı edilmemesi, ders anlatımı, küçük grup tartışmaları, metin okuma gibi davranış öncesi düzenlemeler ve ödül veya ceza kullanımı (davranış sonrası düzenlemelerin kontrol edilmesi), öğrencinin performansı ve gösterdiği gelişimin kayıt edilmesi gerektiğine ulaşılabilmektedir (Güzel-Özmen, 2009). Yani tüm çocuklar öğrenebilirler. Fakat öğrenme kabiliyetleri, öğrenme yolları ve öğrendiklerini ifade etme metodları farklıdır. Ayrıca öğrencilerin başarılı olabilmeleri için çeşitli stratejileri kullanmaları gerekmektedir.

Normal eğitimde de öğrencilerin hepsinin farklı özelliklere sahip olduğu görülmekte ve buna göre farklı eğitim yaklaşımları desteklenmekte, uygulanmaktadır. Bunun ışığında kaynaştırma eğitimine gereksinim duyan öğrencilerin de tek yolla veya tek yaklaşımla eğitilmeleri beklenmemelidir.

Öğrencilere başarısızlığın üstesinden gelecek stratejiler kazandırılmalıdır (Özsoy, Özyürek, ve Eripek, 2002). Carroll, okuma-yazma öğretimindeki başarısızlığın nedenini ve Calfee, öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamasının nedenini öğrencilerin fiziksel bozukluklarından ziyade öğretimin yetersizliği olarak görmektedir (Yılmaz, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda genel eğitim sınıflarında her öğrenci için en iyi eğitim verilmediği de görülmektedir.

Öğretmenin strateji eğitimi için gerekli arka plandaki bilgileri bilmediği bir eğitimde başarısız olunabilir. Bu nedenle öğretmenin bilmesi ve uygulaması gereken adımlar mevcuttur. Eğitimde yol gösterici olan strateji ve yöntemler bulunmaktadır. Örneğin; bir metni okurken ne okuduğunun sorgulanması, adresin akılda tutulması için tekrarlanması veya derse başlamadan önce öğretmenin kullanılacak materyalleri hazırlaması eğitimde yol gösterici olan örnekler olarak gösterilebilir (Reid ve Lienemann, 2006).

Ülkemizde kaynaştırma programlarında değişikliklerin olmadığı, araştırmaların sınırlı kaldığı ve programların etkililiğinin araştırılmadığı belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Okul personeli ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları birçok sorunun tek çözümü bulunmamaktadır. Genel eğitim sınıflarında güçlük çeken öğrencilerin yetenekleri ve sınıf beklentileri arasında uyum olduğunda güçlük çeken öğrenciler genel eğitim sınıflarından yarar görebilmektedirler (Choate, 2004).

Yetersizlikten etkilenen öğrencilerin eğitim ortamlarının bu çocukların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi de önemli bir husustur (Yaman, 2010). Bu nedenle kaynaştırma ortamının oluşabilmesi için genel eğitim ortamlarında destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir ve bu gereksinim en az kısıtlanmış ortam oluşturularak karşılanabilmektedir (Güzel-Özmen, 2009). En az sınırlandırılmış eğitim ortamı “özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). 2000 yılında çıkan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ve ilgili yönetmelik ve özel gereksinimli

öğrencilerin normal eğitim ortamlarına katılımını sağlamak için eğitim ortamı, programlar, materyaller, ölçme ve değerlendirme üzerinde düzenleme ve değişiklikler yapılması gereğini ortaya koymuştur (MEB, 2000). Bu yönetmelik öğrencilerin akranları ile birlikte öğretimsel düzenlemelerin yapıldığı en az kısıtlanmış ortamlarda bulunabilmelerini sağlamaktadır. Sınıf düzeni ve öğretimsel uyarlamalarla ilgili alınması gereken tedbirler 2006 yılında çıkan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde de belirtilmiştir.

Akranlarından farklı gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimi için sınıf içinde yapılacak düzenlemeler sınıfın düzenlenmesi, öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretim materyalleri ve yöntemleri ile ilgili yapılan düzenlemelerdir (Friend ve Bursuck, 2002). Araştırmalar yetersizlikten etkilenen bireylerin öğretimsel düzenlemelerde başarılı olduklarını göstermektedir (Güzel-Özmen, 2009).

Ülkemizde yeterli öğretimsel düzenlemelerin yapılmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu, öğretimsel düzenlemeler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve öğretimsel düzenlemeler ve kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmek ve kendilerine destek verilmesini istedikleri görülmektedir (Vural, 2008; Önder, 2007). Ayrıca yurt dışında yapılan araştırmalar genel eğitim öğretmenlerinin öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadıklarını göstermektedir (Güzel-Özmen, 2009).

Vural'ın (2008) 18 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi amaçlı araştırması kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sınırlı öğretimsel uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sıra düzenine dikkat ettikleri, diğer düzenlemelere yer vermedikleri, materyallerde uyarlama yapmadıkları, içeriklerin hazırlanması ve sunumunda hazırlık yapmadıkları ve okul yönetiminden, milli eğitim müdürlüğünden, rehberlik ve araştırma merkezlerinden ve ailelerden destek almadıkları görülmektedir. Aynı şekilde Önder (2008)'in 29 kaynaştırma sınıfı öğretmenin zihin engelli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel düzenlemelerin belirlenmesi amaçlı yaptığı çalışmasında öğretmenlerin büyük bölümünün öğrenciler için uyarlama yapmadıkları,

destek almadıkları, destek hizmetlerinden yararlanmadıkları ve tamamının özel eğitimle ilgili herhangi bir programa katılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel uyarlamalara ilişkin araştırmaların sonuçları öğretimsel düzenlemelerin öğrenmede ilerlemelere yol açtığını ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin uyarlamalardan yararlandığını göstermektedir (Yöner, 2009). Kaynaştırma eğitimlerinin verimli olabilmesi ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin aşılması için öğretmenlerin destek hizmet ve bilgilendirilme talepleri değerlendirilmelidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ülkemizdeki öğretmenlere yönelik kaynaştırma programı ve kaynaştırma ortamlarında yapılacak olan öğretimsel düzenlemeler ile ilgili bilgilendirme desteklerinin sağlanması gerekmektedir.

Yalnızca sınırlı sayıda araştırma ile kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için yaptıkları öğretimsel uyarlamalar hakkında bilgi edinilebilmiştir. Çalışmalarda genelde kaynaştırma ile ilgili sorunlar, yönetici ve öğretmen görüşleri, tutumları belirlenmiştir.

Gelişim kuramcılarında Piaget ve Dewey'in görüşlerine baktığımızda eğitimin uygun davranışlarla desteklenmesi gerektiği görülmektedir (Çatak, 2006). Özetle öğretmenin kaynaştırma sınıfında belirli rolleri ve sahip olması gereken yeterlilikleri bulunmaktadır. Özellikle öğretmen rehberlik görevini yerine getirmelidir.

Öğretmen eğitim-öğretim ortamında öğretim süreci içinde hedeflenen davranışlara ulaşabilmek için hazırladığı öğretim etkinlikleri ile rehberlik sağlamaktadır. Bu etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygun, sosyal gelişimlerine katkıda bulunan türde ve gerçek yaşama hazırlayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Çatak, 2006). Bunlara ek olarak öğretmenlerin kazandığı yeterliliklerin özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini yaşadıkları toplumun bir bireyi olarak görmelerini kolaylaştırdığı (Yaman, 2010) da göz önünde bulundurulmalıdır.

Son yıllarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi eksikliklerini gidermek amaçlı hizmet içi eğitimler verilmekte olsa da öğretmenlerin

destek hizmet alma ihtiyaçları hala bulunmaktadır. Çünkü yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenlerin çeşitli etkinlik ve özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan materyal örneklerine gereksinimleri vardır.

Eksik ve yetersiz bilgi sahibi öğretmenin yetersizlikten etkilenen öğrenciyi sınıfında yok sayması, bu öğrencilerin sınıfa uygun olmadığını düşünmesi ve kaynaştırma uygulamalarını yararsız görmesi kaçınılmazdır. Öğretmenler için kaynaştırma uygulamaları ile ilgili bilgi edinebilecekleri, kullanacakları öğretim materyallerinin örneklerine ulaşabilecekleri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Ders içeriği, öğrenci seviyesi ve özelliklerine uygun çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak zenginleştirilmiş etkinlikler ile öğrencilerin dikkatleri çekilmekte ve ders boyunca sürdürülebilmektedir. Ayrıca Jones ve Jones (1998), öğretmenlerin öğretim sürecinde etkinliklere yer verme sıklığı, süresi ve biçiminin öğrenci öğretmen ilişkisini ve akademik başarıyı doğrudan etkilediğini söylemektedir. Ancak bu süreci planlı ve sistematik şekilde işlemlerini sağlayacak olan öğretmenlerdir (Çağlar, 2009).

Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn ve Ray'ın (2006) özel eğitimde öğretmenlere destek amaçlı "Teacher Support Program" geliştirdikleri modelde öğretmenlere elektronik ağ ve iletişim, bilgi ve materyal araştırmaları ve seminer desteği ile danışmanlık hizmetleri verilmiştir. Öğretmenlerin hangi hizmetleri ne derecede kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler sunulan destek programından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak proje sonunda öğretme koşullarının değişmesi ve düzeltilmesi, öğretmenlerin görevlerinde daha etkili olmalarının sağlanması ile programın daha yararlı olabileceği belirtilmiştir. Fanu (2005) ise araştırmasında öğretme koşullarının değişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen, öğrenci ve sistemin farklı ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde değişmesinin gerektiğini ve öğretmen yetiştiren enstitüler ile kaynaştırma eğitiminde istenilen amaçlara ulaşılacağını belirtmektedir.

Ülkemizde ise yapılan araştırmalardaki tespit edilen sorunların çözümüne yönelik sınırlı sayıda çalışma ile uygulamaya geçildiği görülmektedir. Yani yapılan

araştırmalarla sorunlar tespit edilmiş ve öneriler sunulmuş ancak sorunların çözümine yönelik sınırlı sayıda çalışma ile uygulamaya geçilmiştir.

Bu nedenle öğretmenlerin farklı yöntem ve teknik kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olmaları için gerekli olan destek eğitim hizmetlerinin önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır.

2010 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan “Neden, Nasıl ve Niçin Kaynaştırma” konulu yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu ülkemizde ilgili alanda yapılan son çalışmalardandır. Bu kılavuzda kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili bilgilendirmeler yapılmış, ancak beş adet etkinlik örneğine yer verilmiştir.

Aynı şekilde kaynaştırma destek eğitim hizmetleri konusunda yapılan sınırlı sayıda araştırmalardan olan Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise sınıf öğretmenlerine kaynaştırma programına yönelik özel eğitim danışmalığı hizmeti verilmiştir. Özel eğitim danışmanın yönlendirmesi ile resimli fişler aracılığı ile okuma yazma becerilerinin geliştiği belirlenmiştir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999). Bu şekilde uygun destek hizmetlerinin belirlenmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca sorunların çözümine yönelik olarak gösterilebilecek ve ülke genelinde uygulanabilecek bir modelin oluşturulmasına yardım etmesi düşüncesi ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde ülke koşulları ve eğitim sistemi ile uyumlu kaynaştırma modelini pilot uygulamalarla geliştirmek amaçlı Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi uygulanmıştır.

Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesinde öğretmenlere sınıf içi ve sınıf dışı yardım hizmetleri, sınıf yönetimi ve ailelerle çalışma konularında gerekli destekler sunulmuştur. Proje sonucunda öğretmenler uygulamadan yararlandıklarını belirtmiş, sınıflarındaki öğrencilere yardımcı olabildiklerini görmüşlerdir (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009). Kaynaştırmada başarı ilgili araştırmaların sayısının arttırılması ile sağlanabilir.

Bu bağlamda kaynaştırma programlarındaki destek hizmetlerinin en verimli, hızlı, ihtiyacına uygun ve tüm öğretmenlere ulaşacak şekilde sunulması için çalışmalar yapılmalıdır. Ancak sınırlı zaman, sınırlı konu, sınırlı uzman yardımı gibi olumsuzluklarla karşılaşmaktadır.

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bilginin kapsamı, bilgiye erişim şekli ve hızının değişmesiyle bilgiye erişimde yeni kanallar ortaya çıkmaktadır (Seferoğlu, 2009). Bu nedenle günümüzde bilgi aktarımında bilgisayar ve bilgiye hızlı, ucuz, kolay ve güvenli ulaşmanın en etkin ve geçerli yolu olarak düşünülen internet (Tavşancıl, 2002) teknolojilerinin eğitimde kullanılması kaçınılmazdır.

Bu noktada düşünülmesi gereken önemli bir konu da bu kaynakların nasıl etkili kullanılacağıdır. Bu nedenle hazırlanacak ortam ve kullanılacak materyalin dikkatlice planlanması gerekir. Bu durum ise eğitimin fiziksel ortamı, programları ve öğretmen eğitimine yeni boyutlar getirmekte ve eğitim dünyasında değişiklikleri zorunlu kılmaktadır (Varış, 2008).

Ülkemizde 10 Ocak 2007 tarihi itibari ile 29,035 okul ve kuruma internet erişimi imkanı sunulduğu görülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı eğitim öğretimin kalitesini artırmak ve fırsat eşitliği sağlamak amaçlı çeşitli portallar ile yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere eğitim içerikleri sağlamaktadır (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2010). Yani eğitim sistemimizde zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın güncel ve güvenilir destekleyici eğitim materyallerinin desteklendiği görülmektedir. Ayrıca Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından bu çalışmaların geliştirilmesine devam edilmektedir.

Yukarıda bahsedilen gelişmeler, çağımızdaki yenilikler öğretmenlerin internet ve bilgisayar okuryazarı olmasını gereklilik haline getirmiştir. Bu gereklilik MEB çalışmalarından olan e-okul gibi uygulamalar ile de rahatlıkla görülebilmektedir. Günümüz ihtiyaçlarına bakılarak da öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan, bilgi teknolojileri kullanma durumlarını belirleyen ve bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretim ortamına entegrasyonu ile ilgili birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarından hareketle ülkemizde öğretmenlerin

bilgisayar ve interneti etkin olarak kullanmalarını sağlamak için çeşitli çalışmalar yürütülmektedir.

Bilişim teknolojilerinin eğitim öğretim ortamına entegre edilmesi amaçlı MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Projelerinden olan İntel Gelecek İçin Eğitim Projesi kapsamında 2007 yılı verilerine göre 89,439 öğretmen, Uzaktan Hizmetiçi Eğitim yoluyla Bilgisayar Eğitimi Projesi kapsamında ise 22,194 öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Ek olarak hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlere bilgisayarlı teknoloji eğitimleri verilmektedir (Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2009). Ayrıca Bilişim Teknolojileri Formatör öğretmenleri ile öğretmenlerin bilgi teknolojileri eğitimi ihtiyacına yönelik olarak çeşitli kurs veya seminerler düzenleme imkanı da sunulmaktadır.

Belirtilen çalışmalar ışığında insan gücü ve bilgi yardımının internet aracılığı ile sağlandığı günümüzde kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için sınıf içi destek hizmetlerinin web ortamından sağlanması mevcut ihtiyaçlara yönelik olmaktadır.

Ayrıca dünyanın birçok yerinde eğitim alanında birçok web sayfasının bulunduğu ve öğretmen ve öğrencilerin hizmetinde olduğu görülmektedir (Sabancı, 2005). Örneğin: <http://www.fcrr.org/assessment/ET/index.html> web adresi ile Florida Center for Reading Research öğretmenlere çeşitli bilgi ve etkinlik kaynakları sunmakta, <http://disleksi.blogspot.com> web bloğu ise ailelerle disleksi ve özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgi paylaşmak amacı ile oluşturulmuş olup, öğretmenlerin de yararlanabileceği bilgileri içermektedir.

Öğretmenler için internet; sınıf içi uygulamalara, mesleki gelişim konusunda projeler, ders planları, öğretim materyalleri gibi birçok etkinliklere ulaşmada kaynak olmaktadır (Akkoyunlu, 2002). Aynı zamanda internet; öğretmenlerin mesleki gelişimi için konu alanı uzmanlarına ulaşarak eğitimle ilgili bilgi alışverişinde, e-posta ve tartışma listelerini kullanarak farklı bölge, okullardaki eğitimle ilgili sorunlarını tartışmada, öğretim materyallerini inceleyip kullanmada, sınıf içi etkinlikler hakkında fikir üretmede, öğretim stratejileri, yöntem ve planlarını içeren veritabanlarına ulaşmada kullanılabilir (Yalın, 2000).

Ancak internetin eğitim ortamında kullanılmasında öğretmenlerin bazı sıkıntılarla karşılaştıkları yapılan araştırmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalardan olan Karaman ve Açıkyıldız (2006) çalışması 2004-2005 öğretim yılı güz yarıyılı Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı Lisans son dönem ve Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi olmak üzere toplam 116 kişiden oluşmaktadır. Araştırma öğretmen adaylarının internet üzerinden ders materyal edinme sürecinde ve erişim konusunda en çok yabancı dildeki anahtar kelimeleri kullanma, Türkçe materyal bulmakta zorlanma, aramanın uzun zaman alması gibi sıkıntılarla karşılaştıklarını ve materyal hazırlama sürecinde tarayıcı kullanma yeterliliklerinin çok düşük olduğunu göstermektedir.

Karal ve Şimşek (2006)'in Türkiye'nin beş farklı ilinden; il merkezi, ilçeler ve taşra olmak üzere lise ve ilköğretim okullarda görev yapan 422 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırması ise öğretmenlerin kendilerine ve ders içeriklerine uygun, yeterli eğitim materyali bulamadıklarını göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin sadece %35'i internet ortamından elde ettiği veri ve bilgileri kullanarak ders materyali hazırlayabildiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin sınıf ortamında kullanmak üzere daha çok düzenleme ihtiyacı gerektirmeyen materyalleri tercih ettikleri sonucunu göstermektedir (Karal ve Şimşek, 2006). Bu sonucu destekleyen diğer bir bulgu ise Karaman ve Açıkyıldız (2006) araştırmasında görülmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin internet ortamından elde ettiği verileri kullanarak materyal hazırlamada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Karaman ve Açıkyıldız, 2006).

Benzer şekilde Akkoyunlu (2002) öğretmenlerin eğitimde internet kullanımlarında mesleki kıdem, yaş ve zümre değişkenlere bağlı olarak farklı bulgular elde edilmesini internette yer alan materyallerin büyük bir kısmının Türkçe olmaması, konu alanına ilişkin yeterli materyallerin bulunamaması gibi faktörlerle ilişkilendirmektedir. Bu nedenle Akkoyunlu (2002) internetin öğretmenler tarafından mesleki gelişim amaçlı kullanılabilmesi için eğitim portallarının içeriklerinin gözden geçirilmesi ve yaygınlaştırılmasını önermektedir. Yine Karal ve Şimşek (2006) de internetin eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından kaynak ve materyal olarak etkin

şekilde kullanılabilmesi için web tabanlı eğitim siteleri ve portalların oluşturulmasını önermektedir.

Sınıf içi destek hizmetine sunulabilecek bir web sitesinin öğretmenler tarafından etkin şekilde kullanılabilmesi için belirtilen araştırmalardaki öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve araştırma önerileri dikkate alınmalıdır. Bu şekilde kaynaştırma sınıflarındaki ortak sorunların tüm öğretmenlerin kullanabileceği ortak bir platformdan giderilmeye çalışılması düşünülebilir.

Bu nedenle araştırmada yukarıda özetlenen kaynaştırma eğitimi gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlaması amacıyla hazırlanan web üzerinden etkinlik ve bilgilendirme desteği sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur.

Araştırmanın problemi “kaynaştırma eğitimi gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlaması amacıyla hazırlanan web üzerinden etkinlik ve bilgilendirme desteği sınıf öğretmenleri tarafından ne ölçüde kullanılmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı web üzerinden erişilebilir kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunun incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinlikleri kullanma durumları nedir?
2. Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinlikleri kullanma durumları öğretmen özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumları kıdemlerine göre nasıl dağılmaktadır?
 - b. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumları mezun oldukları fakülteye göre nasıl dağılmaktadır?

- c. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumları bilgisayar eğitimi alma durumlarına göre nasıl dağılmaktadır?
 - d. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumları internet kullanım sıklıklarına göre nasıl dağılmaktadır?
 - e. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumları kaynaştırma programına yönelik eğitim alma durumlarına göre nasıl dağılmaktadır?
 - f. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumları kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti alma durumlarına göre nasıl dağılmaktadır?
3. Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinlikleri kullanma/kullanmama nedenleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- a. Öğretmenlerin bu web sitesindeki etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin genel olarak web sitesindeki etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Yetersizlikten etkilenen öğrencilerin dağılımlarına bakıldığında; 6-21 yaşlarındaki yetersizlikten etkilenen öğrencilerin %90'ını iletişim bozuklukları olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, zihinsel yetersizlikten etkilenen çocuklar ve duygusal davranışsal bozuklukları olan çocukların oluşturduğu görülmektedir. (Mastropieri, Scruggs, Spencer ve Fontana, 2003). Ayrıca dünyadaki öğrencilerin %2'si hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenci olarak kabul edilmekte (Lewis ve Doorlag, 1996), %3 ile %7'si DEHB'den dolayı hayatlarında çeşitli güçlükler yaşamakta (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009) ve %4'ünde öğrenme güçlüğü'nün olduğu (Sucuoğlu ve Kargın, 2006) kabul edilmektedir. Kısaca bu öğrencilerin dünyadaki okul çağı nüfusları dikkat çekicidir.

DEHB olan öğrencilerin çoğunda başka problemler de görülmektedir. %20-40'ında okuma, yazma veya matematik ile ilgili öğrenme yetersizlikleri bulunmaktadır

(Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009). Bazılarında ise sözel ifade becerileri, bilgi işleme hızı, ince-motor becerileri, uzun süreli bellek, kısa süreli bellek ve işleyen bellek ile ilgili sorunlar da görülebilmektedir (Flick, 1998; Rief, 1993; Ziegler, 2000; akt. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009). Ayrıca okuma yetersizliği olan çocukların %20-25’inde DEHB olduğu belirtilmektedir (Ataman, 2009; Birsh, 2005).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenmede başkasının yardımına duydukları gereksinim daha fazladır ve öğrenmede güçlük yaşarlar. Yapılan araştırmalar dikkat, bellek, konuşma ve dil ile ilgili sorunlara sahip olduklarını göstermektedir (Eripek, 2009). Bu çocuklar zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin %85’ini oluşturmaktadır ve genel olarak akranlarından yavaş öğrenirler.

Öğrenme yetersizliği gelişimsel öğrenme yetersizliği ve akademik öğrenme yetersizliği olarak ikiye ayrılmıştır (Ataman, 2009). Öğrenme yetersizliği olan çocuklarda dikkat, bellek, algı, motor, dil ve düşünme becerilerindeki yetersizlikler olan gelişimsel öğrenme yetersizliği ve okuma, yazma, aritmetik, harfleme ve yazılı anlatım becerilerindeki yetersizlikler olan akademik öğrenme yetersizlikleri görülmektedir (Eripek, 2009). Bu öğrencilerin zihinsel kapasiteleri ile akademik başarıları arasında belirgin fark bulunmaktadır.

Özel eğitimciler özel gereksinimli öğrencileri beceri alanlarına ve izleyeceği programa göre sınıflandırmayı önermektedir. Böylece özel eğitim gereksinimleri “okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi”, “temel matematik becerilerinin geliştirilmesi” ve “öz bakım becerilerinin geliştirilmesi” şeklinde ifade edilebilecek ve ilgili hizmetlerin planlanması olabilecektir (Diken, 2008). Yani öğrencilerin yetersizliklerine odaklanmak yerine öğrenme gereksinimlerine odaklanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır.

El göz koordinasyonu, kavrama, ince motor beceriler, görsel bellek, işitsel algı, işitsel hafıza, görsel algı ve dikkatini yönlendirebilme okuma yazma öğrenimi için kazanılması gereken ön koşul becerileridir.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren okuma, yazma ve temel matematik becerilerinin okulda ve sosyal hayatta önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (Battal, 2007). Bu nedenle okuma, yazma ve matematik tüm öğrenciler için çekirdek alan programlarıdır (Eripek, 2009).

Yukarıda belirtilen öğrencilerin ortak özellikleri de okuma, yazma ve temel matematik becerilerindeki yetersizliklerdir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlere bu beceriler ile ilgili oluşturulan web üzerinden erişilebilir etkinlikler ve kaynaştırma programı ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2007 yılı MEB Hizmetiçi Dairesi Başkanlığı ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı işbirliğinde yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendi değerlendirmelerine göre en çok hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları konulardan ilk beşte öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozuklukları, otistik çocukların özellikleri, çocuk psikolojisi, bilgisayarlı öğretim amaçlı kullanma konuları yer almaktadır. Benzer şekilde Gültekin, Çubukçu ve Dal'ın (2010) Eskişehir il merkezinde görev yapan 530 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin ilköğretimle ilgili olarak öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, temel becerileri geliştirme, özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet etme, kendini geliştirme, okulu geliştirme alanlarının tümünde eğitim gereksinimi duydukları anlaşılmıştır.

Bu araştırma kaynaştırma sınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, öğrenme yetersizliği ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış öğrencilere okuma, yazma ve temel matematik becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılacak öğretimsel düzenlemeler hakkında bilgilendirilmesi ve materyal ihtiyaçlarının giderilmesi yönünde öğretmenlere yardımcı olabileceği için ve sağlanan bu desteğin web üzerinden gerçekleştirilmesi ile kaynaştırma uygulamalarına kolaylık getireceği için önemlidir.

Ayrıca elde edilen sonuçların kaynaştırma eğitimine yönelik yapılacak olan daha sonraki çalışmalara temel oluşturabileceği ve bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenler için yaptığı uygulamalara da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Katılımcılar anket ve görüşme sorularına samimi ve doğru cevap vermişlerdir.
- Öğretmen Anket Formu ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma:

- Ankara, Çanakkale, İstanbul, Manisa ve Sinop illerinin il merkezi, ilçe ve taşra olmak üzere ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmacı tarafından işbirliği yapılabilen 29 kaynaştırma sınıfı öğretmenin görüşleri ile,
- 2010-2011 eğitim-öğretim yılında uygulanan web üzerinden sunulan destek materyali ile,
- Öğretmen Anket Formu ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kaynaştırma: Özel gereksinimli çocukların eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesidir (Kırcaali-İftar, 1992).

Kaynaştırma sınıfı öğretmeni: İlköğretim okullarında kaynaştırma uygulamasında görev alan sınıf öğretmenidir.

Kaynaştırma destek eğitim hizmetleri: Destek eğitim hizmetleri sınıf içi yardım şeklinde olabileceği gibi destek eğitim odalarında da verilebilir.

Bilişim teknolojileri: Farklı biçimlerde oluşturulan bilgilere erişmek, bu bilgilerin toplanması, işlenmesi ve saklanması, herhangi bir yerden bir yere iletilmesi işlemlerini sağlayan teknolojiler bütünüdür (Keskin, 2008).

Okuryazar: Belli bir konuda bir koşulun yerine getirilmesidir. İlgili alana yönelik olarak kişinin ancak temel düzeyde bilgi sahibi olmasıdır (Çömek, 2009).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öğrenme-öğretme etkinlikleri oluşturulurken kazanımlar, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme stratejileri, hazırbulunuşluk ve ölçme ve değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkilere dikkat edilmelidir. Çünkü öğeler arasındaki tutarsızlık öğrenmeyi olumsuz yönde etki etmektedir (Coşkun, Emecan, Yurt, Dedeoğlu Okuyucu, ve Arhan, 2007). Bu nedenle aşağıda önce öğretimsel düzenlemeler, temel akademik beceriler, öğrenme stratejileri ve öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili daha sonra eğitimde bilgisayar ve internet kullanımı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Öğretimsel Düzenlemeler

Vaughn, Bos ve Schumm (2000) kaynaştırma ortamında yapılacak öğretimsel düzenlemeleri etkileyen faktörleri öğretmen, öğrenci, içerik ve ortam olarak dört grupta incelemiştir.

Kaynaştırma ortamlarında öğretimden sorumlu olan normal sınıf öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenin kaynaştırma programına ve yetersizlikten etkilenen öğrenciye karşı tutum ve davranışlar, öğretimin düzenlenmesine ilişkin bilgi ve beceriler, sınıf yönetimine yönelik bilgi ve beceriler konusunda bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları öğretimsel düzenlemeleri ve yetersizlikten etkilenen öğrenci başarısını etkilemektedir (Sanır, 2009; Diken ve Sucuoğlu, 1999). Öğretmen yeterlilikleri artırılarak öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları olumlu yönde değiştirilebilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama ve uygulamadaki yeterlilikleri öğretimin düzenlenmesini etkilemektedir. Öğretmenin kullanacağı yöntem ve tekniklerin uygulanmasında, öğrenciye yaptıracağı uygulamalarda, öğrenci için gerekli ipucu ve dönütlerin doğru zaman ve şekilde

kullanılmasında, öğrenci ihtiyacına göre öğretim ortamı ve fiziksel ortam düzenlenmesinde ve davranış kontrolünü sağlama tekniklerini kullanmada da sahip olması gereken yeterlilikler bulunmaktadır (Güzel-Özmen, 2009). Aynı zamanda Güzel-Özmen (2009) kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeleri öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler, öğretim sırasında yapılacak düzenlemeler ve öğretim sonrasında yapılacak düzenlemeler başlıkları altında ele almaktadır.

Öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler olarak öğretilecek içeriğin seçimi ve analiz edilmesi, öğretim amaçlarının belirlenmesi, yöntem seçimi, materyallerin öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, ortamların düzenlenmesi yapılmalıdır (Güzel-Özmen, 2009). Öğrenciyi hazırlama, öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçirme, içeriğin düzenlenmesi, açık ve akıcı anlatım kullanma öğretim sırasında yapılacak düzenlemeleri oluşturmaktadır (Vural, 2008). Gözden geçirme ve önceki bilgilerin harekete geçirilmesi olarak şema gibi destekleyiciler kullanılabilir. Örneğin hikaye yazmanın aşamaları şema yardımıyla gösterilebilir. Sunulacak içerik ile ilgili bilgi vermek için örgütleyici sunumlar yapılabilir. Öğrenciyi yeni öğrenilecek bilgilere hazırlamak ve daha iyi öğrenim (Gagne, 1974) için önceki bilgilerle ilişkilendirilerek (Asubel, 1988) çeşitli materyallerle ve şekillerde örgütleme yapılabilir. Örneğin grafiksel düzenleyiciler, öğrencilerin bilgilerinin ana hatlarını belirlemesi, karşılaştırması veya sıralamasında yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretim sırasında öğrenciyi bağımsızlaştırmak için verilen sözel ve görsel ipuçları da önem taşımaktadır (Güzel-Özmen, 2009).

Öğretim sonu düzenlemelerde ise öğretim sonu değerlendirmesi ve yeni içeriğin sunumu yapılmadan önce gözden geçirme, hatırlatmalara olanak sağlayan izleme ve genelleme değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğretmen sınavlardan veya yapılan uygulamalardan elde ettiği öğrenci performanslarını disiplin veya gelişim alanlarına göre belirli aralıklarla dosyalara kayıt etmelidir (Güzel-Özmen, 2009).

2.1.1. Fiziksel Düzenleme

Sınıf ortamında öğretmenin belirleyeceği fiziksel düzenlemelerin öğretim faaliyetlerinin başarısına önemli etkisi bulunmaktadır. Fiziksel düzenlemeler öğrencilerin aktif öğrenmelerine, dikkatlerini sürdürebilmelerine ve olumsuz davranışları sergileme miktarlarına etki etmektedir (Cegelka ve Berdine, 1995:akt. C. Mercer ve A. Mercer 2005). Ayrıca sınıf için sadece bir doğru plan bulunmamaktadır. Eldeki kaynaklar ile öğrencilerin performansları pekiştirilecek şekilde en iyi plan oluşturulmaya çalışılmalıdır (Birsh ve Schedler, 2005).

Fiziksel düzenleme olarak öğrenci oturma yerlerinin, öğretim materyallerinin konumunun, sınıf içinde çeşitli aktiviteler için gerekli alanların belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmen öğrencinin dikkat etme becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturmalıdır (Özsoy ve diğerleri, 2002). Öğrencilerin oturma yerleri, öğrencilerin öğretmenin ders sunumunu rahat duyabilecekleri ve görebilecekleri, öğretmenin her öğrenciye kolayca ulaşabileceği ve her öğrenciyi kolayca görebileceği ve gereksinimleri farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği şekilde seçilip oluşturulmalıdır. Öğretmenin ders sunumunu nerede gerçekleştireceği ve teknolojik araçların nerede konumlandırılacağı öğrenci oturma yerleri dikkate alınarak belirlenmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; C. Mercer ve A. Mercer 2005).

Öğretim materyalleri sınıf içinde rahatlıkla ulaşılacak ve öğrencilerin çalışmalarını engellemeyecek şekilde konumlandırılmalıdır. Sınıf içerisinde öğretmene özel alan ve aktivite, bireysel çalışma, görsel-işitsel sunum alanı oluşturulmalıdır. Sınıf içerisinde oluşturulan bu alanlar ile etkinliklerin yapılması kolaylaşmakta ve istenilen şekilde grup çalışmaları yapılabilmektedir (C. Mercer ve A. Mercer 2005).

Yapılan araştırmalar sınıfta öğrenci öğretmen çalışmaları için küçük grup alanları oluşturulmasının özel gereksinimli öğrenciler, risk altındaki öğrenciler ve öğretmenlerde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir (Forness ve Kavale, 1985; Mueller, Chase ve Walden; Robinson, 1990: akt. C. Mercer ve A. Mercer 2005). Ayrıca

sınıfın ısı, ışık miktarı, rengi, gürültü seviyesi, büyüklüğü ve uyarıcı miktarı da öğrenmeyi etkileyen fiziksel özelliklerdendir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Özmen, 2009).

2.1.2. Öğrenci Gruplarının Oluşturulması

Bir sınıfta bulunan öğrencilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip oldukları göz önünde bulundurularak sınıf içinde farklı grupların oluşturulması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Örneğin sınıf içerisinde okuma yetersizliği bulunan öğrencilerin sessel farkındalık gelişimi, kelime öğretimi ve okuduğunun anlama süreci için sistemli ve yapılandırılmış şekilde birebir öğretim veya küçük grup öğretiminden yararlanılması gerekmektedir (Adams, 1990; Lyon, 1999; Torgesen, 2004: akt. Edmundson, 2005). Öğrenci grupları farklı şekillerde oluşturabilmektedir. Büyük grup öğretimi, aynı beceri düzeyinden veya farklı düzeylerden oluşan küçük grup öğretimi, bireysel öğretim, doğrudan öğretmenin katılımını gerektirmeyen yetişkin yardımcılarla (stajyer, rehber öğretmen, gönüllü anne) oluşturulan grup öğretimi yapılabilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Birebir öğrenciler arasında oluşturulan akran öğretimi ve işbirlikçi öğrenme grupları, materyallerle oluşturulan eğitsel oyun, teknolojik araçlar ve ev ödevleri ile çalışma için gruplar ve bireysel çalışmaların gerçekleştirilebileceği gruplar da oluşturulabilmektedir (C. Mercer ve A. Mercer 2005).

Tüm gruba sunum yapma tercih edildiğinde öğrencinin bireysel ihtiyacına göre öğretimi düzenleme, öğrencilere dönütler verme ve düzeltmeler yapmada problem yaşanabilmektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine, bu yöntemle çok sık başvurmamaları tavsiye edilmektedir. Kaynaştırma sınıfı öğretmenleri belirli zamanlarda performans grupları oluşturarak gruplara özel doğrudan öğretim yoluyla akademik kavram ve beceri eğitimi vermelidir. Heterojen gruplar ise öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmasında etkilidir. Bu gruplarda sınıf kuralları açısından olan zorluklar için önce kuralların belirtilmesi ve olumlu davranışların pekiştirilmesi etkilidir (Güzel-Özmen, 2009).

Ayrıca grup öğretimlerinde etiketlenme sürecinin başlamaması için küçük grup öğretiminin sürekli olmamasına ve sınıfın geneli bağımsız çalışma gerçekleştirdiği zamanlarda bireysel öğretimin olmasına, öğrenci motivasyonunu arttıran resim, müzik gibi akademik olmayan derslerde veya teneffüslerde olmamasına dikkat edilmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Grup oluşumları yetersizlikten etkilenen öğrenci özellikleri, gereksinimleri, sınıfın genel düzeyine uygun şekilde gerçekleştirilmelidir.

2.1.3. Öğretim Materyallerinin Düzenlenmesi

Vural (2008) çalışmasında öğretmenlerin çoğunun materyallerde uyarlama yapmadıklarını tespit etmiştir. Öğretim materyallerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisinin tartışılmasına (Friend ve Bursuck, 2002) rağmen, materyallerin seçilmesi ve kullanılmasında materyallerin konuya ve çocukların gelişim düzeyine uygun olmasına, öğretimin farklı materyallerle desteklenmesine, öğrenci öğrenmesinin tüm duyularıyla desteklenmesine dikkat edilmelidir (Friend ve Bursuck, 2002). Sınıf içerisindeki bireysel çalışma materyalleri, öğrencilerin öz değerlendirme yapabildikleri materyaller, eğitsel oyunlar ve ev ödevleri kullanılmakta olan öğretim materyalleridir.

Hazırlanan materyaller ile öğrencilerin bireysel çalışabilmeleri, etkinlik yapabilmeleri sağlanmalıdır. Materyaller ile çalışırken öğrencilere yeterli zaman verilmeli ve öğrenciye aynı materyal ile birden fazla kez çalışma imkanı verilmelidir. Materyali birden fazla kez kullanmanın bir kere kullanmaktan daha etkili olduğu belirtilmektedir. Bireysel çalışmalarda diğer çeşitli etkinliklerde olduğu gibi önceki veya yeni işlenen konularla ilgili sorulara verilmelidir. Ayda bir veya iki kez bireysel çalışma etkinlikleri yaptırılmalıdır (Dempster, 1991: akt. C. Mercer ve A. Mercer, 2005). Bireysel çalışma etkinlikleri yaptırılırken öğretmen belirlediği bazı öğrencilerle küçük grup çalışmaları veya birebir öğretim gerçekleştirebilmektedir. Güzel hazırlanmış plan, öğrencilere yazılı geribildirimlerde bulunmayı sağlayan öğrenci çalışmalarının tutulduğu öğrenci dosyaları, açık ve anlaşılır çalışma yaprakları, öğrencilerin soru sorma ihtiyaçları düşünülerek oluşturulmuş oturma planı ve yardıma ihtiyacı olduğunu gösteren masada kullanılabilecek işaretler ile etkili bireysel çalışma aktiviteleri gerçekleştirilebilmektedir (C. Mercer ve A. Mercer, 2005). Ayrıca sınıf

içerisinde etkili zaman kullanımının sağlanması için çeşitli işaretler, simgeler ile öğrenci öğretmen ilişkisi gerçekleştirilebilmektedir. Örneğin öğretmen tüm öğrenciler tarafından çözülen bir matematik işleminin cevabını görmek için öğrencilerin daha önceden oluşturdukları sayı kartlarını kullanarak havaya kaldırmalarını isteyebilir. Bu şekilde aynı anda öğrenci cevaplarına ulaşılabilir.

Materyaller ile öğrencilerin kendi hatalarını bulmaları ve düzeltmeleri sağlanabilmektedir. Özellikle akademik başarısızlıkları bulunan öğrencilerin kendi hatalarını anında görüp düzeltmelerini, diğer öğrencilerin yaptıkları hatalarını görmemelerini ve öğretmenin kontrol etmelerini beklememelerini ve böylece öğrencilerin dikkatlerini akademik konularda sürdürmelerini sağlamaları kendini kontrol materyallerinin yararlı özelliklerindedir (C. Mercer ve A. Mercer, 2005). Eşleştirme kartları, yapbozlar, bilgisayarlar kendini kontrol materyalleri olarak kullanılabilir materyallerdendir. Öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre oluşturdukları fazla miktarda alıştırmaya içeren bu türdeki materyaller öğrencinin farklı türdeki programlarda ve konularda cevabını kontrol etmesi için kullanılabilir (C. Mercer ve A. Mercer, 2005; Güzel-Özmen, 2009).

Öğretim etkinliklerinde materyallerden yeterince yararlanılmalıdır. Öğrenilenlerin %85'i görme, %15'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'ini dokunma, %1'i tatma duyuları ile edinilen yaşantılar yoluyla kazanılır (Tüzün, 2009). Hareketsiz resimler, zihin haritası, kavram haritası, basılı materyaller, görsel ve işitsel eğitim araçları çeşitli derslerde kullanılabilir materyallerdendir. Ek olarak, resimler eğitimin har aşamasında kullanılan materyallerdir. Resimler öğrencinin bilgiyi içselleştirmesinde, metni anlamada etkilidir (Tüzün, 2008). Öğrenmeyi yapılandırma ve öğrencinin öğrenmesine destek sunma amaçlı geliştirilmiş şematik düzenleyiciler de bilgilerin görsel sunumunda kullanılmaktadır.

Ayrıca gerçekleştirilemeyen öğretim amaçları olduğunda öğretim materyallerinde değişiklikler yapılabilir. Örneğin öğrenci metni satır atlayarak okuyorsa öğretmen satır aralıklarını belli etmek için renkli kalemler ile işaret koyabilir veya belirli ünsüzlerin okunmasında yapılan hatalar için bu ünsüzlerin altı çizilerek öğrencinin dikkatini sağlayabilir (Güzel-Özmen, 2009).

Özel gereksinimli öğrenciler kullandıkları materyalleri başka konuyu öğrenirken kullanmada veya aynı konu ile ilgili problemi aynı materyal ile çözmede zorlanabilirler. Bu nedenle öğrenci öğrenmesinin tüm duyularla desteklenmesinin önemliliği de göz önüne alınarak materyallerin çeşitliliğine dikkat edilmelidir. Öğretmenin görsel materyalleri kullanırken uygun sözel açıklamalarda bulunması öğretimin tüm duyularla desteklenmesine örnek oluşturmaktadır (Friend ve Bursuck, 2002). Bunlara ek olarak öğrenme yetersizlikleri bulunan öğrencilerin yeni konuları anlamaları için bol miktarda alıştırmaya içeren etkinlikleri yapma gereksinimleri bulunmaktadır. Eğitsel oyunlar da öğrencilerin dikkatlerini sürdürmelerinde yardımcı olmaktadır. Dama, başlama-bitiş tahtaları, küp yuvarlama ve kartlarla oluşturulan eğitsel oyunlar kullanılmaktadır. Oyun içerikleri öğrenci yetersizliklerine göre bireyselleştirilmiş şekilde de oluşturulabilmektedir. Örneğin öğrencilerin zorlandığı matematiksel işlemler veya okudukları metindeki kelimelerin anlamlarını öğrenmek için oyunlar hazırlanabilmektedir. Oyunlar öğrencinin kendi hatasını görüp düzeltebileceği veya cevap anahtarlı şekilde geliştirilebilmektedir. Ayrıca bazı öğrenme yetersizliği bulunan öğrenciler yeterli bilgi birikimleri olmadığı için oyun oynamaktan hoşlanmayabilmektedirler (C. Mercer ve A. Mercer, 2005).

2.1.4. Ev ödevleri

Okulda kazanılan bilginin evde uygulanmasını, okuldaki tamamlanmamış çalışmaların evde tamamlanmasını sağlayan, okul ve aile arasındaki iletişime yardım eden bireyselleştirilmiş öğrenmedir. Ev ödevleri öğrenci düzeyine uygun, anlaşılır, bağımsız çalışma alışkanlığını geliştirmeye yardımcı şekilde olmalıdır (Mastropieri ve diğerleri, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Ataman ve Kahveci'ye (2008) göre öğretmen ödevler konusunda öğrenciye destek olabilir. Çalışma kağıtları hazırlanıp ödevlerin düzenli yapılmasına yardımcı olunabilir. Ayrıca bazı ödevler fotokopi şeklinde dağıtılabilir.

2.1.5. Öğretim Yöntemlerinin Uyarlanması

Öğretmenler tarafından yöntemlerde yapılan uyarlamaların daha çok etkinlik çalışmalarında ve soru cevap yönteminde gerçekleştirildiği görülmektedir (Vural, 2008). Öğrenci gereksinimleri ve içerik göz önüne alınarak kullanılacak öğretim yöntemlerinin belirlenmesi özellikle özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Okuma yazma bozukluğu olan bir vaka örneği incelendiğinde öğretmenlerin kullanabilecekleri tüm stratejiler hakkında bilgi sahibi oldukları, fakat bunları uygulamadıklarından dolayı öğrencinin durumunda bir iyileşme olmadığı görülmektedir. Öğrencinin sadece bir öğretmenin dersinde başarı gösterdiği belirlenmiş ve bu öğretmenin de önerileri sınıfında tutarlı şekilde uyguladığı, öğrencinin eğlenebileceği etkinlikler sunduğu tespit edilmiştir.

Sınıf ortamında genellikle doğrudan öğretim, iş birliğine dayalı öğrenme ve keşif yoluyla öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (Friend ve Bursuck, 2002; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özellikle öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin özel eğitim gerektiren öğrencilerde etkili olduğu bilinmektedir (Jitendra, Hoppens ve Xin, 1999: akt. Güzel-Özmen, 2009). Öğrenci yeterlilikleri belirli bir seviyeye ulaştıktan sonra, öğrenci başarılarının olumlu yönde etkilenmesi için öğretmen yönlendirimli şekilde başlayan öğretim uygulamaları, öğrenci rolünün daha etkili olduğu (işbirliğine dayalı öğretim, akran eğitimi, kendini yönetme stratejileri) şekle dönüştürülmelidir (Keel, Dangel ve Owens, 1999: akt. Güzel-Özmen, 2009). Ayrıca öğrencinin aktif katılımını sağlayan, eğlenceli öğretim teknikleri kullanılmalıdır. Yöntemlerin uygulanması sırasında izlenecek adımlar bulunmaktadır; öncelikle akademik amaç belirlenmelidir. Grup çalışması yapılacaksa uygulanacak grup tekniği belirlenmelidir. Sınıfın ve materyallerin düzenlenmesi yapılmalıdır. Her öğrenciye bireysel sorumluluk kazandıracak şekilde katılım sağlanmasına dikkat edilmelidir. Özel gereksinimli öğrencilerin iletişim kurmadaki güçlükleri düşünülerek iş birliği yapma becerisi öğretilmesi için önce sessiz konuşma, kendi grubunda kalma gibi kurallar öğretilerek adım adım yol izlenmelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yapılan uygulamalar rehberli ve bağımsız uygulamalardır. Öğrencinin doğru stratejiyi geliştirip geliştirmediğini anlamak ve belirli cevapları almak için rehberli uygulamalarda kullanılan sorular bulunmaktadır. Özellikle strateji

öğretiminde sık başvurulan teknik olan öğrenciyi soru sormaya yöneltme ile öğrenci öğretmen arasında diyalog artırılması sağlanmaktadır. Bağımsız uygulamalarda öğretim sonu değerlendirmesi için yapılmaktadır. (Güzel-Özmen, 2009). Ayrıca öğrenme güçlüğü gözlenen öğrenciler için yetenek öğretiminde çoklu duyuya dayalı öğretim ve psikolojik süreçlerin öğretimi (Özsoy ve diğerleri, 2002; Topbaş, 1997), beceri öğretiminde ise doğrudan öğretim (Topbaş, 1997) eğitim yaklaşımları olarak kullanılmaktadır.

2.1.5.1. Psikolojik Süreçlerin Öğretimi

Öğrencilerin gelişimin yetersiz kılan psikolojik süreçlerin belirlenmesi ve düzeltilmesi gerekmektedir. Örneğin, çocuğun okuma problemlerinin görsel algılama sürecindeki yetersizlikten kaynaklandığı öğrenildiğinde, okuma öğretimi öncesi görsel algılama öğretimi yapılmalıdır. Böylece bu süreç gelişebilecektir. Ayrıca bellekte tutma, düşünme, ayırt etme, dil, dikkat gibi süreçlerin gelişimi ilerideki öğrenmelerin ön koşulunu oluşturmaktadır. Örneğin çeşitli geometrik şekillerin ayırt edilmesi için yapılan uygulamalar sonradan kelimelerin içindeki harflerin ayırt edilmesine yardım etmektedir (Özsoy ve diğerleri, 2002).

2.1.5.2. Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi konuları basamaklarla sunan, öğrencilerin ne kadar yararlandıklarını görmek için sıklıkla yapılan kontrolleri içeren, her adımdan sonra alıştırmaya yapılan, öğretmen tarafından yönlendirilen, öğrencinin üst düzeyde katılımını gerektiren yöntemdir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Güzel-Özmen, 2009; İlik, 2009). Açık, yoğun ve öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir.

Ekergil (2000) doğrudan öğretim yönteminin özel eğitim ve düzeltici eğitimde yaygın olarak kullanıldığını söylemektedir. Öğrenme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin eğitimde en çok kullanılan yöntemdir. Etkin öğretmenlerin destekledikleri, olumlu pekiştirici ve dolaysız geribildirim sunan başarılı bir stratejidir. Bu yöntem küçük gruplarla yüz yüze eğitimi temel alır (Carmine, 2000) ve anlatım yöntemiyle

sunulur. Yöntemin üreticisi Backer'e göre bu yöntem doğru olarak uygulandığında bütün öğrencilerin performanslarında, belirli duygu ve davranışlarında iyileşmenin olduğu görülebilmektedir. (İlik, 2009). Okuma, dil ve edebiyat, matematik alanlarında öğrenme düzeyini yükseltmede doğrudan öğretimin daha etkili olduğu aktarılmaktadır (İlik, 2009; Güzel-Özmen, 2009). Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle yapılan araştırmalarda kavram öğretimi (Güzel-Özmen, 2009), okuduğunu anlama öğretimi (Güzel, 1998), saat ve toplama işlemi öğretiminde (Dağseven, 2001) ve kaynaştırma ortamında özellikle küçük gruplarla yapılacak kavram, beceri ve bilgilerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu görülmektedir (Keel ve diğerleri: akt. Güzel-Özmen, 2009).

Yukarıdaki araştırma sonuçlarına rağmen Çelik (2007) araştırması kavram öğretiminde verimlilik açısından eşzamanlı ipucuyla öğretimin doğrudan öğretime göre hata sayısı, deneme sayısı ve öğretim oturumlarının süresi bakımından daha verimli olduğunu göstermektedir.

Doğrudan öğretim yönteminde altı temel ilke bulunmaktadır (Friend ve Bursuck, 2002; Lewis ve Doorlag, 1996; Olson ve Platt, 2000):

- Önceki derste yapılan çalışmaların özetlenmesi ve kontrol edilmesi,
- Yeni içeriğin ya da becerinin sunumu,
- Öğrenciye ele alınan konunun kavranması için rehberlik edilmesi ve öğrencinin anlayıp anlamadıklarının kontrol edilmesi (Rehberli Uygulama),
- Geri bildirim vermek, düzeltmek ve gerektiğinde yeniden öğretmek,
- Öğrenciye bağımsız alıştırmalar yapma fırsatı vermek,
- Sürekli değerlendirme.

Doğrudan öğretimdeki rehberli uygulama ile örneğin Türkçe dersinde cümlenin öğelerini bulma konusunda öğretmen öğelere numara vererek tahtaya yazdığı cümlenin öğelerini ayrı ayrı sorar ve öğrenciler önceden hazırladıkları numaralandırılmış kartları kaldırarak aynı anda cevap verirler. Bu şekilde gerçekleştirilen bir uygulamada öğretmen aynı anda öğrencilerin başarılarını değerlendirebilmektedir. Aynı türde uygulamalar farklı dersler veya konular için de kullanılabilir (Sucuoğlu ve

Kargın, 2006). Yani doğrudan öğretimde öğretmen öncelikle ödev kontrolü yapar, stratejileri nasıl kullanacağını gösterir, model olur ve aşamalı olarak öğrenciden uygulamasını ister, soru sorup cevaplarını değerlendirir ve yanlış cevaplarda düzeltmeler yapar, sorumluluk öğrenciye devredilir, öğrenci sık sık değerlendirilir ve yanlışlar varsa düzeltilir veya konu tekrar edilir. Kısacası öğretimde olan sorumluluğun sonradan öğrenciye devredildiği bir yöntemdir (İlik, 2009).

Doğrudan öğretimin tasarlanması ve uygulanmasında üç ana bileşen vardır (Marchland-Martella, Martella ve Ausdemore, 2006: akt. Batu, 2006): Programın tasarlanması, öğretimin düzenlenmesi ve öğrenci öğretmen etkileşimi. Programın tasarlanması; amaç, becerilerin sıraya konması, öğretim formatları, öğretim sırasının belirlenmesi basamaklarından oluşmaktadır.

Öğretimin düzenlenmesi ise öğretimsel gruplama, zaman, yazılı öğretim süreçleri ve sürekli değerlendirme basamaklarını içermektedir. Değerlendirme aşamasında “nasıl” sorusuna odaklanılmalıdır (Batu, 2006). Öğrencinin uygulamalar sırasında kontrol edilmesi için hazırlanan cevap kağıtlarının öğrenciler cevapladıktan sonra toplanılması, cevap çoktan seçmeliyse öğrencilerin bu cevabı temsil eden kartı kaldırmaları, cevaplar yazıldıktan sonra öğrencilerin birbirlerinin kağıtlarını notlandırmaları gibi çeşitli sistemler geliştirip kullanabilir (Güzel-Özmen, 2009). Ayrıca her öğrencinin öğretime katılmasına da dikkat edilmelidir. Öğretmen öğrencinin ilk yanlış tepkisinde öğretime geri dönmelidir.

2.1.5.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme/Öğretim

İş birliğine dayalı öğrenme ile sınıf içerisindeki tüm öğrenciler arkadaşlarıyla yarışmadan, farklı bireysel çalışmalarda bulunmadan ortak amaç için birlikte çalışırlar. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin farklı teknikleri bulunmaktadır ve akran öğretimi, sınıf genelinde akran öğretimi, iş birliğine dayalı ev ödevi ekibi, parçadan bütüne öğretim ve birlikte öğrenme yaygın olarak kullanılan tekniklerdendir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Özellikle kaynaştırma sınıfında yetersizlikten etkilenen öğrenciler için iş birliğine dayalı öğrenme grubu oluşturmanın yararları bulunmaktadır (Pomplun, 1997: akt. Güzel-Özmen, 2009). Fakat yapılan çalışmalarda bazı yetersizlik gruplarının oluşturulan işbirlikçi gruplarda daha az başarılı oldukları veya başarılı olamadıkları görülmektedir. Akran Öğretimi (eşli gruplama) yaygın olarak kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme modelidir ve aynı performansta olan öğrencilerin beraber çalışırken birbirleri ödüllendirdikleri, dönüt ve düzeltme verdikleri (Güzel-Özmen, 2009) veya bir konuda daha başarılı olan bir öğrencinin öğretene, o konuda yardıma gereksinimi duyan öğrencinin öğrenen rolünde olup birlikte çalıştıkları yöntemdir. Okuma yazma, matematik ve hayat bilgisi derslerinde sınıf genelinde akran eğitimini kullanmak etkili bir yöntemdir. Akran öğretiminde özel gereksinimli öğrencilerin her zaman öğrenen olmamasına ve her öğrencinin öğretmen rolünü üstlenmemesine (Güzel-Özmen, 2009) dikkat edilmelidir. 4-5 kişilik farklı performanstaki öğrenci grupları ile oluşturulan akran öğretiminde her öğrenci sırayla öğretene rolünü üstlenir. Öğretene öğrenci grubundaki öğrencilere sorular sorar, yanlışlar varsa düzeltir, kontrol eder. Öğretene grupları izler, gruplara puanlar verir. Grup üyeleri belirli bir zaman sonra değiştirilebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

İş birliğine dayalı ev ödevi ekibi her gün sorumlu oldukları gruplarda verilen ödevleri kontrol ederler, varsa yanlışları düzeltirler. Bu şekilde öğrenciler birbirlerine yardımda bulunabilirler. Parçadan bütüne öğretim tekniği ile gruplara ayrılan öğrencilerin her biri ödevin ayrı parçasından sorumludur ve herkesin görevi bitirmesi durumunda ödevin tamamlanması gerçekleşmektedir. Birlikte öğrenme tekniğinde her grup bir ürün ortaya çıkarır ve üründen not alırlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.5.4. Keşif Yoluyla Öğrenme

Keşif yoluyla öğrenme çocukları aktif öğrenen olarak görür ve uygun öğretimsel çevrede doğal şekilde öğrenebileceklerini ve problemleri gelişim düzeylerine göre çözebileceklerini belirtir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.5.5. Kendini Yönetme Stratejileri

Kendini yönetme stratejileri öğrenen yönlendirimli öğretim, kendini kontrol, kendini değerlendirme, kendini pekiştirme stratejilerinden oluşur. Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş sırasında kullanılan stratejilerdendir. Bu stratejiler yazılı ifade ve okuduğunu anlama öğretiminde, ödevleri tamamlamayı öğrenmede ve matematikte problem çözme becerisinde etkilidir (Harris ve Graham, 1996). Öğrenen yönlendirimli öğretim ile öğrencilere kendi davranışlarını düzenlemeleri sözel kontrol ile yani kendi kendine konuşma ile öğretilir.

Öğrenci çalışma sırasında zorlukla karşılaştığında kendini kontrol stratejisini kullanarak yaptığı adımları tekrar eder veya adımlarını düşünür ve bu şekilde zorluklarla başa çıkar. Öğretmen öğrencinin kendini kontrol etmesi için materyal hazırlayabilir. Örneğin matematikte arkasında cevaplarının olduğu işlem kartları hazırlanabilir veya saat öğretiminde amerikan fermuarı kullanılabilir. Diğer disiplin alanları için bilgisayar, teyp gibi cihazları kullanarak öğrenci cevaplarını kontrol edebilir. Kendini değerlendirme stratejisi ile öğrenci çeşitli sorular sorarak yaptığı çalışmayı değerlendirir. Kendini pekiştirme ile de öğrenci yaptıklarıyla ilgili ölçüt düzeyine ulaştığında “iyi gidiyorum” gibi cümleler kullanarak kendini ödüllendirmektedir (Güzel-Özmen, 2009).

Öğrenci kendini yönetme stratejilerini kullanarak kendini belirleyen öğrenen olmaktadır. Bu şekilde öğrenci plan yapar, planlarını uygulamaya koyar, sonuçlarını değerlendirir ve davranışlarını biçimlendirir (Eripek, 2009).

2.1.5.6. Çoklu Duyuma Dayalı Öğretim Yöntemi

Öğrenciler duyarak veya söyleyerek öğrenemediklerini görsel ve kinestetik yollarla öğrenebilmektedirler. Bu nedenle ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için ek öğretim metotları ve materyallerin kullanılması desteklenmektedir. Yeni bir konunun görme, işitme, duyma, koklama ve tatma duyularının aracılığı ile öğrenildiği süreç çoklu duyuma dayalı öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenmede iki ya da daha fazla

duyuların birleşimi ile öğrenme gerçekleşmektedir (Rains, Kelly ve Durham, 2008). Temelini çoklu duyuya dayalı öğrenme yaklaşımı oluşturan Orton-Gillingham, Silingerland, Fernald, Lindamood-Bell gibi teknikler kullanılarak birden fazla duyu yoluyla öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olunmaktadır (Birsh, 2005). Çoklu duyuma dayalı öğretim yöntemi çoğunlukla öğrenme yetersizlikleri bulunan öğrenciler için tercih edilmektedir. Öğretmenler ve araştırmacılar (Fernald, 1943; Gillingham ve Stillman, 1960; Montessori, 1912; Strauss ve Lehtinen, 1947) tarafından kabul edilen yeni bir yaklaşım olmamasına rağmen nadiren tanımlandığı ve araştırmalarla desteklendiği görülmektedir.

Son zamanlardaki ortak görüşe göre okuma gelişimi, okuma öğretimi alıştırmaları için yapılandırılmış yaklaşımlar tavsiye edilmektedir. Ayrıca 1990'lı yıllarından beri sistematik, yapılandırılmış ve doğrudan öğretimi içeren önemli öğretim programları eğitimlerinde görsel, işitsel ve kinestetik yolları içererek çoklu duyuma dayalı stratejilerin önemini esas almışlardır. Oysa ki çoklu duyuma dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısı için çok önemli etken olmasına rağmen bu yöntemin yeterince anlaşılmadığı görülmektedir. (Moats ve Farrell, 2005).

Eğitsel alıştırmalar üzerine yapılan ilk araştırmaların uzun dönem öncesine ait olduğu literatürden görülmektedir. Hinshelwood (1917) zayıf hafızayı güçlendirmek için tüm duyuların kullanılmasına dikkat çekmiş ve Orton (1928) eğitsel metotların temellerini görsel, işitsel ve kinestetik yolların eşzamanlı birleşimine dayandırmıştır (Birsh, 2005). Orton Gillingham yöntemi sesler, heceler, kelimeler, cümleler ve yazıların kullanımı üzerine odaklanan dil ilişkili çoklu duyuma dayalı bir öğretim yöntemidir. Birçok öğretmen kendi okulundaki ihtiyaçları karşılamak için bu yaklaşımı kullanarak düzenleme geliştirmiştir.

Orton Gillingham yönteminden türetilen teknikler bulunmaktadır. Okuma açısından kelime tanıma becerilerine ve sistematik, ardışık, düz ve doğrusal dil öğretimi gerekliliğine odaklanan Alfabetik sesler, Fernald tekniği, Herman yaklaşımı, Planlı okuma ve Wilson yaklaşımı bu tekniklerdendir (Yangın ve Sidekli, 2006). Fernald ve Keller (1921), Montessori (1912), Strauss ve Lehtinen (1947) geliştirdikleri metotlar ile öğrenme sürecinde kinestetik bileşenlere ağırlık vermişlerdir. Fernald kelime

öğretiminde dokunsal deneyimin gerekliliğine değinmiş ve öğrenci önce yazıyı parmakla takip edip sonradan kalem kullanarak aynı kelimeyi yazmasını öğrendiğinde öğrencinin kelime öğrenme hızının daha çabuk olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Montessori, Strauss ve Lehtinen metotları doğrudan seslerin öğretimine odaklanırken Fernald tekniği kelimeyi bütün olarak ele almaktadır. Yani Fernald tekniği ile harf ses ilişkisi öğretilmemektedir. Fernald'e (1921) göre harfler ile sesleri asla beraber verilmemeli ve öğrenci yazarken kelimelerin hecelere ayrıldığı öğretilmelidir.

Fernald tekniği incelendiğinde ilk aşamada öğrencinin bir hikaye anlattığı ve öğrenmek istediği kelimeyi veya cümleyi söylediği görülmektedir. Ardından öğretmen çocuğun anlattığı hikayeyi yazar. Kelimeler öğrenilirken çocuk bu kelimeleri görür, öğretmen söylerken işitir ve kendisi de söyler. Öğrenci ayrıca kelimenin üzerinden dokunarak geçer ve havada kelimeyi yazar (Özsoy ve diğerleri, 2002). Bu şekilde çocuk kelime öğrenirken dokunur, görür ve işitir. Yangın ve Sidekli (2006) ise Fernald tekniğinin temel prensip ve ilkelerinden yararlanarak oluşturdukları uygulama sonucunda okuma güçlüğü bulunan 5 sınıf öğrencisinin okuma düzeyinin endişe basamağından öğretimsel düzeye doğru geliştiğini tespit etmişlerdir.

Bryant (1979) 1979 yılına kadar olan araştırmaları incelediğinde, çoklu duyumsal yaklaşımın önemini destekleyen öğrenme yetersizliği ve okuma güçlüğü alanlarındaki birçok önemli kişilerin (Ayres , 1972; Cruickshank, Betzen, Ratzeburg ve Tannhauser, 1961; Dearborn , 1940; Frostig, 1965; Gates, 1935; Hegge, Kirk, 1940; Johnson, 1966; Kephart, 1960; Money, 1966; Monroe, 1932; Strauss ve Lehtinen, 1947; Wepman, 1964) ve özel eğitim öğretmenlerinin kinestetik pekiştireçlere tamamen güvendiklerini bulmuştur. Aynı zamanda Bryant kelime tanıma eğitimleri, kavramsal ve sembolik öğrenme alanlarında öğrenme yetersizliklerinin iyileştirilmesinde çoklu duyumsal tekniklerin kullanımının tavsiye edildiği bilgisine ulaşmıştır. Fakat araştırmalarda (Lyon ve Moats, 1988; Torgesen, 1991) etkili öğrenme için bu metotlara neden ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara rastlamamıştır. Bryant, kelime öğretilmesini görsel-işitsel-kinestetik yol ve görsel-işitsel yol ile karşılaştırmış ve her iki grup okuyucularından eşit derece başarı tespit etmiştir. Bryant, öğrenci başarısı için verilmesi gereken iyi eğitimdeki diğer ilkeleri vurgulamıştır. Bu ilkeler; öğrenci

dikkatini geliştirici çalışmalara yer verme, geri bildirimde bulunma, model olma, öğrenciye aşırı bilgi yüklemekten sakınma, öğrenci seviyesine uygun alıştırmalar verme, etkili pekiştiriciler kullanmadır. Clark (1988) bu tekniğin teorik terimlerini destekleyen çok az deneysel araştırma bulunduğunu belirtmiştir. Bu stratejileri destekleyen birçok klinik araştırması olmasına rağmen, öğretimsel düzenlemeler ve çıktılarının sırası hakkında bilgi verilmemektedir (Moats ve Farrel, 2005).

Araştırmalar özellikle anasınıfından üçüncü sınıf seviyesine kadar olan dönem için çoklu duyuma dayalı öğretim tekniklerini kullanmayı önermektedir. Öğrenme ve hazırlık aşamalarını kapsayan Piaget, Bruner ve Vygotsky teorileri de çoklu duyuşsal metotların kullanımını desteklemektedir (Rains ve diğerleri, 2008).

Zayıf ve acemi okuyucularda, okuma ve heceleme riski ile karşı karşıya olan öğrencilerde genellikle sessel farkındalık becerilerinde eksiklik, kelime bilgilerini kısa süreli belleklerinde tutmada ve sözel bilgileri kısa sürede hatırlamada problemleri bulunmaktadır (Birsh, 2005). Moats ve Farrell'e (2005) göre birden fazla duyu aracılığı ile yapılan öğretimin bilgilerin geri çağırılması, bellekte tutma işlemlerinde öğrencilere yararı bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda çoklu duyuya dayalı öğretim tekniklerinin okuma (Moats ve Farrell, 1999: akt. Dev, Doyle ve Valente, 2002), yazma ve matematik (Bullock ve Walentas, 1989; Sawada, 1982; Scott, 1993; Stern, 1999: akt. Dev ve diğerleri, 2002) alanlarında önemli yararlarının olduğu görülmüştür.

Enfield ve Greene (1997) çalışmasında 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinden okuma güçlüğü olanlara Orton-Gillingham tekniğini uygulamıştır. Öğrencilerin süreçleri önceki yıldaki genel eğitimleri ile karşılaştırılmış, 1. sınıf öğrencilerinin kelime çalışmalarında, kelime okumalarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Litcher ve Roberge'in (1979) üç yıllık araştırmalarına göre her sene sonunda Orton-Gillingham yaklaşımı ile eğitim gören öğrencilerin seviyeleri yüksek çıkmıştır. Westrich- Bond (1993) çalışmasında kelime okumada bireysel içerikli eğitimde kaynak oda sınıflarından daha yüksek başarı elde etmiştir. Oakland, Black, Stanford, Nussbaum, ve Balise (1998) çoklu duyuya dayalı programın video temelli programdan daha başarılı olduğunu görmüştür.

Simpson, Swanson, ve Kunkel (1992) ortaöğretim öğrencilerindeki araştırmalarında çoklu duyuya dayalı eğitimi günde 90 dakika alan bir grup ile klasik eğitimi 45 dakika alan grubu karşılaştırmıştır. Araştırmada okuma iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında çoklu duyuya dayalı eğitim grubu daha başarılı olmuştur. Eğitim sürecinin miktarının da önemli olduğu ve her öğrencide aynı başarıyı göstermediği ortaya çıkmıştır. Dooley (1994) çalışmasında çoklu duyuya dayalı okuma eğitimi alan ortaöğretim öğrencilerinin her alanda işbirlikçi eğitim alan öğrencilerden daha başarılı olduğunu görmüştür.

Thorton, Jones ve Toohey (1982) çalışmalarında ikinci sınıflardan altıncı sınıflara kadar çeşitli sayıda öğrenciye çoklu duyuma dayalı öğretim programı uygulamışlardır. Program, öğretmenlerin sözlü ipuçları eşliğinde resimler yoluyla görsel araçlar kullanarak öğretmesini içermektedir. Öğrenciler ayrıca yeni kavramları öğrenirken ayak vurma ya da parmakla izleme yoluyla kinestetik olarak derse katılmıştır. Tüm seviyelerdeki öğrenciler öntestten sonteste kadar gözlemlenebilir gelişme göstermişler ve üç haftalık süre sonrasında öğrencilerin kavramlarla ilgili bilgileri korudukları gözlemlenmiştir (Rains ve diğerleri, 2008).

Dev ve diğerleri (2002) çoklu duyumsal yaklaşımın okuma, yazma ve matematik öğretimine etkisini incelemiştir. Araştırmada 11 ilköğretim öğrencisine okuma ve yazma öğretiminde görsel, işitsel ve kinestetik yöntemleri içeren Orton–Gillingham tekniği ve aritmetiksel işlemlerin öğretiminde işitsel, dokunsal ve kinestetik yöntemleri içeren TouchMath tekniği kullanılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin okumalarında gelişme görülmüştür. Bir öğrenci hariç diğerleri hecelemede seviyelerini yukarı çıkarmıştır. Aritmetikte %7'i seviyelerini yukarı çıkarmış, fakat bir öğrencinin başarısı düşmüştür. Öğrenciler eğitim sonrasında özel eğitim sınıflarına geri dönmemişlerdir.

Hook, Macaruso, ve Jones (2001) araştırmasında sessel yetenekleri geliştiren bilgisayar temelli program ile Orton-Gillingham eğitimini karşılaştırmıştır. İki grubun sessel farkındalıkları artmıştır. Kelime tanımada iki grupta da fark olmadığı görülmüştür. Joshi, Dahlgren, ve Boulware-Gooden (2002) ise çalışmalarını ikişer sınıfta çoklu duyuya dayalı farklı öğretim programını kullanarak gerçekleştirmişlerdir. İki grupta da ses farkındalığı ve cümle yapılandırma anlamlı gelişme olmuştur.

Öğrenme problemleri ile ilgili yapılan araştırmalar çoklu duyumsal öğretim tekniklerini tavsiye etmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar da seslerle başlayan yazılı ve sözlü dil öğretiminde ve okuduğunu kavrama öğretiminde öğrenenlerin çoklu duyumsal tekniklerden açık bir şekilde yararlandıklarını göstermektedir. Örneğin, ses ve harf ilişkisi öğretiminde öncelikle öğrenciye harf gösterilir. Bu görsel ipucundan sonra işitsel ipucu olarak harfin sesi söylenir ve harf sembolü tanımlanır. Ardından öğrenciye sesi verip harfi küçük boncuk gibi herhangi bir materyalle defterine veya parmağı ile sınıfında varsa kum üzerine çizmesi istenilebilir. Bu örnekteki gibi görsel ve işitsel veya işitsel ve dokunsal duyular aracılığı ile öğretim yapılabilir. Araştırma bulgularında dil öğrenimi sürecinde çoklu duyumsal metotlardan yararlananların tek duyularına hitap eden eğitimlerdeki durumlarına göre daha aktif oldukları belirtilmektedir. Ayrıca çoklu duyumsal metotların sözel dil ile görsel dil arasında bağlantı sağlamaya yardımcı olmalarının yanında diğer tüm akademik alanlarda da dokunma ve hareket kullanımı ile öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir.

2.1.6. Planlama

Eğitim öğretim faaliyetlerinin en az zaman ve emek, enerji ile gerçekleştirilebilmesi için plana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu şekilde istenilen düzenli öğrenme sağlanabilmektedir (Gürbüz, 2009).

Yetersizliği bulunan öğrencilerin de özellikleri, önceki bilgi ve becerileri dikkate alınarak yöntemlerin seçilmesi ve eğitim faaliyetlerinin düzenlenip yürütülmesi gerekmektedir (Ataman, 2005; Battal, 2007; Güzel-Özmen, 2009). Aynı zamanda öğretmenin de bireyselleştirilmiş eğitim planı, öğretimi değerlendirme, öğretim yöntemleri ve teknikleri, materyal hazırlama, sınıf yöntemi alanlarında sahip olduğu bilgi ve becerileri belirli bir plan dahilinde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Çünkü başarılı öğretim için plan önem taşımaktadır. Hangi etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ve zamanlamaları ile takipler plan aracılığı ile yapılmaktadır. Plan oluşturulurken; planın öğretim zamanının hepsini kapsayacak şekilde olmasına ve okuldaki bir günde bitirilebilecek ödevler içermesine, her öğrenci için bir günlük plan geliştirilmesine, çeşitli aktiviteler için plan tasarlanmasına, etkinliklerde kalan zaman

takibi yapılabilmesi için çeşitli hatırlatıcılar kullanılmasına, etkinliklere kısa süreli ödevlerle ve az tercih edilen konularla başlanılmasına dikkat edilmelidir (C. Mercer ve A. Mercer 2005).

Vural'ın (2008) çalışması öğretmenlerin ek amaçlar ve seviyeye uygun amaçlar belirleme, basitleştirmeler yapma gibi amaç uyarlama etkinliklerini belirli bir plan dahilinde gerçekleştirmediklerini göstermektedir. Özel Eğitim Yönetmeliğine göre özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir. Bu program öğrenci ailesinin de içinde bulunduğu bir ekip tarafından hazırlanır. BEP ekibi o yıl için belirlenen hedefleri yazıp planlamalıdır. Plan hazırlanırken öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi, destek eğitim hizmetleri ve öğrenci özellikleri hedefler yazılırken önem taşımaktadır. Yani BEP planında öğrencinin performans düzeyi, kısa dönemli hedefler ve uzun dönemli hedefler bulunmaktadır. Kısa dönemli hedeflerde öğretim yöntemleri ve materyaller, başlama ve bitiş tarihleri, değerlendirme yöntemi ve ölçütleri ve ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceği yer almaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Akçamete (2001) araştırmasında Rehberlik Araştırma Merkezi çalışanlarının sınıf öğretmenlerinin gözlem yapma ve değerlendirme becerilerine sahip olmadıkları görüşünü söylemektedir. Hem yönetici hem de uzman grubunun kendilerinin öğretmenler ile iş birliği yapma konusunda yeterli görmemeleri, yönetici ve uzmanların yönetmeliğin gerektirdiği biçimiyle ekip oluşturulmasına ve ekibin işlerliğine olumsuz görüş içinde olmaları araştırmadaki diğer bulguları oluşturmaktadır. Sonuç olarak bu hizmeti verenlerin ve alanların bu konudaki eksikliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlayacağı yönergeler ve el kitapları ile giderilmesi önerilmektedir.

Etkili öğretmenler hedeflerini ders planında detaylandırır. Örneğin seslerden yazılı metinlere kadar tüm dil bileşenleri için plan yapılmalıdır. Swanson'a (1999) göre öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için sekiz maddeye göre ders planı oluşturulmalıdır. Bu etkili öğretim bileşenleri: konuları sıralama, alıştırmalar ile tekrar,

gözden geçirme, soru-cevap, grup eğitimi, konuları basitten zora sıralama, strateji ipuçları, akran katılımı vb. için ek görevler verme ve teknoloji başlıkları olarak belirtilmiştir.

Öğretmen iyi bir gözlemci olmalı ve öğrencinin ne bildiğini neler öğrendiğini sorular sorarak belirlemelidir. Ayrıca öğrenciler için planlı ders önem taşımaktadır. Öğrenciler sürprizlerden veya son dakika değişikliklerinden hoşlanmazlar ve bu şekildeki değişiklikler onların kafasını karıştırır ve performanslarına olumsuz yönde etki eder (Birsh, 2005).

Ders planı geliştirilirken günlük, haftalık planlar ve özet tablolar oluşturulabilir. Ayrıca öğretmen kendi eğitim stili ile de dersleri eşleştirebilir. Özellikle öğrencilerin neler bildikleri önemlidir ve öğretmenler öğrencilerin yeteneklerinin farkında olmalıdır.

2.1.7. Öğretimin Değerlendirilmesi

Eğitim gereksinimlerine uygun öğretim etkinlikleri düzenleyebilmek için değerlendirme sürecinde öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Öğretim programının değerlendirmesi ile öğrencilerin öğretim sonundaki performansı ve yapılan öğretim etkinliklerinin etkililiği belirlenir. Bu değerlendirme öğrenci değerlendirmesi ve program değerlendirmesi şeklinde incelenmektedir. Öğrenci değerlendirmesi ile öğrencinin BEP’te belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadığına bakılır (Diken, 2008).

Diken’e göre (2008) program değerlendirme teknik araçları formal ve informal değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal değerlendirme ile öğrencilerin yaşlarına kıyasla nasıl olduğu ve informal değerlendirme ile çeşitli öğretim alanlarındaki işlevde bulunma düzeyleri belirlenir. Formal değerlendirmede grup başarı testleri, bireysel başarı testleri, psikolojik testler informal değerlendirmede ise programa dayalı değerlendirme, öğrenci ürün dosyasının incelenmesi ve derecelendirme ölçekleri yer almaktadır (Diken, 2008).

Öğrencilerin uygulanan eğitimdeki ilerlemelerini sürekli olarak değerlendirebilmek için programa dayalı değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme okuma, yazma ve matematik gibi temel becerilerin değerlendirilmesinde kullanılır. Sınıf veya okul programlarındaki amaçlara göre öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılır (Diken, 2008). Tüm beceriler listelenip değerlendirme aracı kullanılarak öğrencilerin yeterlilikleri ve ihtiyaçları tespit edilir. Bu değerlendirmede kontrol listeleri, tepki ve hata analizi ile gözlem programa dayalı olarak hazırlanabilen tekniklerdendir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

2.1.8. Öğrencinin Derse Katılımının Sağlanması

Günümüzdeki öğretim faaliyetlerinde derse katılan, sınıf ortamında aktif olan öğrenci istenmektedir. Öğrencinin derse aktif olması daha iyi öğrenmesini ve sorumluluk, girişimcilik gibi niteliklerini geliştirmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Gürbüz, 2009).

2.2. Görsel algılama, Dikkat ve Hafıza Becerileri

Öğrencilerin uzun süreli belleklerine bilgileri kayıt etmeleri ve gerekli olduğunda çağrılmaları gerekmektedir. Bu becerileri gelişmemiş öğrencilere hatırlamada ve bilgileri depolamada kullanabilecekleri uygun ve etkili stratejiler öğretilmelidir (Reid ve Lienemann, 2006). Hafıza teknikleri kullanılarak bilgileri depolama ve geri çağırma becerilerinin geliştiği görülmektedir. Bu teknikler öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerde de kullanılmaktadır (Mastropieri ve diğerleri 2003).

Öğrenme gücü, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin görsel algılama problemleri bulunmaktadır (Swanson ve Saez, 2003; akt.:Reid ve Lienemann, 2006). Belleği gerektiren işlerde de zayıflıkları bulunabilmektedir. Örneğin öğrenme gücü olan çocuk normal çocuklardan farklı olarak bir kelimeyi birden çok kez tekrar ile ezberleyebilmektedir (Özsoy ve diğerleri, 2002). Bu öğrenciler;

- Harfleri kopya edemeyebilir.
- Bazı geometrik şekilleri birbirinden ayıramayabilir.
- İşitsel ve görsel uyanları bellekte tutmada yetersizlik gösterirler.
- Öğrenmekte oldukları bilgiler ile öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kuramazlar.

Bu özellikleri dikkate alınarak okuma öğretimine başlamadan önce görsel algılama eğitimi verilmelidir (Özsoy ve diğerleri, 2002). Kephart'a göre devinim uyumunun gelişimi sağlanmamışsa okumaya hazır değildir. Öğrenciler yeni bilgi öğrendiklerinde yeni bilgilerini önceki öğrendikleri ile karşılaştırmaları ve var olan bilgi birikimleri üzerine eklemelerde bulunmaları gerekmektedir. Öğrenme yetersizliği olan öğrenciler yeni bilgileri var olan bilgileri ile anlamlandırmada sorunlar yaşamaktadırlar (Reid ve Lienemann, 2006).

2.2.1. Görsel algılama, Dikkat ve Hafıza Geliştirme Yöntemleri

Hatırlanması gereken bilgilerin resimlerini akılda tutmaya çalışma, bilgileri resimlendirerek sunma, ilk harf stratejisi, akrostij, sembolleştirme, anahtar kelimelerle çalışma hafıza becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejilerdendir. Tekrar stratejileri bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılabilir. Bu strateji temel öğrenmede kullanılır ve değiştirmeden yazma-anlatma, aynı sözcükleri kullanma, satır altı çizme tekrar stratejilerindendir (Özer, 1998: akt. Coşkun ve diğerleri 2007). Görsel algılama becerilerini geliştirmek için ise eşyaları renklerine, şekillerine ve büyüklüklerine göre ayırt etme stratejileri kullanılmaktadır.

Dikkat becerilerini geliştirmek için ise konuların kısa ve öz anlatılması, eğitimin ortamının görsel ve işitsel olarak zenginleştirilmesi, öğrencinin kendini izleme ve değerlendirmesi temel ilkeler olarak ele alınmaktadır (Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2009). Ayrıca anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altına çizme ve metin kenarına not alma dikkat stratejilerini oluşturmaktadır. Metin kenarına not alma işlemleri; bilinmeyen sözcüklerin yuvarlak içine alınması, paragraf başlarına veya satır sonlarına önemli fikirleri belirtmek için yıldız gibi semboller, anlaşılmayan konularda

paragraf başına soru işareti, benzer ve farklılıkları belirten açıklamalar ve işaretlerin konulması şeklinde yapılabilmektedir (Coşkun ve diğerleri, 2007).

2.3. Okuma Becerisi

Günümüzde her alanda hızlı bir değişim görülmektedir. Bu durum sürekli öğrenme ihtiyacını oluşturmaktadır. Öğrenme gereksinimi karşılayan yollardan birisi de okumadır. Öğrenci okuyarak, okuduğunu anlayarak akademik sorumluluklarını yerine getirmekte ve hayatının diğer alanlarında da okuma becerisini kullanmaktadır.

Yıllardır okumayı öğretme eğitimde en önemli tartışmalı konulardan biri olmuştur. Okumayı öğrenme okulda ve hayatta önemli başarılarından birisidir. Okumadaki başarısızlık seri ve uzun süreli olarak kişinin okuryazarlık gelişiminde kendini göstermektedir. Öğretmenler okuma güçlüğüne ana sebep göstererek öğrencileri özel eğitime yönlendirmektedirler. Erken teşhis ve tanı bu eğitimin yolunu belirleme açısından çok önemlidir. (Dev ve diğerleri, 2002).

Okuma belirli kurallar ile yazılı iletişim öğelerini sözlü iletişim öğelerine dönüştürüp yorumlamak olarak tanımlanabilmektedir. Yani temelinde kelimeyi çözümler ve anlama bulunmaktadır. 1997 yılında NICHD ve United States Department of Education toplantısı ile öğrencilere okumanın nasıl öğretilceğini içeren araştırmaları gözden geçirmek, hangi metotların, materyallerin, yaklaşımların daha etkili olduğunu tanımlamak ve bu metotları önerme amacı için ulusal okuma paneli oluşturulmuştur. Ulusal Okuma Panel raporuna göre okuma öğretimi için beş özel bileşen tanımlanmıştır (NICHD, 2007):

- Sesletimsel farkındalık
- Ses birimsel farkındalık
- Kelime gelişimi
- Akıcı okuma, sesli okuma becerileri
- Okuduğunu anlama stratejileri

Birçok araştırmacıya göre okuma ğretiminde yalnızca bir okuma bileşeni yeterli değildir. Bu beş bileşen kombinasyon içerisinde öğrenciye sunulmalıdır ve ancak bu şekilde okuduğunu anlama sürecinde başarı elde edilebilmektedir (Birsh, 2005). ABD Ulusal Eğitim Gelişimini Değerlendirme Dairesinin (NAEP) (2003) araştırmalarına göre 4, 8 ve 12. Sınıf ğrencilerinin okuma skorlarının çok düşük olduğunun tespit edildiği görülmüştür.

Güler (2008) araştırmasında kaynaştırma programına devam eden bir ğrenci ile özel eğitime giden bir ğrenci okuma öncesi, sırası ve sonrası tekniklerini kullandığında iki öğrencinin de okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Okuma ğretiminde özel sonuçlar veren metotların ve yaklaşımların öğretmenlerce bilinip kullanılması öğrencilerin okumayı ustaca öğrenmelerine yardım sağlamaktadır (Birsh, 2005).

No Child Left Behind Act (NCLB) (2001) 3. Sınıfın sonuna kadar tüm öğrencilerin okuyabilmesine yardım etmek için okuma programı ve materyalleri, ğretmen yetiştirme ve geliştirme, okumada zorluk çeken öğrencilerin tespiti konularını içeren Reading First programını oluşturmuştur. Programda ulusal okuma panelinde tanımlanan beş bileşenin nasıl öğretileceği ele alınmaktadır (Birsh, 2005). 2006-2007 eğitim-ğretim yılını kapsayan bu araştırma ile program tarafından geliştirilen farklı alıştırmaların okuma öğretimine olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan farklı alıştırmalar ile öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde anlamlı bir fark görülmemiş ve birinci sınıf ğrencilerinin kelimeyi tanıma becerilerinde anlamlı bir fark görülmüştür. (Gamse, Jacob, Horst, Boulay ve Unlu, 2008). Yani tüm öğrenciler için aynı ytemin aynı derecede etki edebileceği söylenememektedir. Öğretimde ğrencilerin bireysel özelliklerinin de dikkate alınmasının gerekliliği bulunmaktadır.

olak (2001) ve Batu ve Başak (2002) araştırmalarına göre ülkemizde ilköğretim birinci sınıflarındaki zihin engelli çocuklara okuma yazma ğretiminde öğretmenlerin cümle yönteminin kullandıkları görülmüştür. Buna göre normal gelişim gösteren çocuklara kullanılan yöntemlerden farklı bir yöntem kullanılmadığı görülmektedir. Belirtilen araştırmalar ülke genelinde yapılmayan çalışmalar olduğu için daha kapsamlı olan şengül'n (2008) 100 özel eğitim ğretmeni ile gerçekleştirdiği

araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde tek bir yonteme bağlı kalmadıkları, ağırlıklı olarak ses yontemi ile cümle çözümleme yontemini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eşleme ve kelime oyunlarına yer verdikleri ve eşleme kartları, hece kartları, olay kartlarını sık kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler araç gereçler ile sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenme yetersizliği, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili olarak görülen ortak özellikleri aşağıda yer almaktadır:

- Dil bilimi konularında kelimeleri parçalara ayırmada zorlanırlar.
- Sessel farkındalıkları eksiktir.
- Harflerin isimlerini hatırlamada veya tanımlamada zorluk yaşarlar.
- Kelimelerin hangi seslerden karıştığını öğrenmede zorlanırlar.
- Okuduklarında yerlerini karıştırırlar, parmaklarını kullanırlar ya da cetvel kullanırlar.
- Sınıf içinde yüksek sesle okumaktan utanırlar.
- Titrek sesle ve duraksayarak okurlar.
- Yardımcısız ev ödevlerini veya yazılı eğitimleri okumada zorluk çekerler.
- Okumadan hoşlanmazlar veya az ilgi duyarlar, memnuniyetle okumazlar.
- Karıştırdıkları kelimeler, harfler (b, d vb.) vardır .

Özellikle kısa süreli hafızadaki yetersizlikler okuma öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Bu yetersizlikler fonolojik kodlama sorunlarını oluşturarak zayıf okuma performansına sebep olmaktadır (Şengül, 2008).

1900'lü yılların başında özellikle zihin engelli öğrenciler için okuma kazanımı imkansız ve gerekli olmayan bir beceri olarak görülürken (Şengül, 2008) 1990'lı yıllarda yapılan önemli okuma araştırmaları ile okuma problemi olan çocukların nasıl başarılı okuyacaklarını tanımlamak ve öğretmek hakkında önemli bilgiler ortaya çıkmıştır. Ayrıca yetersizlikten etkilenen öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları ve toplumsal uyum önem kazandıkça okuma gereksinimi önemli hale gelmiştir. Örneğin zihin engelli öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin olmadığı düşüncesinin geride

bırakılışı ve öğrenmelerindeki belirlenen etkenlerin öğrenmelerinde çok da ilgili olmadığını belirlenmesi (Stanovich, 1985: akt. Şengül, 2008) ortaya çıkan araştırmalar sonucu iledir.

Okuma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların genelinden çıkan sonuçta yöntemlerinin hangilerinin daha iyi olduğuna yönelmekten ziyade yöntemlerinin hangi yönlerinin daha iyi olduğuna yönelmeye odaklanılmıştır (Yangın ve Sidekli, 2006). Aşağıda Ulusal Okuma Panel raporuna göre okuma öğretimi için tanımlanan beş özel bileşen (sesletimsel farkındalık, sesbirimsel farkındalık, kelime gelişimi, akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama stratejileri) açıklanmıştır.

2.3.1. Sesletimsel Farkındalık

Okuma başarısı için gerekli olan şifreleri çözen becerileri kazanmakta zorlanan öğrenciler okuma güçlüğü riski altındadırlar. Harflerin doğru sesletilmesi, yazılı sembollerin konuşmadaki forma aktarılması için kazanılması gereken becerilerdendir. Bu becerilerin kazanılmaması hece ve seslerin tanınmasını zorlaştırmaktadır (Dev ve diğerleri, 2002). Okuma becerisi ileri olan kişiler yazıyı konuşma diline çabuk şekilde çevirip akıcı şekilde okurlar ve okudukları kelimelerin ifade ettikleri anlamlara da dikkat ederler (Birsh, 2005). Yapılan araştırmalar zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin en çok hece tanıma aşamasında güçlük çektiklerini göstermektedir (Özmen ve Doğanay Bilgi, 2005). Okuma güçlüğü'nün en iyi bilinen sebebi sesletimsel farkındalık gelişimindeki zayıflıktır (Dev ve diğerleri, 2002). Bu nedenle okumaya hazırlık sürecinde sesletimsel farkındalığı geliştirici çalışmaların yapılması gerekmektedir. Sesletimsel farkındalık konuşma dilindeki seslerin farkındalığıdır ve çocuklara konuşma dili ile yazım dili arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğrencilerinde okuma yazma öğretiminde sesletimsel farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmaların etkili olduğu görülmektedir (Byrne ve Fielding-Barsley, 1991, 1993; Lundberg, Prost ve Petersen 1988; Olofsson ve Lundberg, 1983: akt. Özmen, 2005; Mather, 1992: akt. Reid ve Lienemann, 2006). Okuma eğitiminden önce yapılan sesletimsel farkındalık çalışmaları ile okuma yetersizliklerinde azalma olduğu ve çalışmaların okuma problemlerini

önlediği veya iyileştirdiği görülmektedir. Aynı şekilde Bhat, Griffin ve Sindelar'ın (2003) araştırması da öğrenme yetersizliği bulunan ortaöğretim öğrencilerinin sesletimsel farkındalık eğitiminden yararlandıklarını ve kazandıkları becerileri sürdürdüklerini göstermektedir (Reid ve Lienemann, 2006).

2.3.1.1. Sesletimsel Farkındalık Gelişimi

Sesletimsel farkındalık çalışmaları çok fazla zaman almayan eğitimidir. Nation Reading Panel'in (NRP) (2000) bulgularına göre bir senede 20 saatlik eğitim ile başarılı olunabilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar küçük grup eğitimlerinin bireysel ve büyük grup eğitimlerinden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Simmons, Gunn, Smith ve Kmeenui'e (1994) göre sesletimsel farkındalığı olmayan bir öğrenci kelimelerdeki sesleri tanımayabilir ve kelimeleri seslerine ayıramayabilir, kelimelerin başındaki, sonundaki ve ortasındaki sesleri ayırt edemeyebilir (Reid ve Lienemann, 2006). Sesletimsel farkındalık eksikliği genetik, nörobiyolojik sebeplere veya okul öncesi dönemde eksik dil yapısı kullanma sebeplerine dayandırılabilir. Ses benzeşmesini içeren tekerlemeler söyleme, kelime başında ve sonunda aynı sesle biten sesleri eşleme ve farklı sesle biten sesleri ayırt etme, bir cümledeki kelime sayısını ve bir kelimedeki hece sayısını bulma bazı sesletimsel farkındalığı geliştirici çalışmalardandır (Chard ve Dickson, 1999, 264; Griffith ve Olson, 1992, 520-522: akt. Özmen, Doğanay Bilgi 2005). Ülkemizde sesletimsel farkındalığı geliştirmeye yönelik çalışmalara yeterince yer verilmemektedir (Özmen ve Doğanay Bilgi, 2005). NICHD (Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Millî Enstitüsü-ABD)'in 1965'den beri yürüttüğü çalışmalarda en iyi okuma öğretimi için adımlar sıralanmıştır:

- Okuma öğretimine çok erken yaşlarda ses farkındalığı kazandırılarak başlanmalıdır.
- Her ses ilgili olduğu hecelerle eşleştirilerek öğretilmelidir.
- Çok sık kullanılan ve düzenli olan ses ve hece ilişkileri, sistematik bir şekilde öğretilmelidir.

- Çocuklara temel birkaç ses hece ilişkisini öğrettikten sonra bu ses ve heceleri bir araya getirerek kelimelerin nasıl seslendirilebileceği öğretilmelidir.
- Öğrendikleri ses-hece ilişkisini uygulayarak pratik yapabilecekleri ilişkili, kodlayarak çözümlenebilir metinler verilmelidir.

Yine NICHD'in (2000) bulgularına göre eğer tüm öğrencilerin başarılı olması isteniyorsa, ilköğretime yeni başlayan veya okuma problemi olan öğrencilere birçok okuma alıştırmaları ve çeşitli yapılandırılmış becerileri içeren etkili öğretim için gerekli bileşenlerden olan sistemli ses öğretimi verilmelidir. Farklı türlerde yapılan birçok araştırmaya bakıldığında ses öğretimi ile ilgili olumsuz herhangi bir sonuca rastlanılmamaktadır (Birsh, 2005).

Ülkemizde 2004-2005 öğretim yılında ilk okuma yazma öğretim yöntemi değiştirilmiştir. 1981'den itibaren uygulanan "çözümleme yöntemi" yerine "ses temelli cümle" yöntemi getirilmiştir (Şahin, İnci, Turan, ve Apak, 2006).

Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma eğitimine seslerle başlayan, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ve Türkçe'de her harfin bir sesi karşılama özelliği de düşünüldüğünde ses yapımıza da uygun bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Coşkun ve diğerleri, 2007). Ses temelli cümle yöntemi okuma güçlükleri olan öğrencilerin ilk okuma eğitimi için gerekli bileşenlerdendir.

Ses temelli okuma-yazma öğretimine seslerle başlanarak, anlamlı heceler, kelimeler, cümleler oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenci bilgileri yapılandırabilmektedir (Coşkun ve diğerleri, 2007). Kelime, hece okuyarak ve kelimeler anlamlandırılarak oluşturan doğrudan öğretimin özellikle başarısızlık riski altında bulunan öğrenciler için daha iyi bir eğitim olduğunu belirtmektedir (Birsh, 2005). Aşağıda ses temelli cümle yöntemi aşamaları yer almaktadır:

- Okuma yazmaya hazırlık
- İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma

- Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metinler oluşturma
- Okur yazarlığa ulaşma

İlk okuma yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları bulunmaktadır (Coşkun ve diğerleri, 2007). Ses temelli cümle yönteminin birçok olumlu özellikleri bulunmaktadır. Şahin ve diğerleri (2006) araştırmasında öğretmen görüşlerini alarak ilkokuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ile çözümlene yöntemi karşılaştırmışlardır. Ses temelli cümle yöntemi okumaya toplu geçiş, okuduğunu anlama, erken okuma, yaratıcılığı ve kendini ifade etme becerisini geliştirmede daha faydalı bulunmuştur. Ses temelli cümle yöntemi ile yapılan diğer araştırmalara bakıldığında aynı olumlu sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Chall, 1996; Shaywitz, 1996; Adams, 1990; Griffith ve Olson, 1992; Schafly, 1996; Cromwell, 1997; akt.: Şahin ve diğerleri 2006). Fakat bu yöntem ile ekleme hatasının daha fazla yapıldığı, okuma hızının daha düşük olduğu görülmüş, diğer hatalarda fark görülmemiştir (İnci, Turan, ve Apak, 2006). Şahin ve diğerleri'ne (2006) göre ses temelli cümle yöntemi ile kazanılan düşük okuma hızı ilk okuma öğretiminde öğrencilerden normalin üstü hızda okuma davranışı beklenmediği için bir problem oluşturmamaktadır. Ayrıca ses temelli cümle yönteminin tüm dil yöntemiyle okuma öğrenenlerde daha etkili olmasının tüm dil yöntemi uygulamasındaki tanımlama ve uygulama aksaklıklarından meydana geldiği belirtilmektedir (Şahin ve diğerleri, 2006).

2.3.2. Sesbirimsel Farkındalık

NICHD'in (2000) düzenlediği okuma panelinin sonuç raporunda ses farkındalığını kazandırmak, seslerin harflerle sembolize edildiğini ve bu sesleri birleştirerek kelimeler oluşturulduğunu öğretmek, sesleri birleştirerek kelime, cümle okuma pratiği yaptırmak, sesli okuma sırasında geri bildirimler vermek etkili okuma için öğretim yöntemleri olarak belirtilmiştir.

Birçok araştırma zayıf okuyucularda sesbirimsel farkındalık becerilerinin gelişmediğini göstermektedir. Bu okuyucularda yavaş kodlama becerileri, yanlış

heceleme ve bunlara bağılı olarak dil öğreniminde zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Blachman, Schatschneider, Fletcher ve Clonan, 2003; Lyon, Fletcher ve Barnes, 2003; Torgesen, 2001; Vellutino, 1996: akt. Moats ve Farrel, 2005)

Sesbirimsel Farkındalık, sesletimsel farkındalığın alt bileşenidir ve yazılı dildeki harflerin seslerinin farkına varılmasıdır (Reid ve Lienemann, 2006). Harflerin sesleri nasıl simgelediğini öğrenmek ve yazılı olarak kelimeleri görmek yeni okuyucuların konuşma seslerine dikkat etmelerine yardımcı olmaktadır. Okuma öğretiminde sesbirimsel farkındalık diğer okuma bileşenleri ile birlikte kullanıldığında değerli ve önemli görülmektedir. Yapılan araştırmalarda sesbirimsel farkındalık eğitiminin yetişkinlerden çok ilköğretim 1. Sınıf öğrencileri, risk altındaki öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde önemli etkilerinin olduğu görülmüştür (Birsh, 2005).

Ayrıca ülkemizdeki zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin birçok ünsüzü yanlış okuduğu veya ünsüzleri okuyamadığı için hece tanıma becerilerinde güçlük çektikleri görülmektedir (Özmen ve Doğanay Bilgi, 2005). Ünsüzleri seslendirmede ve yazmada yaşanan güçlük sesbirimsel farkındalıklarının olmayışından kaynaklanmaktadır.

2.3.2.1. Sesbirimsel Farkındalık Gelişimi

Ülkemizde Özmen ve Doğanay Bilgi (2005) sesbirimsel farkındalığı geliştirmek amacıyla düzenlemiş olduğu araştırmasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere aşamalı dikte tekniği uygulamıştır. Aşamalı dikte tekniğinin ilk iki aşamasında öğretmen öğrencilere hece veya kelime kartlarını gösterip okumuş, öğrencilerden yazmalarını istemiştir. Diğer aşamalarında ise gösterme ipucu olmadan uygulamaya devam edilmiştir. Araştırma sonucunda tekniğin hece sonundaki ünsüzleri okuyamayan öğrencilerin hece sonundaki sesleri okumalarında etkili olduğu görülmektedir.

Aşamalı dikte tekniği ile farklı gruplardan ses birimleri seçilip öğretilerek, öğrencinin hece sonundaki ünsüzleri doğru okuması gerçekleştirilebilmektedir (Özmen ve Doğanay Bilgi, 2005). Sesbirimsel farkındalık kazanımı ve anlamayı geliştirmek için ilgi çekici hikayelerden faydalanılmalıdır.

2.3.3. Kelime Öğretimi

Kavram gelişimi yazılı ve sözlü dilde kullanılan önemli kelimeleri anlayabilmedir. Okuma ve yazma becerileri için kelime önemli bileşenlerdendir (Maccini ve Gagnon, 2005). Kelime öğrenme ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Birsh, 2005). Araştırmalarda kelimeler dört şekilde ele alınmaktadır. Ses temelli kelimeler; dinleme ve konuşma kelimeleri, görsel temelli kelimeler; okuma ve yazma kelimeleridir.

Çocuklar kelimelerin çoğunu günlük yazılı ifadelerden ve sözlü dilden öğrenmektedirler. Çocuklar çevrelerindeki konuşmalardan duydukları kelimeleri günlük yaşamında kullanmaya başlar ve basılı bir yerde okuduğunda kelimenin anlamını bilirler (C. Mercer ve A. Mercer, 2005). NICHD (2000) raporuna göre öğrenciye yanlışları, yeni kelimeler ve kelime anlamları hakkında geri bildirim veren bir kişi rehberliğinde sesli okuma yaptırıldığı zaman öğrencide önemli derecede kelime kazanımı gerçekleşmektedir.

Anderson ve Nagy'e (1992) göre ilköğretim ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencilerden zayıf okuyucular okul dışında günde on dakika okuduklarında bu öğrencilerin okuma becerilerinde önemli derecede gelişme görülmüştür. Kelimeleri anlamada ve kullanmada zorluk yaşayanların okuduklarını anlamada ve sözlü olarak sunulan kavramları anlamada zorlandıkları görülmektedir (Maccini ve Gagnon, 2005). Bryant, Goodwin, Bryant ve Higgins'e (2003) göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde hafıza araçları, görsel tasvirler ve doğrudan öğretim yöntemi kullanıldığında, öğrenciler kelime öğreniminde aktif olabilmektedirler. Aynı zamanda öğrencilerin küçük gruplar veya akranları ile çalışmalarını kelime öğrenimi için yararlı olmaktadır (C. Mercer ve A. Mercer, 2005).

2.3.3.1. Kelime Öğretim Yöntemleri

Okuma güçlüğü olan öğrenciler bazı kelimeleri okurken hata yapmaktadırlar. Sessiz okuduklarında bu hatalarının farkında olamazlar ve doğru olmayan kelimeler ile

alıştırma yapmış olurlar. Bu nedenle okuma güçlüğü olan öğrencilere okudukları hakkında geri bildirimler verilmesi için sesli okuma alıştırmaları yaptırılmalıdır (NICHD, 2000).

Ulusal Okuma Paneli Raporuna göre öğrencinin en iyi kelime gelişimi öğrenci sesli okurken öğrencilerin yanlış okumaları ve karşılaştıkları yeni kelimeler ve anlamları ile ilgili geri bildirim verildiğinde gerçekleşmektedir (NRP, 2000). Kelimeler doğrudan veya dolaylı olarak öğretilmektedir. Birçok kelime dolaylı olarak günlük hayattaki yazılı veya sözlü dil ile öğrenilmektedir (Armbruster ve Osborne, 2001). Çocuklar yetişkinlerden duydukları kelimeleri tekrar eder, öğrenir, sözlü dilde bu kelimeleri kullanırlar ve daha sonra kullandığı kelimeler yazılı bir şekilde karşısına çıktığında öğrendiği anlamından yararlanırlar (C. Mercer ve A. Mercer, 2005).

Doğrudan öğretim yöntemi açıklayıcı metinler okunurken önemlidir. Öğrencilere bilmedikleri kelimeler öğretilirken doğrudan öğretim yönteminden sıra ile üç kategoride yararlanılmaktadır: önemli kelime öğretimi, zor kelime öğretimi, yararlı kelime öğretimi. Öncelikle öğrencinin metni anlaması için önemli olan kelimeler öğretilmelidir. Önemli kelimeler öğrenildiğinde sesteş kelimeler gibi zor kelimelerin öğrenimi de kolay olmaktadır. Yararlı kelimeler öğrenildiğinde ise öğrenci sıkça karşısına çıkabilecek ve tekrar tekrar kullanabilecek kelimeleri öğrenmiş olmaktadır (C. Mercer ve A. Mercer, 2005). Ulusal Okuma Paneli Raporuna göre kelime öğretiminin çeşitli yolları bulunmaktadır. Kelimenin mecaz anlamına gerçek anlamından ulaşma, bir kelime anlamı öğrenildikten sonra eş anlamlılarını öğrenme bu yollardan bazılarıdır (NRP, 2000).

Kelime öğretiminde çoklu duyuma dayalı öğretim temelli Fernald tekniği veya Gillingham metotları da kullanılmaktadır. Bu metotlar ile yeni kelimeler görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik olarak çeşitli yollarla sunulmaktadır. Ancak Fernald tekniğinin bazı çocukların öğrenmesinde etkili olduğunun göz ardı edilmemesi hatırlatılmaktadır. Kelimelerin hatırdaki tutulmasının sağlanması için birçok destek tekniklerin de uygulanması araştırmacılarca söylenmektedir. Sonuçta hafızanın güçlenmesi için öğrencilerin gereksinimleri üzerine temellendirilerek uygulanabilecek etkinlikler dikkate alınmalıdır (Yangın ve Sidekli, 2006). Ülkemizde yenilenen Türkçe

müfredatıyla öğrenilmesi amaçlanan kelimeler etkinlikler aracılığı ile kalıcı hale getirilmiştir (Coşkun, 2008). Çoklu duyuma dayalı öğretim tekniklerinden yararlanılarak;

- Öğrencilerin kelimeleri belirtilen kategorilere ayırmasını isteyen,
- Öğrencilere kelimelerin resimleri gösterilerek ifade ettiği anlamı hatırlamasını ve kelimeyi yazmasını sağlayan,
- Öğrencilere bir kelime söylenerek anlamını yazmaları, cümlede kullanmaları ve anlamını ifade edebilecek resim yapmalarını isteyen,
- Kelime anlamlarının yazılı olduğu hazırlanmış bulmacalarda kelimeleri bulmalarını isteyen,
- Öğrencilerin sözlük veya diğer kaynakları kullanmaya teşvik ederek kelime anlamalarını bulmalarını isteyen şekilde etkinlikler oluşturabilmektedir. Ayrıca bu uygulamalar için hazırlanan eğitsel oyunlarla öğretim faaliyetleri gerçekleştirilebilir.

Gül'ün (2009) araştırmasında 2006 öğretim programına göre hazırlanan 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretimi ile ilgili etkinliklerin sözcük hazinesi ve kavram gelişiminde etkili olduğu ve etkinliklerin öğrenci ilgisini çekecek biçimde hazırlandığında sözcük öğrenimini kolaylaştırdığı görülmüştür. Ayrıca etkinliklerin kelime öğretimini istenilen düzeye ulaştıramadığı; ancak bulmaca, boşluk doldurma gibi etkinliklerin kelimelerin unutulmasını geciktirdiği tespit edilmiştir (Gül, 2009).

2.3.4. Akıcı Okuma

Akıcı okuma metni düzgün ve hızlı okuyabilme yeteneğidir ve temelinde kelime tanıma ve ayırt etme becerisi bulunmaktadır (Birsh, 2005; C. Mercer ve A. Mercer, 2005). Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Fakat tek başına okuduğunu anlama becerisi gelişimi için yeterli değildir (Maccini ve Gagnon, 2005).

Yapılan bir araştırmada yetersiz öğretim ile ilköğretim birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar okuma becerileri yetersiz olan öğrenciler gözlemlenmiş ve dördüncü sınıf sonunda da yetersiz okuyucular olarak kaldıkları görülmüştür. İlköğretim ilk kademe öğrencileri yoğun okuma programı aldıklarında ise programın okuma becerilerine anlamlı etkisi görülmüştür (Yılmaz, 2008).

Birçok okuma güçlüğü olan öğrenci akıcı okuma yeteneğinden yoksundur (Carreker , 2002 ve Lyon, 1995; akt.: C. Mercer ve A. Mercer, 2005). Okuma problemi olan öğrenci kelimeleri seri bir şekilde tanıyamadığı için dikkatlerini kelimeyi seslendirmeye yoğunlaştırırlar. Bu şekilde okuduklarını anlamakta da güçlük yaşarlar. Kelime tanımada karşılaşılan problemler; harfleri veya kelimeleri ters çevirmeler, atlayıp geçmeler ve harflere veya kelimelere eklemelerde bulunma ve tekrar yapma olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2010).

2.3.4.1. Akıcı Okuma Öğretimi

Akıcı okumayı öğretme temel yaklaşımları öğretmen model alınarak tekrarlı sesli okuma ve öğretmen, aile veya akranları tarafından geri bildirimlerde bulunulan sesli okuma prosedürlerini içermektedir (NICHHD, 2000). Eckert, Ardoin, Dally, ve Martens'in (2002) araştırmasında öğrencilerin akıcı okumasını geliştirmek için geribildirim stratejisi ve paragrafın önceden dinlenme stratejisi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen tarafından hangi kelimelerin doğru okunduğu, hangi kelimelerin yanlış okuduğuna dair verilen geribildirimlerin akıcı okumayı geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yüksel'in (2010) araştırmasında kelime kutusu stratejisi ve paragrafın önceden dinlenme stratejisinin öğrencinin okuma ve anlama düzeyini "endişe düzeyinden" "öğretim düzeyine" yükselttiği ve okuma alanındaki yetersizliklerinde iyileşme etkisi oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada bu iyileşme durumunun yalnızca stratejilerden kaynaklanmadığı öğrenci ile birebir ilgilenilmesinin de önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Akıcı Okuma stratejileri arasında en önemlileri tekrarlı okuma, eşli okuma, ahenkli okuma ve eko okumadır (Maccini ve Gagnon, 2005; Yüksel, 2010).

Tekrarlı okuma: Öğrenci seviyesine uygun bir metin ile akıcılık kazanıncaya kadar tekrar tekrar okumadır.

Eşli okuma: Çocuğun hızına göre bir yardımcı ile sesli olarak okumadır. Yardımcı öğretmen, akran veya ailesinden bir kişi olabilmektedir.

Ahenkli okuma: Öğretmen ve öğrenci beraber okurlar, öğretmen bazen sıradaki kelimenin öğrenci tarafından okunmasını bekler.

Eko okuma: Önce öğretmen okur, ardından öğrenci aynı yeri okur.

Kelime kutusu stratejisi: Kelimedeki her sesin ayırt edilerek kutulara yazılmasıdır.

Kelime tekrar tekniği: Öğrencinin okuduğu metni öğretmen takip eder ve yanlış okuduğu kelimeleri tespit eder. Yanlış okunan kelimelerin üzerinde durularak öğrencinin doğru okuması sağlanıncaya kadar başka metin okunmasına geçilmediği tekniktir. Yapılan araştırmalara göre sesli okuma hatalarını düzeltmede kullanılan en iyi teknik olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2008). Örneğin; Yılmaz'ın (2008) araştırmasında okuma becerilerinde yetersizliği olan ilköğretim 8. Sınıf öğrencisine kelime tekrar tekniği ile sunulan eğitim sonucunda öğrencinin okuma hatalarında önemli derecede azalma olduğu, okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Paragrafın önceden dinlenme stratejisi: Tüm metni önce öğretmen okur, öğrenci sessiz şekilde dinler. Ardından öğrenci aynı metni sesli olarak okur.

2.3.5. Okuduğunu Anlama Becerisi

İyi bir okuyucu olmak için yalnızca akıcı okumak yeterli değildir, aynı zamanda okunan metnin anlamı da kavranmalıdır (Reid ve Lienemann, 2006). Okuduğunu anlama yeteneği ile kelimeler çözümlenerek bu kelimelere anlam yüklenilmektedir. Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin tüm akademik yaşamlarına etki etmektedir. Bu nedenle bu becerinin gelişimi önem taşımaktadır.

Oysa ki hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, öğrenme yetersizliği ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış öğrenciler dikkatlerini sürdürmekte ve odaklanmakta zorluk çekerler. Bu nedenle okuduğunu anlama stratejilerini kullanamaz ve çeşitli metin yapılarında sınırlı anlama gösterirler. Hikaye edici ve bilgi verici metinlerde farklı zorluklarla karşılaşır. Örneğin hikaye edici metinleri okurken karakter, olay, amaç gibi unsurlardan şema oluşturma eksiklikleri vardır ve bu öğrencilere mutlaka metnin nasıl yapılandırılacağı, hangi bağlantılı sorularla çalışılabileceği öğretilmelidir (Reid ve Lienemann, 2006). Bu öğrenciler için ilgi ve motivasyonu yüksek tutabilen, çoklu algılama ve aktif katılım sağlayabilen, akranlarıyla ilişki kurdurabilen, sosyal becerileri ve kendine saygıyı geliştiren, seçimlerine izin veren, öğrencinin öğrenme stillerini ve güçlü yanlarını ortaya koyabilen stratejiler kullanılmalıdır (Rief, 2005).

Güldenoğlu (2008) yaptığı alan yazın incelemelerinde öğretmenlerin hikaye haritası, karşılıklı öğretim ve sesli düşünme tekniklerini kullanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarında etkili olduğunu ve bu tekniklerin yaygın olarak kullanıldığını tespit etmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisi gelişimi için kullanılan farklı teknikleri bilmeleri, uygulamada kullanabilmeleri ve öğretimi bireyselleştirmeye yönelik çalışmalarda bulunmaları gerekmektedir. Öğretimde etkililik için öğretmenlerin uygun şekilde model olmaları ve geribildirimler vermeleri de önem taşımaktadır (Güldenoğlu, 2008).

Ulusal Okuma Paneli Raporu öğrencilere sesli okumayı ve öğrencileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri hakkında bilgilendirmeyi tavsiye etmektedir. Çünkü iyi okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerini aktif olarak kullanırlar (NRP, 2009). Fakat okuduğunu anlama sorunlarını gidermek için etkili yöntemleri belirlemek konusunda fikir birliği bulunmamaktadır (Güler, 2008). Ülkemizde ise zihin engelli öğrenciler veya öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için strateji öğretiminin etkililiğini belirleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu sınırlı çalışmalardan olan Güler (2008) çalışmasında zihin engelli öğrencilerin okuma ve anlama becerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrası tekniklerin uygulanmasında hangisinin en etkili olduğunu araştırmıştır.

Araştırmada okuma öncesinde tartışma tekniği, okuma sırasında tahmin etme ve sorular sorma, okuma sonrasında öykü ile ilgili sorular sorarak tartışma tekniği kullanılmış, sonucunda okuma öncesi ve okuma sonrası tekniklerinden oluşan birleştirilmiş tekniğin öykü okuma ve anlamada etkili olduğu bulunmuştur.

Birleştirilmiş teknik okuma sırası ve okuma sonrası tekniklerin bir arada kullanılmasıyla uygulanmaktadır. Bu teknikte öğrenci metni okurken her bölümde durdurulur, öğrenciden okuduğu bölümü anlatması ve gelecek bölümleri tahmin etmesi istenilir. Öğrenci metni okuduktan sonra bölümler ile ilgili sorulan soruları cevaplandırır ve cevaplar sınıf içerisinde tartışılır (Güler, 2008).

2.3.5.1. Okuduğunu Anlama Öğretim Yöntemleri

2.3.5.1.1. Okuma öncesi stratejileri

Öğrencinin okuduğu metnin yapısı hakkında sahip olduğu bilgi metni anlamasını kolaylaştırmaktadır. Böylece öğrenci okuduğu metinde hangi unsurların olduğunu bilir ve okuma sürecini bu bilgilere göre şekillendirebilir (Peregoy ve Boyle, 2000). Rief'e (2005) göre kullanılan stratejiler:

- Sınıf tartışmaları,
- Beyin fırtınası (ön bilgileri şemalama),
- Konu ile bağlantı oluşturabilecek harita, müzik, filmler,
- Hikaye tahmini ve akış şeması,
- Sebep belirleme,
- Metindeki görselleri gözden geçirme olmalıdır.

Okunan metin yapıları iki başlıkta sınıflandırabilir: Hikaye edici metinler ve bilgi verici metinler.

Hikaye edici yapı: Bu metinler karakter, olayların sırası, sorun ve çözümü dikkate alınarak oluşturulur. Ana fikre yönlendiren ipuçları vardır ve öğrenci bu ipuçlarını kullanmasını öğrendiğinde hikaye metinlerini kolaylıkla kavrayabilmektedir (Dönmez

ve Yazıcı, 2006). İyi okuyucular hikayedeki olayların sıralamasını anlamakta ve hikayede gerçekte ne olacağını tahmin edebilmektedir (Reid ve Lienemann, 2006)

Hikaye grameri stratejisi: Hikaye edici metinlerin sahip olduğu yapısal örnektir (Dönmez ve Yazıcı, 2006). Bu yapı öğrencilere başka çalışmalarında önemli hikaye bilgilerini seçmede plan oluşturabilmelerini sağlamaktadır. Hikaye gramer sorularını cevaplarırken öğrencilere sayfa boşluklarına not alma, önemli hikaye bilgilerini fark etme ve hikaye bilgilerinin altını çizme işlemlerinin öğretilmesi gerekmektedir. Strateji beş temel sorudan oluşmaktadır: Ana karakter kimdir?, hikaye nerede ve ne zaman gerçekleşiyor?, ana karakter ne yapıyor?, hikaye nasıl sona eriyor?, ana karakter ne hissediyor? (Reid ve Lienemann, 2006). Bu sorular ile öğrenci okuyacağı hikayede nelere dikkat etmesi gerektiğini bilmektedir.

Bilgi verici metinler: Bilgi verici metinler gerçekler ve tarihteki bilgileri anlatan kesin bilgi ve anlam oluşturmayı amaçlayan metinlerdir (Dönmez ve Yazıcı, 2006). İlköğretim üçüncü sınıfa kadar öğrenciler okumak için öğrenirken ilköğretim dördüncü sınıftan sonra öğrenmek için okuma aşamasına geçerler. Okul haricinde öğrencilerin bilgi verici metinlerle karşılaşma sıklıklarının hikaye edici metinlere göre daha az olduğu görülmektedir (Reid ve Lienemann, 2006). Bu nedenle bilgi verici metinlerin anlaşılması öğrenci için önem taşımaktadır. Bilgi verici metinler tanımlayıcı metin yapıları, sıralı metin yapıları, karşılaştırmalı metin yapıları, sebep-sonuç içeren metin yapıları, problem-çözüm metin yapıları olarak sınıflandırılmaktadır. (Anderson ve Armsbruster, 1984 ; akt. Reid ve Lienemann, 2006).

SCROL stratejisi: SCROL stratejisi okuma öncesi kullanılan stratejilerdendir ve beş adımdan oluşmaktadır:

1. Başlığı inceleme
2. Başlıkla ilgili ilişki kurabilecek anahtar kelimeleri yazma
3. Başlıkla ilgili önemli bilgileri vurgulayan kelimeleri arayarak okuma
4. Detayları anlatan ifadelerin altını çizme
5. Ana fikir ve detaylar için metnin sonuna göz gezdirme (Reid ve Lienemann, 2006).

2.3.5.1.2. Okuma sırası stratejileri

Öğrencilerin üst biliş seviyelerini aktif olarak kullanmaları için okurken bazı strateji ve tekniklerden faydalanmaları gerekmektedir. Örneğin; zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere bilgilerin küçük parçalar halinde sunmanın ve bilgileri düzenlenmiş şekilde sunmanın yararlı olduğu vurgulanmaktadır (Mercel ve Snell, 1997; akt. Yönter, 2009).

Davey'e (1983) göre tahmin yürütme, göz önünde canlandırma, eski bilgiler ile bağlantı kurma, izleme ve değerlendirme ve kendini düzeltme iyi okuyucuların okuma sırasında uyguladıkları aşamalardır ve bu aşamalar için sesli düşünme tekniği kullanılır. Sesli düşünme tekniğinde öğretmen önce metnin başlığını okuyup ve görsellerine bakarak sesli tahminlerde bulunur. Ardından metindeki olayları belleğinde nasıl canlandırıldığını aktarır. Daha sonra metindeki olayları aklında tutabilmesi için kendi bilgi ve deneyimleri arasında nasıl bağlantı kurduğunu gösterir. En son olarak metin ile ilgili soruları yanıtlayarak izleme ve değerlendirmede bulunur, gerekirse düzeltmeler yapar. Bu adımlar ile öğretmen öğrenci için uygun model olur. Adımları nasıl uygulaması gerektiğini öğrenen öğrenciler aynı süreçleri sırayla öğrenci-öğrenci uygulaması, kontrol listeli bağımsız öğrenci uygulaması şeklinde gerçekleştirebilirler. Hazırlanan kontrol listesi ile öğrenci sürece tam olarak dahil edilir ve işleyişin doğruluğu saptanır (Güldenoğlu, 2008).

Kullanılan bir başka öğretim tekniği ise öğrencilere gerektiğinde destek sunmayı sağlayan karşılıklı öğretim tekniğidir. Karşılıklı öğretim, öğrencilerin eski deneyimlerini harekete geçirir, metinle ilişki kurabilmelerini sağlar ve aktif bir tekniktir. Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme tekniğinin ana basamaklarını oluşturmaktadır. Soru sorma basamağında öğrenci kendisi soru sorabilir veya öğretmen tarafından sorular yöneltilebilir tartışılabilir. Genel olarak sorular "kim, nerede, ne zaman, niçin" kalıpları ile oluşturulur ve bu sorular metnin detaylandırılmasında etkilidir. Açıklama ile öğrencinin anlamadığı yerler üzerinde durulur. Açıklama ve özetleme basamakları metin okunduktan sonra da gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca bu

teknikte öğretmen önce model olur, basamakların nasıl uygulanacağı gösterir (Güldenöglü, 2008).

Şematik Düzenleyiciler: Okuduğunu anlama becerisinin hangi yollarla geliştiğine dair birçok araştırma yapılmıştır. Bu yolların temelinde bilgilerin görsel olarak sunumunun önemli olduğu vurgulanmıştır. Bilgilerin görsel sunumu için şematik düzenleyiciler kullanılabilir. Şematik düzenleyiciler içeriğin yapısını ve içerikteki kavramlar arasındaki ilişkileri gösterir, öğrencilerin okuduklarını görsel olarak düzenlemelerini ve daha sağlam anlamlandırmalarını sağlar (Chang, Sun, Chen, 2002; akt. Rief, 2005). Yani şematik düzenleyiciler bilgilerin görsel bir tasviri, yapılandırılmış görünümüdür. Rief'e (2005) göre şematik düzenleyiciler hiyerarşik sıra ile şekiller, oklar gibi çizim araçları kullanılarak bilgilerin düzenli şekilde yerleştirilmesi ile oluşturulan görsel sunumdur. Şematik düzenleyicilerin kullanıldığı amaçlar şu şekilde listelenmektedir (Özmen R. G., 2009):

1. Bilginin özetini göstermek
2. Bilgiyi görselleştirmek
3. Bilgi ilişkilerini göstermek
4. Bilgileri düzenli olarak sunmak
5. Önceki bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmak
6. Bilgiyi bütün halinde sunmak.

Dicecco ve Gleason (2002) şematik düzenleyicinin okuduğunu anlama üzerine etkisini deneysel olarak karşılaştırmıştır. Araştırmasında şematik düzenleyici kullanılan grupta okuduğunu anlama becerisinin geliştiğini gözlemlemiştir.

Yapılan diğer araştırmalarda da şematik düzenleyiciler bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerisi öğretiminde öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Ek olarak şematik düzenleyicilerin okuduğunu anlama ve yazılı ifade öğretiminde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Güzel-Özmen, 2009).

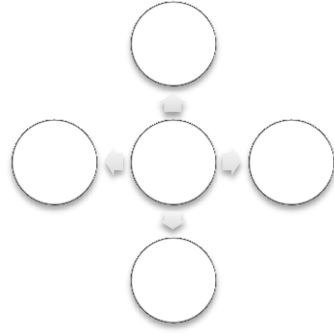
Gruplanmamış bilgileri kategorilere sokmada problem yaşayan öğrenciler için öğretimi yapılandırıcı materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde şematik düzenleyicilerin önerildiği görülmektedir. Çünkü şematik düzenleyiciler ile öğretmen Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi derslerin konularını kategorilere ayırarak sunabilmektedir. Sunumlarda boş şemalar da kullanılarak sorumluluk öğrencilere devredilmelidir veya öğretim sonunda boş şemalarla çalışmalar yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrendikleri gözlenebilir, öğrencilere geri bildirim verilebilir ve düzeltmeler yapılabilir (Güzel-Özmen, 2009). Ayrıca öğrencilere yarı dolu şema da verilebilir veya şemadaki bilgiler karışık olarak verilip öğrencilerden boş şemayı doldurmaları da istenilebilir. Yani öğrencilerin kullanabileceği şematik düzenleyicilerin de hazırlanması gerekmektedir (Vayiç, 2008).

Şematik Düzenleyici Çeşitleri: Yapısal Özetleyiciler, Ağlar, Şemalar, Matriksler (Güzel-Özmen, 2009) olmak üzere dört çeşit düzenleyici bulunmaktadır (Dönmez ve Yazıcı, 2006).

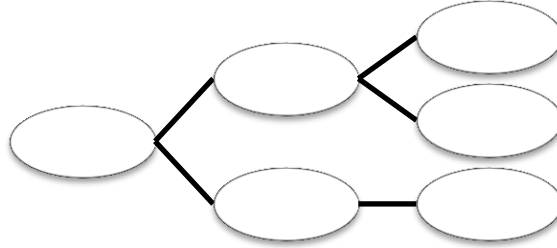
Özellik		
Özellik1		
Özellik2		

Şekil 1. Matriks

Yapısal özetleyiciler ile bilginin ana başlığı en üstte, alt başlıkları altta olmak üzere bilginin hiyerarşik organizasyonu gösterilir. Ağlar çeşitli oklar ve geometrik şekillerle önemli başlık ve alt başlıkları gösterir. Ağların kümele ağ, ilişkisel ağ, kavram ve bilgi haritaları gibi çeşitleri bulunmaktadır (Güzel-Özmen, 2009):



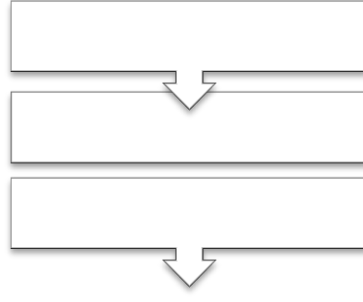
Şekil 2. Karakter Ağı



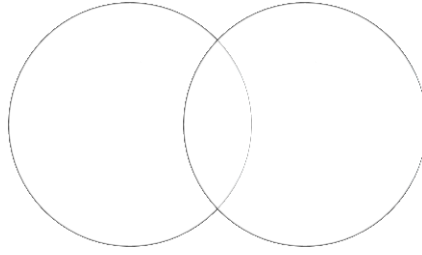
Şekil 3. Kavram Haritası

Şemalar ile bilgiler ilişki türleri ve bilgi türlerine göre yapılandırılarak gösterilir. Aynı kategorideki bilgiler için aynı geometrik şekiller kullanılır ve bilgilerin ilişkileri oklarla gösterilir. Matrislerde ise kavram veya bilgiler arasındaki ilişkiler niteleyiciler, (+) ve (-) gibi değerler veya sembollerle gösterilir (Güzel-Özmen, 2009).

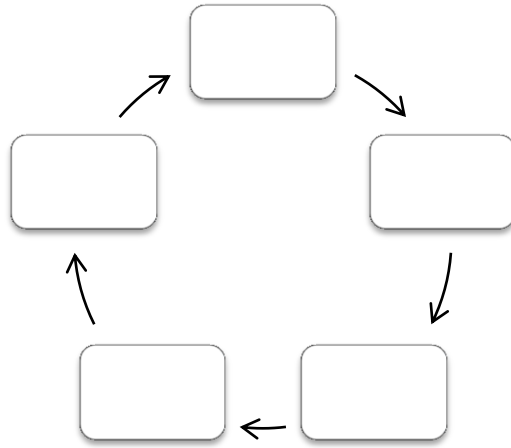
Kümele ağı, ikili ağ, ilişkişel ağ, bilgi ve kavram haritaları, örümcek haritası, zıtlık haritası, olay dizisi, B-B-Ö (bildiklerim, bilmek istediklerim, öğrendiklerim), hikaye haritası, halka, karakter ağı, tahmin diyagramı, dönüşüm şeması, venn şeması, akışkan şema ve balık kılıçığı şeması bazı şematik düzenleyicilerdendir. (Bin ve Amin, 2004). Aşağıda bazı şematik düzenleyiciler yer almaktadır:



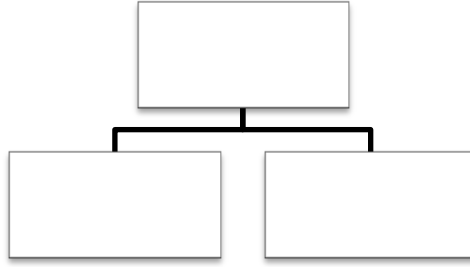
Şekil 4. Olay Dizisi



Şekil 5. Venn Şeması



Şekil 6. Halka



Şekil 7. Karşılaştırma Şeması

Ek olarak Güldenoğlu (2008) birçok araştırmada hikaye haritasının başarıyla uygulandığını ve okuduğunu anlama becerilerinde etkiliğinin ispatlandığını belirtmektedir. Hikaye haritası ile metinde yer alan önemli öğeler öğrenciye görsel bir biçimde sunulmaktadır. Öğretmenlere, öğrencilerinin okudukları metinleri daha iyi biçimde çözümleyebilmeleri ve anlayıp özetleyebilmeleri için hikaye haritası görsel materyal aracı olarak önerilmektedir (Güldenoğlu, 2008).

Soru Geliştirme Stratejisi: Öğrencilere metni okurken cevaplarını bulmaları gereken sorular olduğu öğretilmelidir (Davey ve McBride, 1986; akt. Reid ve Lienemann, 2006). Düşünmeye sevk edici, öğrencilerin yorumlayarak cevaplayabilecekleri sorular geliştirilmeli ve metinleri okurken bu sorulara cevap arayarak okumaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin “nasıl?, niçin? ve neden?” sorularına cevap arayarak okumaları gerçekleştirildiğinde, öğrenci bilgilerle bağlantı kurma, metni yeniden okuyup okumaması gerektiğinin tespiti ve okuma sonrası cevaplama gereken soruların tahminini gerçekleştirebilmektedir. Örneğin “önceki paragrafta yazar niçin böyle düşünüyor” gibi sorular kullanılmalıdır (Reid ve Lienemann, 2006).

2.3.5.1.3. Okuma sonrası stratejileri

Soru cevap ilişkisi stratejileri: Öğrencilere metindeki soru ve cevap kaynakları arasındaki ilişkileri fark etmeleri öğretilmelidir (Raphael ve Bannocat, 1985; akt. Reid ve Lienemann, 2006). Bu ilişkiler metinde açıkça görünen cevaplar, bir veya daha fazla cümleden çıkarılabilecek cevaplar ve sadece metindeki bilgiler ile değil ön bilgiler de kullanılarak bulunabilecek cevaplar olarak üç kategoride incelenmiştir (Birsh, 2005).

NRP (2000) raporuna göre yapılan 17 araştırmada soru cevap ilişkisine yönelik eğitim sonucunda öğrencilerin metinleri okuduktan sonra soruları cevaplarken ve cevapları bulurken okuduğunu anlama becerilerinde gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

zetleme: Öğrencinin metni okuduktan sonra zihninde kalan bilgileri geri çağırması ve bu bilgileri organize şekilde sunması gerekmektedir. Öğrenciler “nce, sonra, daha sonra, asıl karakter, oluşan olay ve sonuç” kavramları ile cümle oluşturarak özetleme yaparlar ve bu şekilde bilgiler organize şekilde sunulmuş olur (Güldenoğlu, 2008).

Yazma ğretimi: Yazma alıştırmaları harflerin seslerini ve biçimlerini hatırlamayı pekiştirmeye ve okunaklı el yazısı oluşturmaya yardım etmektedir (Birsh, 2005).

Döngel (2009) araştırmasında öğretmenlerin hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılmasında yazı türü olarak dik temel yazıyı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Ek olarak bazı öğretmenlerin zihinsel ve fiziksel gelişimi normal gelişim gösteren çocuklara yakın olan öğrencilerin bitişik el yazısı ile yazma becerisi kazanabileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca araştırmada hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilere okuma-yazma ğretimi için özel eğitim sınıf programına uygun ortak bir okuma yazma kitabının çıkartılmasının gerekliliği belirtilmektedir.

2.4. Matematik ğretimi

Okuldaki eğitimin temelini dil ve matematik becerileri oluşturmaktadır. Günlük hayatımızda okuma becerisi ile karşı karşıya olduğumuz gibi matematik becerilerini içeren bir problemle karşı karşıya gelme olasılığımız çok yüksektir. Dev ve diğerleri (2002) göre anlamada veya temel matematik becerilerindeki başarısızlık matematik öğreniminde yaşanılan güçlük sebepleridir. Ayrıca temel matematik becerilerini öğrenmek sosyal hayatta başarılı olabilmek için önemli unsurlardandır.

Matematiğin temel bilgileri öğrenilir, uzun süreli belleğe depolanır, sonra bilgiler hızlı şekilde doğru olarak geri çağırılır ve temel bilgiler kullanılırsa matematiksel adımlarda akıcılık kazanılmaktadır. Öğrencilere temel bilgileri bu şekilde kullanarak

hesaplama işlemlerini gerçekleştirmeleri ve hesaplama işlemleri ile de karşılaştıkları sözel problemleri çözmeleri öğretilmelidir (C. Mercer ve A. Mercer, 2005).

Matematik öğretimi için uygun öğrenme ortamının hazırlanmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu nedenle birçok öğrencinin matematik öğreniminde sorun yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu sorunlara dair yapılan birçok araştırmaya ve önerilere ulaşmak mümkündür.

Bekdemir ve Işık (2007) İlköğretim Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanında Kavram ve İşlem Bilgilerinin Değerlendirilmesine yönelik çalışmasında öğrencilerin yorumlama ve cebirsel ifadeler üzerinde yeni işlemler yapmada eksik oldukları bilgisine ulaşmışlardır. Ayrıca kavram bilgileri öğrenildikten sonra işlem becerileri için etkinlikler ve uygulamalar yaptırılması önerilmektedir. “Matematik Öğretimi İle Yapılan Çalışmaların İncelenmesi” konulu tez çalışması ile Şenol (2003) matematik eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelemiştir. Yapılan incelemelerde matematik öğretiminde pek çok sorunun olduğu ve matematik öğretiminde öğrenme güçlüğünün olduğu tespit edilmiştir (Çetin, 2009). Genel eğitim sınıflarında bulunan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin de matematik öğreniminde ortaya çıkan bazı problemleri bulunmaktadır (Guerin ve Male, 2006):

- Sözel problemleri okuyamazlar. Görsel, sessel problemleri algılamak için yardıma ihtiyaçları vardır.
- Sözel problemleri anlayamazlar.
- Sözel problemleri çözerken doğru matematiksel işlemi seçmede zorlanırlar.
- Doğru işlemi seçseler bile sözlü problemi hesaplama formatına çeviremezler.
- Akranlarıyla problem tartışmaları veya problem oluşturmada zorluk çekerler.
- Kesirleri anlamada zorluk çekerler.
- Kuralları hatırlamada zorlanırlar.
- Hesaplama adımlarını gerçekleştirmede zorlanırlar

Araştırmalar matematik öğretiminde normal gelişim gösteren öğrencilerin de güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Geary, Widaman, Litle ve Corimer, 1987; akt. Reid ve Lienemann, 2006). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere normal gelişim gösteren öğrencilere göre düzenlenmiş öğretim programı uygulanmaktadır ve bu durum yaşanan zorluğu göstermektedir. Yetersizlikten etkilenen öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı gösterebilmeleri için matematik öğretimi öğrenci özellikleri dikkate alınarak planlanmalıdır.

Yönter'in (2009) Eskişehir'de 26 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırmasına göre öğretmenlerin matematik öğretiminde zihinsel engelli öğrencilerin bireysel özelliklerine, öğrenme yeterliklerine göre sınırlı sayıda uyarlamalara yer verdikleri ve bu süreçte sorunlar yaşadıkları, yeterli destek alamadıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

2.4.1. Matematik Öğretim Yöntemleri

Önkoşul becerileri: Öğrencilerin bilmesi gereken ön koşul becerileri bulunmaktadır. Bunlar sayı algılama, Temel matematik ilkelerini öğrenmedir.

Sayı Algılama: Sayıların anlamlarının algılanmasıdır. Sayıları algılama becerisi ile öğrenci sayılar arasındaki farklılığı bilir, iki sayıdan hangisinin büyük olduğunu söyleyebilir. Bu beceri kazanıldığında temel kurallara (toplama, çıkarma, bölme) geçiş olabilmektedir (Reid ve Lienemann, 2006).

Temel Matematik İlkeleri: Genişletilmiş gösterim, değişme özelliği, birleşme özelliği, dağılma özelliği, eşitlik temel ilkelerini içermektedir (Harniss, Carnie, Silbert ve Dixon, 2002; akt. Reid ve Lienemann, 2006). Bu ilkeler öğrenildiğinde temel matematiksel işlemler yapılabilmektedir. Örneğin öğrenci değişme özelliğini bilmediğinde karşısına çıkan iki kavramı farklı iki problem olarak ele almaktadır (Reid ve Lienemann, 2006).

Temel Kurallar: Toplama, çıkarma, bölme ve çarpma işlemleridir.

Öğretmenler için bazı öneriler bulunmaktadır. Öğrencilere öğretimsel materyallerin görsel, işitsel ve dokunsal olarak sunulması, öğrencinin kendini değerlendirme becerilerini oluşturmada yardım edilmesi, öğrenciye sunulan özel ve kaynaştırma ortamındaki eğitimin ortak olmasına önem verilmesi, öğretimde kullanılan öğretimsel materyallerin dikkatlice ve adım adım geri çekilmesi önerilmektedir (Can Çalık, 2008). Etkili bir matematik öğretimi için öğretmenin hazırladığı plandaki içerik, kullandığı yöntem ve teknikler ve dersteki davranışlarının sıkı bir etkileşim içinde olması gerekmektedir. Matematik eğitimcileri matematik derslerinin işlenişine uygun bazı genel öğretim yöntemlerini tanımlamışlardır (Çetin, 2009):

- Düz anlatım
- Buluş yoluyla öğretim
- Soru-cevap
- Tartışma yöntemi
- Analizle öğretim
- Modüllerle öğretim
- Gösterip yaptırma
- Senaryo ile öğretim
- Oyunla öğretim
- Proje yönetimi
- İşbirlikli öğretim
- Problem çözme

Gardner (1993) bazı öğrencilerin matematik konularını anlamamalarını o konuların anlaşılabilir bir yöntemle aktarılmamasına bağlamaktadır. Böylece matematik öğrenmede temel belirleyici olarak öğretmen ve onun davranışları karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yeni yöntem ve teknik kullanmaları etkili bir matematik öğretimini gerçekleştirilmektedir (Çetin, 2009).

Zihin engelli öğrencilere matematik becerilerinin öğretiminde buluş yoluyla öğretim yaklaşımı ve doğrudan öğretim yaklaşımı olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır (Jhones, Wilson ve Dihojwani, 1997: akt. Can Çalık, 2008). Buluş

yoluyla öğretim yaklaşımında öğrenci kavram veya işlemlerin sonuçlarına öğretmen rehberliğinde ulaşmaktadır. Yaratıcı yaklaşımda öğretmen-öğrenci arasında yoğun bir etkileşim vardır. Başlangıç kavramlarını öğretmen sunar, ardından öğrenciler katılırlar. Kavram öğretiminde hiyerarşik sıra izlenir. Tüm duyu organlarına hitap eden uyarıcılar kullanılmaktadır (Can Çalık, 2008).

Carpenter ve Mauser (1984) yetersizlikten etkilenmeyen öğrencilerin toplama işlemlerini çözerken üç strateji kullandıklarını belirtmişlerdir; hepsini sayma stratejisi parmaklar veya nesnelere yardımcı ile işlemde olan sayıların tamamını baştan sayma ile yapılmaktadır. Toplananın üzerine sayma stratejisinde ilk sayının üzerine diğer sayı parmaklar veya nesnelere ile sayılarak devam edilerek sonuç hesaplanır. Uzun süreli bellekten geri alma stratejisi ile uygulamalar ve alıştırmalar ile toplama işlemleri ezberlenir, gerektiğinde geri çağırılırlar. Hanrahan, Rapagna ve Poth (1993) ise bu üç stratejinin zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler tarafından da kullanıldığı sonucunu elde etmişlerdir (Can Çalık, 2008). Ayrıca öğrencilere stratejileri en iyi nasıl kullanacakları öğretilmelidir.

Aynı yaştaki öğrenciler farklı zihinsel hazırlık aşamasında olduğu için (Piaget, 1958; Bruner, 1973; Vygotsky, 1978) matematik kavramlarının tanıtılmasında çoklu duyumsal metotların kullanımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Kelly ve Durham, 2008). Çoklu duyuma dayalı materyaller çocuğun iki veya daha fazla yoldan matematik ile etkileşime girmesini sağlayarak yeni ve soyut matematik kavramlarının öğretilmesinde yardımcı olabilmektedir. Piaget, Bruner ve Vygostky teorileri tarafından desteklenen önemli fikirler bulunmaktadır (Rains ve diğerleri, 2008):

- Çocuğun soyut kavramları anlayamaması içinde bulunduğu gelişim evresine bağlı olabilir.
- Çocuk bilgisini daha önceden öğrendiği kavramların anlayışına göre şekillendirir.
- Öğretmenler doğru metotların kullanılmasını sağlayarak öğrencilere destek sağlar.

- Öğretmenlerin öğrenilmesi gereken materyallerle ilgili her bir öğrenciye farklı şekilde yaklaşımları gerekebilmektedir.
- Evreler arası geçiş her öğrenci için farklı olabilir ve aşamalı olarak gerçekleştirilebilir.

Bu fikirler ilköğretim öğretmenlerine her öğrencinin anlamasını sağlamaya yönelik materyal oluşturmada yardımcı olabilmektedir (Rains ve diğerleri, 2008).

Nokta Belirleme Tekniği: Hepsini sayma ve toplanan üzerine sayma stratejisi birçok öğrenci tarafından tercih edilmemektedir. Yetersizlikten etkilenen öğrenci bu stratejileri kullanmayı yetersizliğini ortaya çıkardığı için istemeyebilmektedir (Can Çalık, 2008). Yapılan araştırmalar nokta belirleme tekniğinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel işlemleri hesaplama ihtiyaçlarına yönelik olduğunu göstermektedir (Vinson, 2005).

Nokta Belirleme Tekniğinin Uygulanması: 1’den 5’e kadar olan rakamların üzerinde kendi değerleri kadar noktalar bulunmaktadır. 6’dan 9’a kadar olan rakamların üzerinde bazı noktaların etrafında çember bulunmaktadır. Bu noktalara dokunulduğunda iki kere sayılmaktadır (Vinson, 2005). Örneğin 6 rakamının ilk noktasına dokunulduğuna “bir”, “iki” ikinci noktasına dokunulduğunda “üç”, ”dört” üçüncü noktasına dokunulduğunda “beş”, ”altı” olarak sayma işlemi yapılmaktadır. Noktaların yerleri öğrencilere öğretilerek dört işlem yapılır. Parmaklar veya nesnelere yerine rakamlar üzerindeki noktalar kullanılarak sonuçlar hesaplanır. Zaman geçtikçe öğrenciler noktaların yerlerini öğrenirler ve noktalar kaldırılarak rakamlarla çalışılmaktadır.

Genel eğitim sınıflarında nokta belirleme tekniği kullanılarak toplama becerilerinin öğretildiği Can Çalık’ın (2008) araştırmasına göre sınıf öğretmenleri nokta belirleme tekniği hakkında olumlu görüş bildirmişler ve sınıflarında kullanacaklarını belirtmişlerdir. Fakat bazı araştırmacılar için yetersizlikten etkilenen öğrencilerin aritmetiksel becerileri öğrenmelerinde çeşitli yöntemler karşısında nokta belirleme tekniği kullanımının genelleştirilmesi önerilmemektedir (Dev ve diğerleri 2002).

2.5. Eğitimde İnternet ve Bilgisayar Kullanımı

Günümüzde bireyler bilgisayar, televizyon, video ve internet iletişimi ile kuşatılmış durumdadırlar. “Bilgi çağı” olarak adlandırılan bu çağda bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma çok hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bu teknolojik gelişmelerin en önemlileri olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve gelişmesi sosyal hayatımızı etkilediği gibi eğitimi de etkilemektedir.

Eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması gibi sorunların çözümünde hızla gelişen bilişim teknolojileri yeni olanaklar sunmaktadır (Türkiye Bilişim Şurası, 2001). Bu gelişim bilgisayar ve internet gibi teknolojilerle varlığını sürdürmektedir. Ülkemizin her kesiminde bulunan eğitim taleplerinin yeterince karşılanamaması probleminin çözüm yollarından birisi eğitim teknolojilerinin eğitim sürecine aktif olarak dahil edilmesidir. Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2001) bireylerin gelişen teknolojiyi kullanabilmeleri için kendilerine sunulan eğitim hizmetinin en son teknolojik yenilikleri barındırmasına bağlı olduğunu söylemektedir. Eğitim-öğretim ortamındaki paydaşlar bilgi teknolojilerini kullanarak internet ve diğer elektronik ortamlarda yer alan birçok bilgi kaynağına erişmekte, kültürel, sosyal ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmektedirler. Ayrıca bir okulda tüm paydaşlarına örnek olması ve daha verimli eğitim-öğretim ortamlarının tasarlanması açısından bilgi teknolojilerini kullanma konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarı olması gerekmektedir (Çömek, 2009).

MEB-YÖK ve eğitim fakülteleri değişim, gelişim ve program çalışmalarında tam bir mutabakat içerisinde olmalıdırlar. Bu bağlamda MEB tarafından 2008 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik” kılavuzu değerlendirilebilir. Kılavuz tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutum özelliklerini içermektedir. Böylece öğretmen yetiştirme politikaları belirlenmiş, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinde, iş başarılarının ve performanslarının değerlendirilmesinde, kendini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması için yürürlüğe konulmuştur. MEB’in bu nedenle öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimleri yaygınlaştırmakta olduğu görülmektedir (MEB, 2010). Ayrıca MEB’in;

- İnternet imkanını her okula uygun bant genişliğinde sağlamak sureti ile e-öğrenme yöntemine öğrencileri teşvik ederek, öğrencilerin bilgiye ulaşma,
- Paylaşma ve bilgiyi kullanma, üretme becerilerini geliştirmek amaçlı internete erişim projesi,
- Uzman formatör öğretmenler aracılığı ile 50.000 öğretmenin bilgisayar okuryazarı olması amaçlı gelecek için eğitim projesi,
- Eğitimde teknoloji kullanımını sistemli ve planlı bir politika olarak yaygınlaştırma, öğretmen ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilme amaçlı e-öğrenme eğitim portalı çalışmaları bulunmaktadır.

Bu çalışmalar doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin %95'i ve ortaöğretim öğrencilerinin %99'u hızlı, güvenilir ve ucuz şekilde internet erişimine kavuşturulmuştur (MEB, 2010). Ayrıca 2002 yılı Türkiye Bilişim Şurası verilerine göre öğretmenlerin %67'sinin bilgisayar okuryazarlığı ve bilgisayar destekli eğitim konularında hizmetiçi eğitimden geçirildiği belirtilmiştir. Ek olarak MEB 2010-2014 stratejik planına bakıldığında da tüm okul ve kurumların 2014 yılı sonuna kadar bilişim teknolojilerinden etkin şekilde yararlanılmasının sağlanması hedefine önem verildiği görülmektedir.

2.5.1. Eğitimde Bilgisayarın Kullanılması

Bilgi teknolojisindeki gelişmeler toplumları bilgisayara bağımlı hale getirmiştir (Tekeli, 1994 s.16 akt. Çömek, 2009). Eğitim teknolojisi ve bilimdeki gelişmelerle öğretmenlerin öğrencilerini yetiştirmede kullandıkları araçlar çeşitlilik kazanmaktadır. Günümüz uygulamalarında uzaktan öğretim, teknoloji tabanlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim eğitim-öğretimin temel parçası haline gelmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreçte teknolojileri kullanma yeterlilikleri önem kazanmıştır (Eliküçük, 2006).

2002 yılında Türkiye Bilişim Şurası sonunda ulaşılan sonuçlara göre; 1999 yılı Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin %78'i ders materyallerinin hazırlanması için bilgisayar kullanmaya hazır

olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda İngiltere'deki ilköğretim okullarının %55'i ile ortaöğretim okullarının %49'unu kapsayan bir araştırmanın sonuçlarına göre bilişim teknolojilerini rahatlıkla kullanan öğretmen oranı %79,4'tür. Yurt dışındaki okullara baktığımızda ABD'deki okulların %98'inde bilgisayar bulunduğu, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının 20-30, fakat Almanya, Yunanistan ve İtalya'da bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının 50-80 olarak belirtildiği görülmektedir (Sabancı 2005).

Ülkemizde öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çoğunun bilgisayar kullanabildikleri, ancak bilgi teknolojilerini eğitim-öğretime entegrasyonu ile ilgili çalışmada bulunmadıkları ve alışmış oldukları yöntemleri kullandıkları görülmektedir (Demiraslan, Koçak ve Usluel, 2005).

Bu bağlamda Kocasaray (2006) araştırması incelendiğinde; öğretmenlerin bilgisayarı kullanarak okulla ilgili amaçları gerçekleştirmek için hazırlık yapmaları ve uygulamalarda bulunmalarının önerildiği görülmektedir. Aynı zamanda Kocasaray'a (2006) göre okul yönetimi de öğretmenlerin birbirlerinin bilgisayarlı eğitimine yer veren derslerini gözlemleyip değerlendirmelerini sağlamalı, bu konuda arkadaşlarına gösteriler yapmak isteyenleri teşvik etmelidir.

Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların da teknolojilerden faydalanabilen nesiller yetiştirmesi önemli bir husustur. Bu bakış açısı ile Kuru, Karahan, Aktaş ve Telli (2009) araştırmasında Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim, Türkçe, Beden Eğitimi, Spor ve Müzik bölümlerinde okumakta olan 506 öğrencinin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan lise, yaşanan bölge, sınıf düzeyi ve programlama hariç diğer alanlara göre anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur ve eğitim programlarında öğretmen adaylarının donanımlı yetişebilmesi için bilgisayar destekli eğitim kullanılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin eğitimi için bir diğer çözüm yolu da hizmet öncesi eğitimlerinden geçmektedir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile bilgisayar okuryazarlığına gereken önem verilmeye başlanmalıdır. Eliküçük'e (2006) göre eğitim

teknolojisi dersleri hem kuramsal hem uygulama boyutuyla öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

Aynı şekilde MEB 2010-2014 stratejik planında da öğretmen arz ve talebi arasında istenilen düzeye ulaşamadığı belirtilmiş, bu nedenle oluşan sorunların varlığından bahsedilmiştir. Kuru ve diğerleri (2009) araştırmasında öğretmen adaylarının kendilerini gelişen çağa ayak uydurma gerekliliği hissetmeleri açısından eğitim fakültelerinde uygulanan programların da bilgisayar destekli eğitim ile desteklenmesine önem verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin bilgisayar okuryazar haline getirilmesi gerekmektedir. Günümüzdeki bu ihtiyaç MEB tarafından da değerlendirilmiştir. Ancak ihtiyaca daha kısa sürede cevap verebilmek adına MEB 2010-2014 stratejik planında yer alan gelecek için eğitim projesindeki eğitilecek öğretmen sayısının artması ve projesinin gerçekleştirilme süresinin de kısılması önerilebilir.

2008 yılında MEB tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik” kılavuzunda bilgi teknolojileri ile ilgili performans göstergeleri de yer almaktadır. Materyal hazırlama performans göstergesi aşağıdaki şekildedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2010):

- C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.
- C2.9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirir.

Ayrıca diğer performans göstergelerine bakarak da öğretmenlerden bilgi teknolojileri okuryazarı olmalarının beklendiği görülmektedir. Çömek'e (2009) göre öğretmenler istenilen düzeyde bilgi teknolojileri okuryazarı olduktan sonra bilgi teknolojilerinin eğitim öğretim ortamlarındaki gerekliliğini ve sağladığı kolaylıkları görebilecekler ve böylece bilgi teknolojilerini eğitim öğretim ortamına entegre etmek için kendileri çaba göstereceklerdir.

2.5.2. Web Teknolojisinin Eğitimde Materyal Kullanımına Etkisi

Her öğretim seviyesinde olduğu gibi özellikle ilköğretimde eğitimin kalitesi bireylerin gelişiminde etkili olmaktadır. Bu kalitenin arttırılmasında materyal kullanımının ise önemli bir rolü vardır (Aktaş ve diğerleri). Ancak öğretim materyallerinin öğretmeninin yerini alan araçlar olmadığı, eğitim öğretimde tamamlayan ekipmanlar olduğu unutulmamalıdır. Yalın (2002) materyallerin çoklu öğrenme ortamını sağlama, dikkat çekme, hatırlamayı kolaylaştırma, soyut içerikleri somutlaştırma, zaman tasarrufu sağlama gibi yararlılıklarının ortaya konulduğunu belirtmektedir.

Öğrenci sayısına bağlı olarak karmaşıklaşan hizmetlerin yürütülmesinde, eğitimdeki çeşitli çalışmalarda insan emeğinin kullanımı teknoloji karşısında yadrganır hale gelmiştir (Nakaş, 2007). Günümüzde bilgisayar ve internetin getirdiği kolaylıkların farkına varılmıştır.

Çoklu öğretim materyalleri oluşturulması, paylaşılması ve öğretim ortamına entegrasyonu konusunda gelişen teknoloji büyük imkanlar sunmaktadır (Karaman ve Açıkyıldız, 2006). Gültekin'e (2010) göre internetin etkin kullanımı ile daha geniş öğretmen kitlesi hazırlanacak veri tabanları üzerinden ders planları ve aktiviteler gibi çalışmalardan yararlanabilecektir.

2.5.3. İnternetin Eğitimde Kullanılması

Ülkemizde internet kullanımının yıllar itibariyle arttığı görülmektedir. 2008-2010 yılı verilerine göre Türkiye'deki internet kullanıcılarının interneti kullanım amaçlarında ilk sırayı e-posta göndermek/almak, sohbet odalarına girmek ve internette gazete/dergi okumak almaktadır. Bu durum AB ülkelerinde ise e-posta göndermek/almak, mal ve hizmetler hakkında bilgi almak ve sağlıkla ilgili bilgi aramak şeklinde görülmektedir (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 2011).

İnternetin çeşitli iletişim imkanları sunması gibi yararları göz önünde bulundurulduğunda eğitim-öğretimde kullanılması fikri gündeme gelmiştir. İnternetin eğitim sistemine girmesi ile bilgiye ulaşma yolları değişmiştir. En yeni bilgiler internet ortamına sunularak güncel bilgilerin kullanılması sağlanmakta ve dünya üzerindeki istenilen bilgiye anında ulaşılabilir. Ayrıca istenilen bilgiye istenilen zaman ve mekanda ulaşılması eğitime yeni boyutlar kazandırmıştır. Bu nedenle dünya çapında eğitim öğretim etkinliklerinde internet temelli eğitim kullanılmaktadır. İnternet temelli (online eğitim) eğitim ile insanlar buldukları mekanı terk etmeden bilgilenme imkanına sahip olmaktadır. Bu eğitimde doğru metot ve teknoloji kullanılması ile de yüz yüze eğitimdeki kadar başarı yakalanabilir (Nakaş, 2007).

Bu gelişmeler karşısında eğitim sistemine ve öğretmenlere düşen görev internetin öğretme-öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek bir öğrenme aracı olarak kullanılabilmesini sağlamaktır (Sabancı, 2005). Sürmeli'e (2005) göre eğitimde teknolojinin etkin olarak kullanımı için özellikle internetin öğretmenler tarafından kullanılması ve her alan ve düzeydeki öğretmenlerin çağı yakalaması çok önemlidir. Çünkü internet sunduğu fırsatlar sayesinde bahsedilen teknolojilerin başında gelmektedir (Çömek, 2009). Ancak internet, erişim gücü ve bilgi eksikliği nedenlerinden dolayı öğretimde yaygın şekilde kullanılmamaktadır (Akkoyunlu, 2002; Sabancı, 2006;).

Nakaş (2007) öğretmenlerin interneti yıllık plan, zümre indirmek, ders planları ve ders notlarını paylaşmak için ve haberleşme ve iletişim aracı olarak da kullandıklarını belirtmektedir. Ayrıca Akkoyunlu'nun (2002) 23 ilköğretim okulundaki 685 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin %26'sının bilgisayar kullandığı ve bilgisayar kullananların da %35'inin internet kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Akkoyunlu (2002) çalışmasında öğretmenler tarafından internetin iletişim amaçlı kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Sabancı'nın (2005) ilköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin internet kullanma durumlarının belirlenmesine yönelik araştırması interneti kullanan branş öğretmenlerinin derslerinde internetten faydalanmalarının en az düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu ve benzeri araştırmalar (Karaman ve Açıkıldız, 2006; Karal ve Şimşek, 2006) internetin öğretim

sürecinde hala etkili olarak kullanılmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin internetin eğitim-öğretimde kullanılmasına yönelik tutumları önemlidir. Çünkü eğitim ve öğretimdeki yeniliklerin kabul görmesi, yerleşmesi, gelişmesi öğretmenlerin tepkilerine bağlıdır (Berg, 1999 ve Becker, 2001: akt. Çömek, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin bu konuda bilgilenmeleri gerekmektedir.

2.5.4. İnternet Kullanımına Yönelik Tutum

Akınoğlu (2002) ve Tekdal (2005) araştırmalarında öğretmen adaylarının interneti iletişim amacıyla yaygın bir şekilde kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak Usta, Bozdoğan ve Yıldırım (2007) araştırması öğretmen adaylarının interneti en fazla eğitim amaçlı kullandıklarını, Oral (2004) araştırması ise öğretmen adaylarının interneti eğitim amaçlı olarak önerilen alanlarda kullandıklarını veya kullanmaya taraftar olduklarını göstermektedir.

Sürmeli (2005) meslek ve teknik liselerdeki tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 498 öğretmenin ankete katılımı ile bayların bayanlara göre; gençlerin yaşlılara göre; bekarların evlilere göre; yeni öğretmenlerin kıdemli olanlara göre; İngilizce bilme seviyeleri iyi olanların düşük olanlara göre; bilgisayar kullanma düzeyleri yüksek olanların az olanlara göre internet kullanımlarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik ve Altan (2001) ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin internete yönelik tutumlarının belirlenmesine ilişkin araştırmasında toplam 77 öğretmene internet anketi uygulamış ve devlet liselerindeki öğretmenlerin internete bağlanma imkanları ve internet konusundaki bilgi düzeylerinin özel okullarda görev yapanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bayram, Durgut ve Özdin (2002) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternet Kullanım Profili konulu araştırması için 581 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının % 56,1'inin bilgi edinme, % 45,8'inin mail kontrol, 45,4'ünün kaynak taraması, %35,8'inin kültür, 34,3'ünün

eğlence, 28,1'inin hobi, 19,1'inin sohbet, 4,8'inin iş amaçlı interneti kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Aşağıda son on yıldır eğitim ortamlarında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar, internetin kaynak olarak kullanılmasındaki sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümler ile ilgili yapılan araştırmaların özetleri bulunmaktadır.

2.6.1. Kaynaştırma Eğitimi İle ilgili Araştırmalar

Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn ve Ray (2006) özel eğitimde öğretmenlere destek amaçlı “Teacher Support Program” modeli geliştirmişlerdir. 3 yılda tamamlanan program özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve araştırmada görev alan eğitimciler olmak üzere toplamda 178 gönüllü kişi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda programın etkilerini belirlemeye yönelik öğretmenler ile anket çalışması ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Projede öğretmenlere elektronik ağ ve iletişim, bilgi ve materyal araştırmaları ve seminer desteği ile danışmanlık hizmetleri verilmiştir. Öğretmenlerin hangi hizmetleri ne derecede kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin programa katılmasına neden olan sorunlar ve problemler, programın öğretmenlere etkileri ve programda yer alan destek öğelerinin değerlendirmesi başlıkları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin özel eğitimde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir ve sunulan destek hizmetleri arasından elektronik ağ ve iletişim desteğini en az derecede kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci senesinde destek amaçlı başka web sitelerinin açıldığı görülmektedir. Ancak çok az öğretmenin bu destek hizmetinden yararlandığı ve kullanan katılımcı sayısının artmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler sunulan destek programından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak proje sonunda öğretme koşullarının değişmesi ve düzeltilmesi, öğretmenlerin görevlerinde daha etkili olmalarının sağlanması ile programın daha yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Gözün ve Yıkılmış'ın (2004) araştırmasında kaynaştırma bilgilendirme programına katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminde ele alınan ihtiyaç kaygılarında hizmetiçi eğitim programının etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

Türkoğlu (2007) ilköğretim okulu öğretmenleriyle kaynaştırma uygulamaları konusunda gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemek amaçlı araştırmasını gönüllü olarak katılan 22 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgularda kaynaştırma uygulamaları konusunda yapılan bilgilendirme çalışmalarının öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Türkoğlu, 2007).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde özel gereksinimi olan öğrencilerin başarılarını ve topluma bağımsız katılımlarını arttıran bir model geliştirmeyi amaçlayan ülke koşulları ve eğitim sistemi ile uyumlu kaynaştırma modeli geliştirilmiş ve 2009 yılında tamamlanmıştır. Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi'nin ilk yıllarında sınıf öğretmenleri öğrencileri için hazırlanan materyalleri kullanmamışlar ve sınıfta diğer kişinin olması onları huzursuz etmiştir. Bu durum öğretmene sunulan danışmanlık hizmetlerinin arttırılması gerektiği biçiminde yorumlanmıştır. Projenin uygulanmasında okul yöneticisi, öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının katılım sağlayarak projeye destek vermiştir. Anne babalar BEP toplantılarına katılmış ve sınıf içi destek hizmet uygulamalarında akran eğitiminden yararlanılmıştır. Proje sounda sınıf öğretmenleri kendilerinin de özel gereksinimi olan çocuklara yardımcı olabileceklerini görmüşler ve yapılan görüşmelerde uygulamadan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, özel gereksinimli öğrencileri genel eğitim sınıflarına yerleştirmenin avantajlarının kabul edildiğini, kaynaştırmanın onaylandığını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin planlama ve değerlendirme süreçlerinde gerekli zaman ayıramamaları özel eğitimcilerin işbirliğinde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Projede sınıf içi destek hizmetlerin öğrenci ve öğretmene doğru destek hizmetleri şeklinde sunulduğu görülmektedir (Akçamete ve diğerleri, 2009)

2.6.2. Eğitimde Bilgisayar ve İnternet Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

National Center for Education Statistics (NCES) (2000) raporu öğretmenlerin %39'unun interneti veya bilgisayarı öğretim materyali hazırlamak, % 34'ünün bilgisayarı belgelerini kaydetmek ve % 10'undan daha az bir kısmının ise bilgisayar ve interneti ders planı, araştırmalar ve alıştırmalara erişmek için kullandıklarını belirtmektedir. Mesleki kıdemi 4-9 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretim materyalleri geliştirmek için kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere oranla daha sık bilgisayar ve internet kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (NCES, 2000).

Chitiyo ve Harmon (2009) üniversite öğretim üyelerinin eğitim teknolojilerini öğretime nasıl entegre ettiklerini belirlemek amaçlı araştırmasını üç üniversiteden 21 öğretim üyesi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin internet kullanımına yönelik temel seviyede bilgisayar yeterlilik düzeylerinin olduğu, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu ve temel eğitim yazılımları kullanımında daha az yeterlilik gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Hung ve Hsu (2007) bilişim teknolojilerinin ortaöğretim kurumlarındaki kullanım durumunu belirlemek amaçlı 100 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin genellikle internete bağlanmak ve meslekleri ile ilgili işler için bilgisayar kullandıkları sonucuna ve ileri yaştaki ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bilgisayara karşı daha az olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde bilişim teknolojilerini daha fazla kullandıkları, orta yaş ve ilerili yaştaki öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve genç öğretmenlere göre bilişim teknolojilerini eğitime entegre etme konusunda daha fazla eğilime sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Birçok öğretmenin bilgisayar destekli öğretime göre kendi öğretim içeriklerini geliştirmeyi tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bilişim teknolojilerini öğretmenlerden çok az kişinin öğrencileri için öğrenme aracı (üstbilişsel süreçleri kullanma) olarak kullandıkları, öğretmenlerin genelinin öğretime aracı olarak kullandıkları görülmektedir.

Slepkor ve Kerr (2004) çalışmasında öncelikle öğretmenlerin bilgisayar becerilerini geliştirmiş ardından becerilerini sınıfta öğretme aktivitelerine entegre etme konusunda öğretmenleri teşvik etmişlerdir. Çalışma sonucunda geliştirilen modelin bilgisayar becerilerini sınıfıçi öğretme aktivitelerine entegre etme konusunda örnek bir model olduğu ve sınıf öğretmenleri için çok etkili bir çalışma olduğu belirtilmektedir.

Variş (2008) 2007-2008 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 459 öğretmenin bilgi teknolojileri okuryazarlık ve bilgi teknolojileri kullanma düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin internette bilgi ve materyal arama, ders notu ve materyal hazırlama, ders planındaki etkinlikleri hazırlama, mesleki ve kişisel gelişim sağlama, ölçme ve değerlendirme amaçları için bilgi teknolojilerinden daha sık yararlanmakta oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin daha çok ders dışı hazırlıklarında bilgi teknolojilerinden daha sık yararlandıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmada kıdemi daha az olan öğretmenlerin ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Variş, 2008).

Ertürk (2007) 2005-2006 yılı Sakarya ili merkez ilçede ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile yapılan araştırmasında öğretmenlerin interneti kullanma becerileri ve internete yönelik olan tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda genç öğretmenlerin daha ileriki yaştakilere göre interneti kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu, internet kullanmaya başlama yılı yükseldikçe internet kullanım düzeyinin de arttığı, internet kullanma sıklığı arttıkça internetten yararlanma ve internete yönelik tutumun da arttığı görülmüştür. Bilgisayar ve internet eğitimi alan öğretmenlerin internetten yararlanma düzeyleri daha yüksek ve internete yönelik tutumları daha olumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca yabancı dil bilme durumuna göre öğretmenlerin interneti kullanma becerileri ve internete yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir (Ertürk, 2007).

İnternetin okullara taşınmasında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) bölümlerinin yerini belirlemek amacıyla Karal ve Şimşek (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye'nin beş farklı ilindeki 422 öğretmenden

anket yoluyla ve bu öğretmenlerin bir kısmından mülakat yoluyla veriler elde edilmiştir. Bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %51'i kendini internet kullanma konusunda yeterli görmektedir. Öğretmenlerin sadece % 20'si sınıf ortamında internete dayalı bir etkinlik gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Yani öğretmenler internet kullanma yeterliliklerini eğitim ortamında kullanma konusuna yeterince yansıtılmamaktadır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin az da olsa günlük internet kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler internet ortamında kendilerine ve ders içeriklerine uygun yeterli eğitim materyali bulamadıklarını ve bu durumun interneti eğitim ortamında kullanmalarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin internetle ilgili yaşadıkları sorunlar çözülmediği sürece öğretmenlerin interneti eğitim ortamlarında kullanamayacakları ve öğrencilerin de internetin eğitim ortamlarına getirmiş olduğu yararlılardan faydalanamayacakları belirtilmektedir. Bu nedenle BÖTE bölümü mezunlarından okuldaki eğitimin teknoloji ile bütünleşmesinin sağlanması adına öğretmenlerin ve okulların internetle tanışmasında etkili bir rol üstlenerek web tabanlı eğitim siteleri ve portallar oluşturmaları beklenmektedir. Ancak ülkemizde okullarda BÖTE bölümü mezunlarının bilgisayar öğretmeni olarak çalışmakta olduğu görüldüğünden okullardaki BÖTE mezunu öğretmenlerin sayısının artırılması internetin ve internetin sağladığı faydalarının eğitim ortamlarına aktarılması önerilmektedir (Karal ve Şimşek, 2006).

Akkoyunlu (2002) araştırmasında öğretmenlerin internet kullanım amaçları ve internet kullanımı konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece %9'unun internet kullanmakta olduğu ve öğretmenler tarafından internetin en fazla iletişim (e-posta, sohbet) amaçlı kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmadaki sınıf ve branş öğretmenleri ve 20 yıl üzerinde mesleki deneyime sahip öğretmenler interneti hiç kullanmamaktadır. Ayrıca interneti kullanan öğretmenlerden 1-15 yıl deneyime sahip öğretmenlerin interneti kullanma oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %84'ü internetin öğretim sürecine katkıda bulunduğu ve %46'sı mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Ancak %7'si niçin katkıda bulunduğu açıklayabilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %9'unun internet kullandığı bulgusu da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin internetle ilgili olan düşüncelerini uygulamaya aktarmada zorluk

çektikleri görülmektedir. Bu sonucun nedenleri arasında öğretmenlerin kendilerinden beklenen yanıtı vermiş olmaları veya internete ulaşım güçlükleri, internet kullanmayı bilmemeleri, internete gereksinim duymamaları yer alabilir (Akkoyunlu, 2002).

Gökçen (2006) öğretmenlerin bilgisayar kullanım düzeyleri ve Bilgiye Erişim Portalı (BEP) hakkındaki düşüncelerini belirlemek amaçlı 30 öğretmen ve 5 yönetici ile gerçekleştirdiği araştırması sonucunda öğretmenlerin kendilerini bilgisayar kullanımı konusunda yeterli hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgisayar kursu almış olmaları ve MEB'in vermiş olduğu dizüstü bilgisayarı satın almak ile bilgisayar yeterlilik düzeyi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmada öğretmenlerin BEP hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları, BEP hakkında bilgilendirildikten sonra olumlu görüşler yansıttıkları görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, web temelli destek materyalinin tasarımı, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik web üzerinden erişilebilir etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunun belirlenmesi amaçlanan bu araştırmada “durum çalışması” modeli kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel veriler görüşmelerden ve anketlerdeki açık uçlu sorulardan, nicel veriler ise anketlerden elde edilmiştir.

Nitel araştırmalar; ilişkilerin, etkinliklerin, durumların veya materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalardır. Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmalarında çoğunlukla gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008 s.248, 269).

Görüşme, soru yolu ile veri toplama teknikleri arasındadır ve sosyal bilimlerde çok kullanılmaktadır. Görüşmeci cevap almak amacı ile soruları, sözlü genellikle yüz-yüze olarak yöneltir (Kaptan, 1998 s. 143). Görüşme sırasındaki tüm durumların birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılır. Yani görüşme bütünsel yorumlama yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008 s.158).

Görüşmeler, toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre yapılandırılmış, yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere üç gruptan oluşur. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar ve görüşme

sırasında soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir (Türkoğlu, 2007). Görüşmeler yüzü yüz görüşme ve telefonla görüşme şeklinde uygulanabilir. Yüz yüze görüşme hem dinleme hem de gözlem yapma olanağı verir ve daha karmaşık soruların sorulmasını sağlar. Telefonla görüşme daha ucuz ve kısa sürelidir. Bilgisayar destekli telefon görüşmesi ile de verilerin kaydı kolaylaşır (Anderson, 1990 akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008 s.163).

Anket, kalem-kağıt yoluyla objenin, bireyin veya grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklidir (Kaptan, 1998 s. 138). Araştırma için ihtiyaç duyulan veriler posta anketi, telefon anketi ya da karşılıklı görüşme tekniklerinden herhangi biri kullanılarak elde edilebilmektedir (Baş, 2006 s 27). Ancak anketle bilgi ve veri toplama genellikle posta yolu ile yapılmasına rağmen posta ile gönderilen anketlere cevap alabilme olasılığının çok düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle ihtiyaç duyulan verilerin daha garantili bir teknikle toplanması önemli bir husustur (Kaptan, 1998 s. 138-139).

3.2. Katılımcılar

Araştırmaya 38 katılımcı ile başlanmıştır. Dokuz katılımcı zamanlarının yetersiz olduğunu ifade ederek araştırma kapsamından ayrılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara, Çanakkale, İstanbul, Manisa ve Sinop illerinin il merkezi, ilçe ve taşra olmak üzere ilköğretim okullarında görev yapan 29 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile sonlandırılmıştır. Araştırmada anketlere 29 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlerden 17'si ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo1'de görüldüğü gibi yarısından fazlası bayandır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 36,6'dır. Tablo3'de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu lisans mezunu ve Tablo4'de görüldüğü gibi eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre dağılımına bakıldığında Tablo5'de görüldüğü gibi %51,8'i 11-15 yıl görev süresine sahiptir. Öğretmenlerin çoğunluğunu 2. sınıf öğretmenleri oluşturmakta ve bunu sırasıyla 4. sınıf

ve 3. sınıf öğretmenleri takip etmektedir. Anket uygulamasına katılan öğretmenlerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Bayan	19	65,5
Erkek	10	34,5
Toplam	29	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi anket uygulamasına katılan öğretmenlerin % 65,5’i (19) bayan, % 34,5’i (10) erkektir.

Tablo 2. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	f	%
21-25	3	10,3
26-30	3	10,3
31-35	7	24,2
36-40	8	27,6
41 yaş ve üzeri	8	27,6
Toplam	29	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi anket uygulamasına katılan öğretmenlerin % 27,6’sı (8) 36-40 yaş, % 27,6’sı (8) 41 yaş ve üzeri, % 24,2’si (7) 31-35 yaş, % 10,3’ü (3) 26-30 yaş ve % 10,3’ü ise 21-25 yaş aralığındadır.

Tablo 3. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu	f	%
Önlisans	1	3,4
Lisans	27	93,2
Lisansüstü	1	3,4
Toplam	29	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi anket uygulamasına katılan öğretmenlerin % 93,2’si (27) lisans, % 3,4’ü (1) önlisans ve %3,4 ‘ü (1) ise lisansüstü eğitim mezunudur.

Tablo 4. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	26	89,7
Diğer Fakülteler	3	10,3
Toplam	29	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi anket uygulamasına katılan öğretmenlerin % 89,7’si (26) eğitim fakültesi mezunu iken % 10,3’ü (3) diğer fakültelerden mezundur.

Tablo 5. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	5	17,2
6-10 yıl	4	13,8
11-15 yıl	15	51,8
16-20 yıl	2	6,9
21 yıl ve üzeri	3	10,3
Toplam	29	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %51,8’i (15) 11-15 yıl, % 17,2’si (5) 1-5 yıl, %13,8’i (4) 6-10 yıl, %10,3’ü (3) 21 yıl ve üzeri, %6,9’u (2) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 6. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıfları

Öğretmeni Olduğu Sınıf	f	%
1. Sınıf	1	3,4
2. Sınıf	10	34,5
3. Sınıf	7	24,2
4. Sınıf	8	27,6
5. Sınıf	3	10,3
Toplam	29	100

Tablo 6’de görüldüğü gibi anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %34,5’i (10) 2. Sınıfta, % 27,6’sı (8) 4. Sınıfta, %24,2’si (7) 3. Sınıfta, %10,3’ü (3) 5. Sınıfta ve % 3,4’ü (1) ise 1. Sınıfta görev yapmaktadır.

Tablo 7. Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Kaynaştırma Öğrenci Sayıları

Kaynaştırma Öğrencileri	f	%
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu	12	29,2
Dil ve Konuşma Güçlüğü	4	9,8
Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	13	31,7
Özel Öğrenme Güçlüğü	8	19,5
İşitme Yetersizliği	4	9,8
Toplam	41	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında toplamda DEHB olan 12 öğrenci, dil ve konuşma bozukluğuna sahip 4 öğrenci, hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenen 13 öğrenci, özel öğrenme güçlüğü olan 8 öğrenci ve işitme yetersizliğine sahip 4 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo8'de verilmiştir.

Tablo 8. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	3	17,7
6-10 yıl	4	23,5
11-15 yıl	6	35,2
16-20 yıl	1	5,9
21 yıl ve üzeri	3	17,7
Toplam	17	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin %35,2'si (6) 11-15 yıl, % 23,5'i (4) 6-10 yıl, %17,7'si (3) 1-5 yıl, %17,7'si (3) 21 yıl ve üzeri, %5,9'u (2) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama teknikleri olarak analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlanması (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008 s.160) açısından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve görüşmeye oranla daha fazla kişiye daha çabuk ulaşabilme imkanı sağladığından dolayı anket

kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama süreçlerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme ve anket formlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek ve düşüncelerini ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmek için EK-1’de verilen görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler 17 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinliklere ilişkin görüşleri ve düşüncelerini belirlemeye çalışan soruları içermektedir. Bu nedenle görüşme formu araştırma soruları çerçevesinde 2 ana konuya odaklanan 4 sorudan oluşmaktadır. Bu iki ana konu aşağıda verilmiştir:

- I. Öğretmenlerin hazırlanan web üzerinden erişilebilir materyali kullanma/kullanmama durumları ve sebepleri,
- II. Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere yönelik bireysel görüşleri.

Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşü alınmak üzere Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE öğretim üyelerine sunulmuştur. Gelen geribildirimlere göre görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Daha sonra bir sınıf öğretmenine sorular gösterilerek anlaşılmayan noktalar olup olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinin ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşmeler yapılırken farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacının görev yaptığı ildeki öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler, diğer ildeki öğretmenler ile telefonla görüşme ve internet üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı ile aynı ilde görev yapan öğretmenlerin uygun olduğu saatlerde öğretmenler odası veya rehber öğretmen odasında yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.1.2. Anket

Nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan, iki bölümden oluşan EK-2’de verilen anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü öğretmenlerle ilgili genel bilgileri içermektedir. Bu bölümde öğretmenlere cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul türü, kıdem, bilgisayar kullanımı ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim alma durumları sorulmuştur. İkinci bölümde ise üç grup soru yer almaktadır. Bunlar öğretmenlerin;

- I. İnternet kullanma durumları,
- II. Sınıflarındaki kaynaştırma eğitimi,
- III. Web sitesini ve web sitesinde yer alan etkinlikleri kullanma durumlarının belirlenmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Ayrıca ikinci bölümdeki II. madde ve III. maddede yer alan sorular için 1’er adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Geliştirilen anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Gazi Eğitim Fakültesindeki BÖTE bölümünde konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan anket formu beş öğretmene uygulanarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Araştırmada anketler farklı uygulama biçimleri ile yapılmıştır. Araştırmacının görev yaptığı ildeki öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler, diğer ildeki öğretmenler ile telefonla uygulama ve bilgisayar yoluyla anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmacı ile aynı ilde görev yapan öğretmenlerin uygun olduğu saatlerde öğretmenler odası veya rehber öğretmen odasında yüz yüze görüşmeler yapılarak anket uygulanmıştır.

3.1.3. Web Temelli Destek Materyali

Ülkemizde yapılan araştırmalardaki kaynaştırma eğitimi ile ilgili tespit edilen sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik sunulan öneriler, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma programı hakkında bilgi edinebilmelerini ve kullanacakları

etkinlik materyallerine ulaşabilmelerini sağlayan sınıf içi destek hizmetlerinin gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde öğrenen öğrencilere farklı öğretim stratejileri, modelleri ve yöntemleri uygulamaları birçok araştırmada tavsiye edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme konusundaki ihtiyaçlarının farkında olan öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir (Çömek, 2009). Bu kolaylık da yeni yöntem ve tekniklerin kullanımı ile gerçekleşen etkili öğretimle sağlanabilir. Konuların anlaşılabilir bir biçimde sunumunda öğretmen tarafından hazırlanan etkinliklerin çok önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan alan yazın taraması sonucunda çekirdek alan programları olan okuma, yazma ve matematik becerilerini destekleyerek kazandırmayı amaçlayan, etkililiği ortaya konulan ve kullanılması tavsiye edilen strateji ve tekniklerden yararlanılarak etkinlikler oluşturulmuş ve web üzerinden erişilebilir etkinlikler olarak sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. Araştırmada kullanılan destek materyali geliştirilirken dikkat edilen hususlar ve bu materyalin özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Hazırlanan bu web temelli destek materyalinde kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için kaynaştırma eğitimi ile ilgili temel bilgiler yer almaktadır.

Akademik becerilerin gelişimi için yapılan birçok araştırma sonucunda tekniklerin etkililiğinin öğrencilerde farklılık gösterdiği görülmektedir (Daly, Martens, Dool ve Hintze, 1998; Eckert, Ardoin, Daisey ve Scarola, 2000: akt. Güler, 2008). Bu bağlamda araştırmadaki etkinliklerde kullanılan tekniklerin çeşitlilik göstermesine ve öğrencilerin üstbilişsel süreçleri kullanabilmelerine dikkat edilmiştir.

Çıktıların belirlenmesine yönelik sürekli bir değerlendirme eğitim-öğretim sürecinde gereklidir (Çömek, 2009). Etkinliklerde dikkat edilen konulardan bir tanesi de kazanımlara yönelik yapılan değerlendirmelerdir.

Araştırmacı tarafından tüm etkinlikler oluşturduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra etkinliklerin web ortamına aktarılması gerçekleştirilmiştir.

Öğrenciler okulda öğrendiklerinin tümünü sadece öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenmezler. Stainback ve Stainback (1992) çocukların öğrendiklerinin önemli bir bölümünün de öğrenci-öğrenci etkileşimi yolu ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu nedenle kaynaştırma programının başarısında normal gelişim gösteren öğrencilerin önemli etmen oluşturduğu görülmektedir (Türkoğlu, 2007). Bu amaçla etkinliklerde öğrenci-öğrenci etkileşimine de yer verilmiştir.

Öğretmenlerin kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifre ile uygulamaya giriş yapabilmeleri sağlanmıştır. Web sitesine giriş yapıldıktan sonra karşılaşılan ilk ekranda kaynaştırma programı hakkında bilgilendirmeler ve etkinliklere ulaşmak için linkler yer almaktadır.

KAYNAŞTIRMA SINIFI ÖĞRETMENLERİ İÇİN ETKİNLİK MATERYALİ DESTEĞİ

Kullanıcı Giriş Ekranı

Kullanıcı Adı:

Şifre:

Günlükte kadar birçok özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamalarına dahil edildiği görülmektedir. Kaynaştırma uygulaması kullanılmaya başlandıktan sonra özellikle bu programda güçlükle karşılaşan sınıf öğretmenlerinin öğretimde ortak problemlerinin olduğu belirlenmiştir. Etkili öğretim ve konuların anlaşılabilir bir şekilde sunumunda öğretmen ve öğretmen tarafından hazırlanan çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasına yönelik etkinlikler temel faktörlerdendir.

Ülkemizde yapılan araştırmalardaki kaynaştırma eğitimi ile ilgili tespit edilen sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik sunulan öneriler, kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma programı hakkında bilgi edinmelerini ve kullanacakları etkinlik materyallerine ulaşabilmelerini sağlayan *sınıf içi destek birimlerinin* gerekliliğini göstermektedir. Bütçeye bağlı, ucuz, kolay ve güvenilir ulaşımın güvencesindeki en etkin ve geçerli yolu olarak düşünülen internet ile öğretmenlere yönelik bilgi yardımı sağlanabilmektedir. Bu nedenle kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin destek gereksinimlerine yönelik yapılan araştırmaya için bu web sitesi hazırlanmıştır. Bu bağlamda alan yazın taranması sonucunda çıkararak alınan programları olan *okuma, yazma ve temel matematik becerileri*ni destekleyerek kazandırma amaçlı olan *okuma, yazma ve temel matematik* kullanılmayan tekniklerden yararlanılarak *görsellikler* oluşturulmuş ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur.

Konu: Okuma yazma, yazma ve okuma etkinlikleri için

Amaç: Okuma yazma

Yazma: Okuma yazma

Okuma: Okuma yazma

Konu: Okuma yazma, yazma ve okuma etkinlikleri için

Amaç: Okuma yazma

Yazma: Okuma yazma

Okuma: Okuma yazma

Konu: Okuma yazma, yazma ve okuma etkinlikleri için

Amaç: Okuma yazma

Yazma: Okuma yazma

Okuma: Okuma yazma

Şekil 8. Öğretmenlerin Karşılaştıkları İlk Ekran

okuma	kelimeleri akıcı okuma	etkinlik46	de desteklenmektedir.
okuma	cümleyi akıcı okuma	etkinlik47	Etkinlik öğrencilerin cümle kartlarını kullanarak akıcı okumalarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	metni akıcı okuma	etkinlik48	Etkinlik öğrencilerin akıcı okuma becerilerini gelişimi için paragrafın önceden dinlenme stratejisinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Etkinlik tekrarlı okuma, ahenkli okuma, eşli okuma, eko okuma stratejileri ile de uygulanabilmektedir.
okuma	metni akıcı okuma	etkinlik49	Etkinlik öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanmalarını ve yazırlar noktalama işaretlerinin kurallarına uygun şekilde okumalarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik50	Etkinlik öğrencilerin metindeki önemli kelimelerin anlamlarını ve eşanlamlı kelimelerini öğrenmelerini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik51	Etkinlik öğrencilerin metindeki önemli kelimelerin anlamlarını öğrenmelerini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik52	Etkinlik öğrencilerin sözlük kullanma becerisini geliştirmek amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik53	Etkinlik öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri şematik düzenleyici kullanarak tanımlamalarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik54	Etkinlik öğrencilere okudukları kelimeleri sınıflandırmaya becerisini kazandırmak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik55	Etkinlik öğrencilere kelimelerin anlamlarını öğretmek amacı ile hazırlanmıştır. Etkinlik iki kişilik eğitsel oyun olarak oluşturulmuştur.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik56	Etkinlik öğrencilerin uygun kelimeleri seçebilmelerini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
okuma	kelime öğretimi	etkinlik57	Etkinlik öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak okuduklarını anlamalarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır. Etkinlikte okuma öncesi ve okuma sonrası stratejileri kullanılmaktadır.

Şekil 10. Etkinliklerin Listelendiği Ekran (Okuma)

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Etkinlik Adı	Açıklama
sayılar	rakamları tanıma, yazma	etkinlik1	Etkinlik öğrencilerin rakamları tanımlarını, kurallarına uygun yazmalarını ve nesnelere doğru olarak eşleştirebilmelerini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	rakamları tanıma	etkinlik2	Etkinlik öğrencilerin nokta belirleme tekniği ile rakamları tanımlarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	birer ritmik sayma	etkinlik3	Etkinlik öğrencilere 100 içinde ileriye doğru birer ritmik sayma becerisini kazandırmak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	2, 3, 4 ve 5'er ritmik sayma	etkinlik4	Etkinlik öğrencilere 100 içinde ileriye doğru ritmik sayma becerisini kazandırmak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	toplama işlemi	etkinlik5	Etkinlik öğrencilerin nokta belirleme tekniği ve nesnelere ile 10' dan küçük olan rakamlarla toplama işlemi yapmalarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	toplama işlemi	etkinlik6	Etkinlik öğrencilere toplamları 20'ye kadar olan sayıların toplama becerilerini kazandırmak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	toplama işlemi	etkinlik7	Etkinlik öğrencilere nokta belirleme tekniğini ile eldeleri toplama işlemi öğretmek amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	toplama işlemi	etkinlik8	Etkinlik öğrencilerin toplamları 100'den küçük olan sayıların eldesiz toplama işlemlerini yapabilmelerini sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	toplama işlemi	etkinlik9	Etkinlik öğrencilere eldeleri toplama becerilerini kazandırmak amacı ile sayıları temsil eden şekiller kullanılarak hazırlanmıştır.
sayılar	toplama işlemi	etkinlik10	Etkinlik öğrencilere 100'den küçük doğal sayılarıyla ilgili toplama ve çıkarma işlem becerilerini kazandırmak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	çıkarma işlemi	etkinlik11	Etkinlik öğrencilerin çıkarma işlemi kavramlarını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır.
sayılar	çıkarma işlemi	etkinlik12	Etkinlik öğrencilere 20'ye kadar olan iki doğal sayının farkını bulma becerisini kazandırmak amacı ile hazırlanmıştır.


Şekil 11. Etkinliklerin Listelendiği Ekran (Sayılar)

Kazanım: Sesleri ayırt eder

Araç gereç: Görsel kartları, hece ağacı, şekil kartı

Süreç: Aşağıdaki adımları takip ediniz.

1. Öğrencileri ikişerli gruplara ayırınız.
2. Çalışma kağıtlarındaki görsellerden kartlar oluşturunuz. Kartları üst üste dizerek masalara yerleştiriniz.
3. İki farklı hece ağacını masalara yerleştiriniz.
4. İlk öğrenciden kart dizisinin en üstünden bir kart seçmesini ve görselin adını söylemesini isteyiniz. Eğer seçtiği görselin son hecesi kendi hece ağacında yer alıyor ise hecenin üzerini hazırladığınız şekillerle kapatmasını isteyiniz. Eğer hece uyumlu değil ise seçilen kartı dizinin altına yerleştirmelerini sağlayınız.
5. Öğrencilerin sıra ile adımları gerçekleştirmesini sağlayınız.
6. Hece ağaçlarından birisindeki tüm heceler şekillerle kapatıldığında etkinliğin sona erdiğini belirtiniz.
7. Değerlendirme.



Şekil 12. Etkinlik İlk Sayfası Örneği

Web sayfasında yer alan okuma, yazma ve matematik temel becerileri ile ilgili olan etkinliklerin alt alanları ve bu etkinlikler hazırlanırken dikkat edilen hususlar aşağıda yer almaktadır.

Görsel algılama ve dikkat becerilerinin gelişimi için oluşturulan etkinliklerde şematik düzenleyici öğretim materyalleri kullanılmıştır. Hafıza becerilerinin gelişim için oluşturulan etkinliklerde ise tekrar stratejilerinden yararlanılmıştır. Ayrıca diğer konu başlıklarındaki etkinliklerde de bu becerilerin gelişimine yer verilmiştir.

Sesletimsel farkındalık öğretimi etkinlikleri ses temelli cümle yöntemi ve bu yöntemin aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Sesletimsel farkındalık ve ses birimsel farkındalık öğretimi etkinliklerinde şematik düzenleyici materyalleri kullanılmıştır. Akıcı okuma becerisi etkinlikleri araştırmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Etkinliklerde tekrarlı okuma, eşli okuma, geri bildirim, kelime kutusu stratejisi kullanılmıştır ve kelime tekrar tekniğinden sıklıkla yararlanılmıştır.

Etkinlikler bir alanda tek kazanıma yönelik olabileceği gibi birden fazla kazanıma yönelik de olabilmektedir (Gül, 2009). Araştırmada okuma öğretimi için hazırlanan etkinlikler dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine dönük öğretim faaliyetlerini de içermektedir.

Okuduğunu anlama becerisi gelişimi için okuma öncesi etkinliklerinde metnin başlığına göre açık uçlu soruların sorulduğu tartışma tekniği, SCROL stratejisi, şematik düzenleyici öğretim materyalleri; okuma sırası etkinliklerinde çeşitli tekniklerde bulunan tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme aşamaları, şematik düzenleyici öğretim materyalleri; okuma sonrası etkinliklerinde ise sorular sorarak tartışma tekniği ve şematik düzenleyici öğretim materyalleri kullanılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerisi gelişimi için birleştirilmiş teknik de kullanılmıştır. Kelime öğretimi için çoklu duyuma dayalı öğretim tekniklerinden yararlanılarak etkinlikler oluşturulmuştur. Ayrıca bazı etkinliklerde yapılandırmacı öğrenme stratejilerine uygun eğitsel oyunlara da yer verilmiştir.

Matematik öğretiminde sayıları tanıma ve temel matematik becerilerinin öğretimi için etkinlikler hazırlanmıştır. Yani oluşturulan etkinlikler temel bilgiler, hesaplama işlemleri ve problem çözme olarak matematiğin üç ana alanını içermektedir. Temel matematik işlemleri için özellikle sınıflarda sık kullanılan doğrudan öğretim yaklaşımına ve oyunla öğretime uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Ayrıca sayı tanıma, toplama ve çıkarma işlemleri için çoklu duyumsal öğretim yöntemi temelli nokta belirleme tekniği ile oluşturulan etkinlikler de bulunmaktadır. Yazma öğretimi etkinliklerinde ise eğik el yazı alıştırmaları bulunmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama ve akıcı okuma etkinliklerinde yazma uygulamalarına da yer verilmiştir.

3.1.4. Uygulama

Uygulama iki aylık süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğretmenler araştırmacı tarafından uygulamaya nasıl erişecekleri ve nasıl kullanabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Yapılan bu bilgilendirmelerden

araştırmacının görev yaptığı ildeki öğretmenlere yönelik olanlar yüz yüze, farklı ildeki öğretmenlere yönelik olanlar ise telefon veya e-posta yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde araştırmaya katılan öğretmenlerden web sitesinde yer alan etkinlik ve bilgilendirmeleri incelemeleri ve ğrenci ihtiyaçlarına uygun olan etkinlikleri de kullanmaları istenmiştir. Bu süreç içerisinde araştırmacı öğretmenlerle iletişim halinde olmuş ve öğretmenlerin uygulamaya yönelik soruları ile ilgilenmiştir.

Uygulama sonrasında öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan anket uygulanarak öğretmenlerin özellikleri ve sunulan etkinlikleri kullanma durumları belirlenmiştir. Ayrıca anket uygulanan öğretmenlerin 17'si ile öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirlemek amaçlı görüşmeler yapılmıştır. Böylece ğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşleri ayrıntılıca tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda ortaya çıkan soruların cevaplandırılmasına yönelik belirli istatistiksel yöntemler kullanılmaz. Nitel araştırmalarda bazı durumlarda yüzde gibi oldukça sınırlı istatistikler kullanılır, fakat genel olarak betimlemeler kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008 s.256).

Araştırmada nicel veriler SPSS 18.0 istatistik programı yardımıyla betimsel analiz tekniği kullanılıp frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak, nitel veriler ise içerik analiz tekniği kullanılarak, benzer noktaların kodlanması ile analiz edilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmenlerin sunulan etkinliklere gerçekleştirdikleri erişim bilgilerinden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularına uygun olarak öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinlikleri kullanma durumları, web üzerinden erişilebilir etkinliklerin kullanım durumlarının öğretmen özelliklerine göre dağılımı, öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinlikleri kullanma/kullanmama nedenleri ve öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine yönelik görüşlerine ilişkin olarak aşağıda belirtilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Web Üzerinden Sunulan Etkinlikleri Kullanma Durumları İle İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin sunulan etkinliklere gerçekleştirdikleri erişim bilgileri ve öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılarak elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın “öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinlikleri kullanma durumlarına” ilişkin sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir. Öğretmenlerin etkinliklere erişim durumları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Etkinliklere Erişim Durumları

	f	%
Etkinliklere Erişim Gerçekleştiren Öğretmen sayısı	21	72,4
Etkinliklere Erişim Gerçekleştirmeyen Öğretmen sayısı	8	27,6
Toplam	29	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin %72,4'ünün etkinliklere erişim gerçekleştirdiği, %27,6'sının etkinliklere erişim gerçekleştirmediği görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 24'ü web üzerinden sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirdiklerini, 5'i web üzerinden sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirmediklerini belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin sunulan etkinliklere gerçekleştirdikleri erişim bilgileri incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden gerçekte 21'inin sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirdikleri, 8'inin sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Bu nedenle elde edilen bulgularda sunulan etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmen sayılarında farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın nedeni öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu durumu öğretmen28 şöyle ifade etmiştir, *“Bazı etkinlikleri inceledim. Ancak web sitesini kullanan arkadaşlarımdakileri inceledim. Hepsi çok güzeldi”*.

Bu nedenle araştırmaya katılan diğer iki öğretmenin de aynı okulda görev yapmalarından dolayı bir kullanıcı adı ve şifre ile web sitesine erişim gerçekleştirdikleri ve etkinlikleri beraber inceledikleri düşünülmektedir.

Ayrıca anket bulgularına göre, web sitesine erişim gerçekleştiremeyen öğretmenlerden olan öğretmen67 yapılan görüşmede benzer bir durumu şöyle ifade etmiştir, *“Siteye giriş yapamadım... Arkadaşımın hesabından inceleme imkanım oldu”*. Öğretmenler tarafından erişim gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10. Öğretmenlerin Erişim Gerçekleştirdiği Etkinlikler

	26	27	30	35	39	43	46	47	49	55	57	58	59	60	61	62	66	69	70	80	96
Etkinlik1	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓			✓			✓
Etkinlik2		✓		✓			✓		✓			✓	✓	✓	✓						✓
Etkinlik3							✓		✓				✓	✓							✓
Etkinlik4						✓	✓		✓				✓	✓							
Etkinlik5							✓					✓	✓	✓							✓
Etkinlik6									✓					✓					✓		
Etkinlik7				✓					✓				✓	✓							
Etkinlik8		✓		✓									✓	✓							✓
Etkinlik9		✓											✓	✓							✓
Etkinlik10													✓	✓							
Etkinlik11				✓										✓							
Etkinlik12				✓									✓	✓							
Etkinlik13									✓					✓							
Etkinlik14														✓							✓
Etkinlik15														✓							✓
Etkinlik16														✓							✓
Etkinlik17												✓	✓	✓							
Etkinlik18						✓								✓					✓		
Etkinlik19												✓		✓							
Etkinlik20				✓										✓							
Etkinlik21																					
Etkinlik22													✓	✓							
Etkinlik23								✓						✓							✓
Etkinlik24													✓	✓							
Etkinlik25								✓						✓							
Etkinlik26			✓		✓							✓		✓			✓	✓			✓
Etkinlik27												✓	✓	✓							
Etkinlik28														✓		✓					
Etkinlik29		✓		✓										✓							✓
Etkinlik30						✓								✓							
Etkinlik31										✓				✓							
Etkinlik32														✓							
Etkinlik33										✓				✓							
Etkinlik34														✓		✓					
Etkinlik35						✓						✓	✓	✓							
Etkinlik36														✓		✓					
Etkinlik37														✓							✓
Etkinlik38														✓							
Etkinlik39						✓					✓			✓							
Etkinlik40													✓	✓							

Tablo 10'nun devamı

	26	27	30	35	39	43	46	47	49	55	57	58	59	60	61	62	66	69	70	80	96	
Etkinlik81								✓						✓								
Etkinlik82														✓								✓
Etkinlik83														✓								
Etkinlik84														✓								
Etkinlik85								✓														
Etkinlik86						✓								✓								
Etkinlik87					✓				✓				✓	✓								
Toplam	1	5	1	11	3	10	5	6	8	4	1	9	19	61	2	3	2	3	3	2	15	

Tablo 10'daki verilere göre öğretmenlerinin web üzerinden erişim gerçekleştirdikleri toplam etkinlik sayılarında farklılık görülmektedir. Araştırmada kullanıcılar tarafından web üzerinden en fazla toplamda 61 adet etkinliğe ve en az ise toplamda 1 adet etkinliğe erişim gerçekleştirilmiştir. Toplamda 61 adet etkinliğe öğretmen60 tarafından erişim gerçekleştirilmiş olup toplamda 1 adet etkinliğe ise 3 öğretmen (öğretmen26, öğretmen30 ve öğretmen57) tarafından erişim gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun erişim gerçekleştirdikleri toplam etkinlik sayısının 1-10 adet arasında olduğu görülmektedir (Bkz Tablo 11). Bu durum öğretmenlerin araştırmanın gerçekleştiği zaman aralığındaki öğrenci ihtiyaçlarına yönelmelerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Yapılan görüşmelerden etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmenlerin etkinliklerden öğrencileri için uygun olanları kullandıklarını ifade etmeleri bu sonucu destekler niteliktedir. Bu nedenle çok az öğretmenin genel olarak etkinlikleri incelemek istediği söylenebilir. Öğretmenlerin erişim gerçekleştirdikleri toplam etkinlik sayılarının sıklık tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Erişim Gerçekleştirdikleri Toplam Etkinlik Sayılarının Sıklık Tablosu

Etkinlik Sayısı	F	%
1-10	17	80,9
11-20	3	14,3
21-30	-	-
31-40	-	-
41-50	-	-
51-60	-	-
61 ve üzeri	1	4,8

Tablo 11 incelendiğinde erişim gerçekleştirilen toplam etkinlik sayısının öğretmenlerin %80,9'unda 1-10 adet arasında, %14,3'ünde 11-20 adet arasında, %4,8'inde ise 61 adet ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliklere göre erişim oranları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Etkinliklere Göre Erişim Oranları

Ders	Öğrenme Alanı	Etkinlik Adı	f
Matematik	Sayılar	Etkinlik1	13
		Etkinlik2	9
		Etkinlik3	5
		Etkinlik4	5
		Etkinlik5	5
		Etkinlik6	3
		Etkinlik7	4
		Etkinlik8	5
		Etkinlik9	4
		Etkinlik10	2
		Etkinlik11	2
		Etkinlik12	3
		Etkinlik13	2
		Etkinlik14	2
		Etkinlik15	2
		Etkinlik16	2
		Etkinlik17	3
		Etkinlik18	3
		Etkinlik19	2
		Etkinlik20	2
		Etkinlik21	-
		Etkinlik22	2
		Etkinlik23	3
		Etkinlik24	2
		Etkinlik25	2
Toplam İndirilen Matematik Etkinlikleri			87
Türkçe	Okuma	Etkinlik26	7
		Etkinlik27	3
		Etkinlik28	2
		Etkinlik29	4
		Etkinlik30	2
		Etkinlik31	2

Tablo 12'nin devamı

Ders	Öğrenme Alanı	Etkinlik Adı	f
Türkçe	Okuma	Etkinlik32	1
		Etkinlik33	2
		Etkinlik34	2
		Etkinlik35	4
		Etkinlik36	2
		Etkinlik37	2
		Etkinlik38	1
		Etkinlik39	3
		Etkinlik40	2
		Etkinlik41	2
		Etkinlik42	1
		Etkinlik43	3
		Etkinlik44	2
		Etkinlik45	3
		Etkinlik46	-
		Etkinlik47	3
		Etkinlik48	4
		Etkinlik49	-
		Etkinlik50	-
		Etkinlik51	-
		Etkinlik52	-
		Etkinlik53	-
		Etkinlik54	1
		Etkinlik55	-
		Etkinlik56	3
		Etkinlik57	1
		Etkinlik58	2
		Etkinlik59	-
		Etkinlik60	-
		Etkinlik61	1
		Etkinlik62	-
		Etkinlik63	-
		Etkinlik64	-
		Etkinlik65	1
		Etkinlik66	1
		Etkinlik67	-
		Etkinlik68	-
		Etkinlik69	-
		Etkinlik70	-
		Etkinlik71	-
		Etkinlik72	1

Tablo 12'nin devamı

Ders	Öğrenme Alanı	Etkinlik Adı	f	
Türkçe	Okuma	Etkinlik73	-	
		Etkinlik74	1	
		Etkinlik75	-	
		Etkinlik76	1	
		Etkinlik77	1	
		Etkinlik78	1	
		Etkinlik79	1	
		Etkinlik80	1	
		Etkinlik81	2	
		Etkinlik82	2	
		Etkinlik83	1	
		Etkinlik84	1	
		Etkinlik85	1	
		Etkinlik86	2	
		Etkinlik87	4	
		Toplam Türkçe Etkinlikleri		67
		Toplam		174

Tablo 12'deki verilere göre, öğretmenlerin web üzerinden toplamda 174 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Erişim gerçekleştirilen 174 adet etkinlik içerisinde 87 adet matematik etkinliği ve 67 adet Türkçe etkinliği bulunmaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde, etkinlik1'e toplamda 19 kullanıcı, etkinlik2'ye ise toplamda 9 kullanıcı tarafından erişim gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı kullanıcıların incelemek amaçlı ilk bu iki etkinliğe erişim gerçekleştirmelerinin diğer etkinliklere erişim gerçekleştiren toplam kullanıcı sayılarına bakıldığında görülen bu farklılığın sebebi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 19 adet etkinliğe ise kullanıcılar tarafından erişim gerçekleştirilmediği görülmektedir.

Yapılan görüşmelerden ve anket bulgularından öğretmenlerin erişim gerçekleştirdikleri etkinliklerin hepsini sınıflarında kullanmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin erişim gerçekleştirdikleri etkinlikleri kullanma durumları ile bilgiler Tablo 13 'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Erişim Gerçekleştirdikleri Etkinlikleri Kullanma Durumları

Öğretmen görüşleri	f	%
İndirdiğim etkinliklerin hepsini kullandım	3	14,3
İndirdiğim etkinliklerin bazılarını kullandım	16	76,2
İndirdiğim etkinlikleri sadece inceledim	2	9,5
Toplam	21	100

Anket bulgularına göre etkinliklere erişim gerçekleştiren 21 öğretmenin etkinlikleri kullanma ve inceleme durumlarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 3'ü erişim gerçekleştirdiği etkinliklerin hepsini sınıflarında kullandığını, 2'si erişim gerçekleştirdiği etkinlikleri sadece incelediğini ifade etmiştir.

Oğretmen26, oğretmen27 ve oğretmen35 kullanıcıları erişim gerçekleştirdikleri etkinlikleri sınıflarında kullandıklarını; oğretmen60, oğretmen61 kullanıcıları erişim gerçekleştirdikleri etkinliklerin özellikle hepsini incelediklerini ancak bazılarını sınıflarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca oğretmen80 *“kaynaştırma öğrencisinin durumu iyi olduğu için indirdiği etkinlikleri sadece incelediğini”* ifade etmiştir. Benzer şekilde oğretmen49 ise etkinlikleri sadece incelediğini şöyle ifade etmiştir: *“Kaynaştırma öğrencim aile desteği ile yardım alıyor. Böylece öğrencimin durumundan fazla sıkıntım olmuyor. Etkinliklere ileride sınıfta olabilecek kaynaştırma öğrencilerim için fikir edinmek için baktım”*. Benzer şekilde oğretmen67 ise yapılan görüşmede etkinlikleri sadece incelediğini ancak siteye erişim gerçekleştiremediği için diğer öğretmen arkadaşı ile beraber incelediklerini ifade etmiştir.

Web üzerinden eriştikleri etkinliklerin hepsini incelediğini ve kullandığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin ders planına göre kaynaştırma öğrencilerine uygun etkinlikleri belirleyip kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Web üzerinden eriştikleri etkinliklerin bazılarını kullanan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin etkinlikleri incelemek için vakit ayırmakta zorlandıkları ve sınıflarının kalabalık olmasının uygulama için etkinlikleri sınıfta kullanabilmelerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu

ogretmen43 şöyle ifade etmiştir; “Az kullandım, vakit ayırmakta zorluk çektim çünkü”. Diğer bir sınıf öğretmeni olan ogretmen35 ise şöyle ifade etmiştir; “...Kaynaştırma öğrencim ile derste ilgilenmek çok zaman alıyor. Çünkü hem zaman kaybına neden oluyorlar hem de diğer öğrencilerle yeterince ilgilenemiyorum”.

4.2. Web Üzerinden Erişilebilir Etkinliklerin Kullanım Durumlarının Öğretmen Özelliklerine Göre Dağılımı İle İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anketlerden elde edilen bulgular temel alınmıştır. Araştırmanın “web üzerinden erişilebilir etkinlikleri kullanım durumlarının öğretmen özelliklerine göre dağılımına” ilişkin sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir Tablo 14 ‘de araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanma sıklıkları verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnternet Kullanma Sıklıkları

İnternete Bağlanma Sıklığı	f	%
Günde bir	7	24,1
Günde Birkaç	12	41,4
Haftada bir	2	6,9
Haftada Birkaç	6	20,8
Ayda bir	1	3,4
Ayda Birkaç	1	3,4
Toplam	29	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,1’i (7) günde bir, %41,4’ü (12) günde birkaç, %6,9’u (2) haftada bir, %20,8’i (6) haftada birkaç, %3,4’ü (1) ayda bir ve %3,4’ü (1) ayda birkaç kez internet kullandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular ışığında 19 öğretmen en az günde bir kez, 27 öğretmen ise en az haftada bir kez internet kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğunun en az haftada bir kez internet kullandığı görülmektedir. Bu bulgu Akkoyunlu’nun (2002) 23 ilköğretim okulunda 685 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin

interneti hiç kullanmadıkları bulgusu ile çelişmektedir. Ayrıca Sabancı (2006) 191 öğretmenden 56'sının interneti hiç kullanmadığını belirtmiştir.

Gültekin'in (2010) öğretmen ve idarecilerin e-okul uygulamalarına ilişkin görüşlerinin tespit edildiği araştırmasında öğretmen ve idarecilerin e-okulu kullandıktan sonra bilgisayar ve interneti kullanma düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Bu durumu araştırmada ayda bir kez internete bağlandığını belirten öğretmenlerin yapılı görüşmede “*interneti sadece e-okul işlemleri için kullandığı ve kullanırken de yardım aldığı*” şeklinde olan ifadesi desteklemektedir. Bu nedenle yukarıdaki çelişkinin öğretmenlerin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında kullanıma açılan e-okulu kullandıktan sonra interneti kullanma düzeylerinde olan artıştan kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin internete bağlanma olanakları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnternete Bağlanma Olanakları

İnternete Bağlanma Olanığı	f	%
Okul	4	13,8
Ev	25	86,2
Toplam	29	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,8’i (4) genellikle okuldan, %86,2’si (25) ise genellikle evden internete bağlandığını ifade etmiştir. Bu sonucu Demiralay ve Karadeniz Oran’ın (2009) eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun bilgisayar ve internete evden erişim sağladığı bulgusu desteklemektedir. Eliküçük (2006) araştırmasında evinde internet bağlantısı olmayan öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde bilgisayar ve interneti daha az sıklıkla kullandıklarını ve teknolojileri kullanmalarının öğrenmeyle daha az ilişkili olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Aydın, Çalışkan ve Ataizi (2009) bulgusu ise çoğu öğretmenin internete okul bilgisayar laboratuvarlarından eriştiğini, öğretmenlerin çoğunun evde teknolojiye erişimlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Günümüzde özellikle ADSL’nin

ucuzlaması ile internet kullanımı yaygınlaşmıştır. Ayrıca okullara sağlanan internet hatları ile özellikle öğrenci ve öğretmenlerin interneti daha çok kullanmasına neden olmuştur (Nakaş, 2007). Demiralay ve Karadeniz Oran (2009) internete erişim imkanının artması ile birlikte bilgi okuryazarlığı öz yeterlilik algılarının anlamlı bir şekilde arttığını söylemektedir. Tablo 16’da araştırmaya katılan öğretmenlerin internet kullanma amaçları verilmektedir.

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İnternet Kullanma Amaçları

İnternet Kullanım Amacı	f	%
Sosyal ağlar	11	37,9
Oyun	-	-
Eğlence	3	10,3
Eğitim	29	100
Kişisel Gelişim	8	27,6
Mesleki gelişim	13	44,8
E-posta	16	55,1
Arama	6	20,6
Haber	15	51,7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü interneti eğitim amaçlı kullanmaktadır. Tablo 16’ya göre öğretmenlerin %37,9’ü (11) sosyal ağlar, %10,3’ü (3) eğlence, %27,6’ı (8) kişisel gelişim, %44,8’si(13) mesleki gelişim, %55,1’si (16) e-posta, %20,6’si (6) arama ve %51,7’si (15) haber amaçlı internet kullanmaktadır. Kullanım amaçlarının toplamının araştırmaya katılan öğretmen sayısından fazla olmasının sebebi öğretmenlerin birden fazla amacı işaretleyebilmesinden kaynaklanmaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin en çok eğitim amaçlı ardından e-posta işlemleri için internet kullandıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla mesleki gelişim, haber ve kişisel gelişim amaçlı internet kullanımı takip etmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin interneti eğitim, haberleşme ve mesleki ve kişisel gelişim amaçlı kullandıkları söylenebilir. Ayrıca oyun amaçlı internet kullanan öğretmen bulunmamaktadır. Ancak Sabancı (2006) ve Akkoyunlu (2002) öğretmenlerin en çok kullandığı internet hizmetinin e-posta olduğunu belirtmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının Kıdemlere Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme durumlarının kıdemlerine göre dağılımı Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Etkinliklere Erişim Gerçekleştirme Durumları

Kıdem	Etkinliklere erişim gerçekleştiren		İncelenen etkinlik ortalaması	Etkinliklere erişim gerçekleştirmeyen		Toplam
	f	%		f	%	
0-5 yıl	3	60	3	2	40	5
6-10 yıl	3	75	9,6	1	25	4
11-15 yıl	12	80	10,4	3	20	15
16-20 yıl	1	50	2	1	50	2
21 yıl ve üzeri	2	66	9	1	34	3
Toplam	21	72,4	8,2	8	27,6	29

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemi 0-5 yıl arasında olan 5 kişiden 3 kişinin, kıdemi 6-10 yıl arasında olan 4 kişiden 3 kişinin, kıdemi 11-15 yıl arasında olan 15 kişiden 12 kişinin, kıdemi 16-20 yıl arasında olan 2 kişiden 1 kişinin, kıdemi 21 ve üzerinde olan 3 kişiden 2 kişinin sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Kıdem gruplarındaki toplam kişilere ve etkinliklere web üzerinden erişim gerçekleştirilen öğretmen sayıları incelendiğinde kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranının (%80) en yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 17 incelendiğinde kıdemleri 0-5 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerde etkinliklere web üzerinden erişim gerçekleştirmeyen öğretmenlerin oranının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17'ye göre kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama 3 adet, kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama 9,6 adet, kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama 10,4 adet, kıdemi 10-16 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama 2 adet, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise ortalama 9 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular ışığında kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin inceledikleri toplam etkinlik oranının diğer kıdem gruplarına göre en yüksek ve ardından incelenen toplam etkinlik oranının sırası ile kıdemi 6-10 yıl arasında ve kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Etkinliklere erişim gerçekleştirilmeyen 8 kişiden 6'sının ise kıdemi 15 yılın altındadır. Bu sonuca göre etkinliklere erişim gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin çoğunluğunu kıdemleri düşük olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden öğretmen28 *“ilk defa kaynaştırma öğrencisinin olduğunu, araştırmalar yaptığımı”* ifade etmiştir. Etkinlikleri kullanan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden öğretmen60 ise yapılan görüşmede şöyle ifade etmiştir: *“kaç senedir kaynaştırma sınıfım var, bize yardım eden yok elimizde kaynak yok, bu etkinliklerin hepsini incelemek istiyorum”*.

Sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirilmeyen öğretmenlerin çoğunluğunu kıdemleri düşük olan öğretmenlerin oluşturması ve incelenen etkinlik ortalamasının yüksek kıdemli öğretmenlerde daha yüksek olması, yüksek kıdemli öğretmenlerin kıdemleri düşük olan öğretmenlere göre internetten öğretme aracı olarak daha fazla yararlandıklarını göstermektedir. Ortaya çıkan bu durumu Hung ve Hsu'nun (2007) orta yaş ve ilerili yaştaki öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve genç öğretmenlere göre öğretime bilişim teknolojilerini eğitime entegre etme konusunda daha fazla eğilime sahip oldukları bulgusu desteklemektedir.

Orhan (2010) yaş, mesleki deneyim, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin deneyim, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin ders alma durumu, mezun olunan okul/bölüm ve özel gereksinimli öğrencilerin engel türünün öğretmenlerin görüşlerini olumlu yönde değiştirdiğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularına göre

mesleki kıdeme bağılı olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalığın ardından da kaynaştırma etkinliklerine ihtiyacın artabileceği düşünülebilir. Ancak Diken ve Sucuoğlu (1999) bulgusu ise öğretmenin zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenci ile daha önceden sahip olduğu deneyim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili aldığı eğitimin zihin engelli öğrencilere yönelik tutumları üzerinde ana etkilerinin ve etkileşim etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre etkinlikleri kullanma durumları Tablo 18 'de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülteye Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları

	Etkinliklere erişim gerçekleştiren	İncelenen etkinlik ortalaması	Etkinliklere erişim gerçekleştirmeyen	
Mezuniyet	f	f	f	Toplam
Eğitim	19	8,7	8	27
Diğer	2	3,5	-	2
Toplam	21	8,2	8	29

Tablo 18 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin %70,3'ünün ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin tamamının etkinlere web üzerinden erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Tablo 18'e göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalama 8,7 adet, diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin ise ortalama 3,5 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmada diğer fakülte mezunu olan öğretmenler Fen Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı ve Biyoloji Bölümünden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde Alman Dili ve Edebiyatı mezunu olan öğretmen⁸⁰'nin "*kaynak açısından gerçekten ihtiyaç duyduğu bir alan olduğunu*" özellikle ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma göre diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin kaynaştırma programı ile ilgili etkinliklere ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Ancak Tablo 18 incelendiğine göre diğer fakülte mezunu öğretmen grubunda incelenen toplam etkinlik oranının daha düşük olduğu görülmektedir.

Literatürde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma programına yönelik tutumlarını ve internet kullanım amaçlarını etkileyen faktörlere yönelik farklı sonuçlar içeren çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Örneğin; Ünal (2010) araştırmasında sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin tutumu, diğer bölümlerden mezun olup sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tutumuna göre daha olumlu çıkmıştır. Ancak Özbaba (2000) araştırmasında eğitimcilerin sahip oldukları branş ile okul öncesi dönemde entegrasyona karşı tutum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ertürk (2007) öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre bilgi edinme ve iletişime yönelik olarak interneti daha çok kullandığını belirtmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının Bilgisayar Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece 4'ünün bilgisayar kullanımı ile ilgili hiçbir eğitim almadığı görülmektedir. Literatür, öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisayar kullanımı ile ilgili eğitim aldığı bulgusunu desteklemektedir. Sabancı'nın (2006) ilköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin internet kullanımlarının belirlenmesine yönelik araştırmasında öğretmenlerin %67'sinin bilgisayar okuryazarlığı ve bilgisayar kullanımı konusunda hizmetiçi eğitimden geçirildiğini belirtmektedir. Keskin (2008) 68 sınıf öğretmeninden 54'ünün bilişim teknolojileri okuryazarı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanım durumlarının bilgisayar eğitimi alma durumlarına göre dağılımıyla ilgili bulgular Tablo 19 'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Bilgisayar Eğitimi Alma Durumlarına Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları

	Etkinliklere erişim gerçekleştiren		İncelenen Etkinlik ortalaması	Etkinliklere erişim gerçekleştirme yen		Toplam
	f	%		f	%	
Eğitim						
Evet	18	72	8,6	7	28	25
Hayır	3	75	6,3	1	25	4
Toplam	21	72,4	8,2	8	27,6	29

Tablo 19'a göre herhangi bir bilgisayar eğitimi almadığını bildiren öğretmenlerden yalnızca bir tanesi sunulan etkinliklere web üzerinden erişim gerçekleştirmemiştir. Bilgisayar eğitimi almayan diğer 3 öğretmenin etkinliklere web üzerinden erişim gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bilgisayar eğitimi aldığını belirten 25 öğretmenden 18'inin sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirdiği görülmektedir. Tablo 19 incelendiğinde bilgisayar eğitimi alan öğretmenlerin ortalama 8,6 adet, bilgisayar eğitimi almayan öğretmenlerin ise ortalama 6,3 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre bilgisayar eğitimi alan ve herhangi bir bilgisayar eğitimi almayan öğretmenlerin sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirme oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak Tablo 18'e göre bilgisayar eğitimi alan öğretmen grubunda incelenen toplam etkinlik oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Durumlarının İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım durumlarının internet kullanma sıklıklarına göre dağılımıyla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre İnternet Kullanma Sıklıkları

	Günde bir		Günde birkaç		Haftada bir		Haftada birkaç		Ayda bir		Ayda birkaç		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
0-5 yıl	1	20	4	80	-	-	-	-	-	-	-	-	5
6-10 yıl	2	50	1	25	1	25	-	-	-	-	-	-	4
11-15 yıl	3	20	7	46,7	1	6,6	4	26,7	-	-	-	-	15
16-20 yıl	1	50	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50	2
21 yıl ve üzeri	-	-	-	-	-	-	2	66,7	1	33,3	-	-	3
Toplam	7	24,1	12	41,3	2	6,8	6	20,6	1	3,4	1	3,4	29

Tablo 20'e göre 0-5 yıl kıdeme sahip 5 öğretmenden 1 kişi günde bir ve 4 kişi günde birkaç kez interneti kullandığını belirtmiştir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan 4 sınıf öğretmeninden 2 kişi günde bir, 1 kişi günde birkaç ve 1 kişi ise haftada bir defa internet kullandığını belirtmiştir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan 15 sınıf öğretmeninden 3 kişi günde bir, 7 kişi günde birkaç, 7 kişi haftada birkaç ve 1 kişi ise haftada bir defa internet kullandığını belirtmiştir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan 2 sınıf öğretmeninden 1 kişi günde bir ve 1 kişi ise ayda birkaç defa internet kullandığını belirtmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan 3 öğretmenden 2'si haftada birkaç ve 1 kişi ise ayda bir defa internet kullandığını belirtmiştir.

Tablo 20 incelendiğinde günde en az bir defa internet kullanan 19 kişi bulunmaktadır. Mesleki kıdemi 15 yıl ve altında olan öğretmenlerin haftada en az bir defa internet kullandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi 15 yıl ve altında olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre internet kullanma sıklıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 20'ye göre 0-5 yıl kıdemli öğretmenlerin günde en az bir defa internet kullandığı görülmektedir. Bu bulguyu Sabancı'nın (2006) öğretmenliğe yeni başlayanların internet kullanımlarının daha yüksek olduğu bulgusu ve Ertürk'ün (2007)

genç öğretmenlerin daha ilerili yaştakilere göre internet kullanma becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusu desteklemektedir. Eliküçük (2006) 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin 11-15, 16-20, 21 ve üstü öğretmenlere göre öğrenme öğretme süreçlerinde bilgisayar ve internetin daha önemli olduğunu düşündüklerini tespit etmiş ve 26-30 yaş grubunun 41-46 yaş grubuna göre öğretme öğrenme süreçlerinde bilgisayarı daha sık kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmanın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin internet kullandıkları bulgusu ile Akkoyunlu'nun (2002) yaptığı araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında aradan geçen zaman içerisinde sınıf öğretmenlerinin internet kullanım durumlarının olumlu değişikliklere uğradığı sonucuna varılabilir.

Tablo 21. Öğretmenlerin İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları

İnternet kullanma sıklığı	Etkinliklere erişim gerçekleştiren		İncelenen etkinlik ortalaması	Etkinliklere erişim gerçekleştirmeyen		Toplam
	f	%		f	%	
Günde bir	4	57,1	3,7	3	42,9	7
Günde birkaç	10	83,3	13,1	2	16,7	12
Haftada bir	1	50	11	1	50	2
Haftada birkaç	5	83,3	5	1	16,7	6
Ayda bir	-	-	-	1	100	1
Ayda birkaç	1	100	2	-	-	1
Toplam	21	72,4	8,2	8	27,6	29

Araştırmaya katılan öğretmenlerden interneti günde bir kez kullanan 7 kişiden 4 kişinin, günde birkaç kez kullanan 12 kişiden 10 kişinin, haftada bir kez kullanan 2 kişiden 1 kişinin, haftada birkaç kez kullanan 6 kişiden 5 kişinin, ayda birkaç kez kullanan 1 kişinin sunulan etkinliklere web üzerinden erişim gerçekleştirdiği

görülmektedir. Bu sonuçlara göre günde en az bir kez internet kullanan 19 öğretmenden 14'ünün sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirdiği söylenebilir.

Tablo 21 incelendiğinde ayda bir kez internet kullanan öğretmenin sunulan etkinliklere erişim gerçekleştirmediği görülmektedir. Ayda bir kez internet kullanan öğretmenlerin ardından etkinliklere erişim gerçekleştirme oranının sırası ile haftada bir kez ve günde bir kez internet kullanan öğretmenlerde daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Ertürk (2007) bulgusu internet kullanım sıklığı fazlaştıkça interneti bilgi edinmeye, mesleki gelişime ve iletişime yönelik kullanım da çoğaldığını göstermektedir.

Tablo 21'e göre interneti günde bir kez kullanan öğretmenlerin 3,7 adet, günde birkaç kez kullanan öğretmenlerin ortalama 13,1 adet, haftada bir kez kullanan öğretmenlerin ortalama 11 adet, haftada birkaç kez kullanan öğretmenlerin ortalama 5 adet, ayda birkaç kez kullanan öğretmenlerin ise ortalama 2 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre ayda bir kez internet kullanan öğretmenlerin ardından incelenen toplam etkinlik oranının sırası ile ayda birkaç kez ve günde bir kez internet kullanan öğretmenlerde daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulara ve araştırmanın 4.2.1'deki mesleki kıdeme bağlı olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalığın artabileceği bulgusuna göre kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalığına sahip ve internet kullanma sıklığı daha fazla olan öğretmenlerde sunulan etkinlikleri inceleme oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın etkinliklere erişim gerçekleştirme ve incelenen toplam etkinlik oranının günde bir kez internet kullanan öğretmenlerde düşük olduğu bulgusu Hew ve Bursh'un bulgusu ile paralellik göstermektedir. Hew ve Brush (2007) ise özel hayatında sıklıkla bilgisayar kullanan öğretmenlerin okulda bilgisayarı bir eğitim aracı olarak kullanmadığını belirtmektedir.

Literatürde öğretmenlerin öğretimde teknoloji kullanımı konusunda desteklenmesine yönelik birçok araştırma bulunmaktadır. Adıgüzel (2010) öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının çok önemli olduğunu belirtmektedir. Guntay (2010) öğretmenlerin teknoloji kullanımı açısından desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Karal ve Şimşek (2006) araştırma bulguları sonucunda hemen hemen tüm öğretmenlerin interneti az da olsa kullandıklarını ancak öğretmenlerin internet kullanma yeterliliklerini eğitimde kullanma konusuna yeterince yansıtmadıklarını söylemektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanımının Kaynaştırma Programına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 10 kişi kaynaştırma programına yönelik eğitim aldığını, 19 kişi ise kaynaştırma programına yönelik herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Kaynaştırma programına yönelik eğitim alan öğretmenlerden 7 kişi hizmetiçi eğitim aldığını ve eğitim sürelerinin beş gün ile on gün arasında değiştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma programına yönelik eğitim alma durumlarına göre dağılımı Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kaynaştırma Programına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Etkinlikleri Kullanma Durumları

	Etkinliklere erişim gerçekleştiren		İncelenen etkinlik oranı	Etkinliklere erişim gerçekleştirilmeyen		Toplam
	f	%		f	%	
Eğitim	f	%	f	%	Toplam	
Evet	8	80	11,8	2	20	10
Hayır	13	68,4	6	6	31,6	19
Toplam	21	72,4	8,2	8	27,6	29

Tablo 22 incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi alan 10 öğretmenden 2’sinin, kaynaştırma eğitimi almayan 19 öğretmenden 6’sının etkinliklere web üzerinden erişim

gerçekleştirmedeği görülmektedir. Bu sonuçlara göre etkinliklere erişim gerçekleştirenlerin % 80'inin (8) kaynaştırma eğitimi aldığı, %20 'sinin (2) kaynaştırma eğitimi almadığı ve etkinliklere erişim gerçekleştirmeyenlerin ise %68,4'ünün kaynaştırma eğitimi aldığı, % 31,6'sının kaynaştırma eğitimi almadığı söylenebilir. Tablo 22'ye göre kaynaştırma programına yönelik eğitim alan öğretmenlerin ortalama 11 adet, kaynaştırma programına yönelik herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin ise ortalama 6 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre kaynaştırma programına yönelik eğitim alan öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranı ve inceledikleri toplam etkinlik oranının kaynaştırma programına yönelik eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre kaynaştırma programına yönelik farkındalık sahibi öğretmenlerin etkinleri kullanım oranlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanımının Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Alma Durumlarına Göre Dağılımıyla İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 kişi kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti aldığını, 22 kişi ise kaynaştırma programına yönelik herhangi bir destek hizmeti almadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Alma Dağılımı Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Dağılımı

	f
Okul Rehberlik Servisi	6
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	1
Veli	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5 kişi okul rehberlik servisi, 1 kişi Rehberlik ve Araştırma Servisi ve 1 kişi ise okul rehberlik servisi ve veli (aile) den destek aldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere yapılan görüşmeler incelendiğinde kaynaştırma destek hizmet yardımı aldığını ifade eden öğretmenlerden 4'ü bilgi almak ve karşılaştıkları sorunlara yönelik kaynaştırma eğitimi hakkında danışma amaçlı ve 2'si ise öğrenciye yaklaşım konusunda yardım almak amaçlı okul rehberlik servisinden ve 1'i kaynaştırma eğitimini planlama ve öğrenciye yaklaşım konusunda yardım amaçlı Rehberlik ve Araştırma Merkezinden destek hizmet aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri kullanımının kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti alma durumlarına göre dağılımıyla ilgili bulgular Tablo 24 'de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanımının Kaynaştırma Programına Yönelik Destek Hizmeti Alma Durumlarına Göre Dağılımı

	Etkinliklere erişim gerçekleştiren		İncelenen etkinlik ortalaması	Etkinliklere erişim gerçekleştirmeyen		Toplam
	f	%	f	f	%	
Kaynaştırma destek alma durumu						
evet	6	85,8	19,3	1	14,2	7
hayır	15	68,1	3,8	7	21,9	22
Toplam	21	72,4	8,2	8	27,6	29

Tablo 24 incelendiğinde etkinliklere erişim gerçekleştirenlerin % 85,8'inin (6) kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti aldığı ve %68,1'inin (15) kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti almadığı görülmektedir. Etkinliklere erişim gerçekleştirilmeyenlerin ise %14,2'sinin kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti aldığı ve % 21,9'unun ise kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti almadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti alan 7 öğretmenden 1'inin, kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti almayan 22 öğretmenden 7'sinin etkinliklere web üzerinden erişim gerçekleştirmediği söylenebilir. Tablo 24'e göre kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti alan öğretmenlerin ortalama 19,3 adet, kaynaştırma programına yönelik herhangi bir destek hizmeti almayan öğretmenlerin ise ortalama 3,8 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bu sonuçlara göre kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti alan öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranı ve inceledikleri toplam etkinlik oranının kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti almayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3. Öğretmenlerin Web Üzerinden Erişilebilir Etkinlikleri Kullanma/Kullanmama Nedenleri İle İlgili Araştırma Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan 21 öğretmenin etkinliklere erişim gerçekleştirdiği 8 öğretmenin ise etkinliklere erişim gerçekleştirmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmenlerden bazıları etkinlikleri sınıflarında kullanmadığını ifade etmiştir. Görüşme yapılan 17 sınıf öğretmenin 9'u etkinlikleri kullandıklarını, 8'i ise etkinlikleri kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde web üzerinden erişilebilir etkinlikleri kullanma/kullanmama nedenlerine yönelik görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar temel alınmıştır. Araştırmanın “öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinlikleri kullanma/kullanmama nedenlerine” ilişkin sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanım Amaçları

Öğretmen görüşleri	f
Kaynaştırma eğitiminde kullanabileceğim başka kaynağım olmadığı için	3
Kaynaştırma eğitimi hakkında yardım almak ve bilgi edinmek için	3
Kaynaştırma öğrencilerim için	2
Farklı kaynak edinmek için	2
Mesleki açıdan kendimi geliştirmek için	1

Etkinlikleri kullanma nedenini ifade eden öğretmenlerin 3'ü “*kaynaştırma eğitiminde kullanabileceğim başka kaynağım olmadığı için*”, 3'ü “*kaynaştırma eğitimi hakkında yardım almak ve bilgi edinmek için*”, 2'si “*kaynaştırma öğrencilerim için*”, 2'si “*farklı kaynak edinmek için*” ve 1'i ise “*mesleki açıdan kendimi geliştirmek için*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikleri kullanma nedenlerinin başında kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaynak, yardım ve bilgi ihtiyaçlarının geldiği belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaynak sahibi öğretmenler de farklı kaynak edinmek için etkinlikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerden öğretmen27 farklı kaynak kullanmak için web sitesindeki etkinlikleri kullandığını şöyle ifade etmiştir: “... Çünkü RAM'dan ve özel eğitim merkezlerinden gönderilen veya elinizde mevcut olan kaynaklar, çalışma kağıtları yeterli olmayabiliyor. Kaynaştırma öğrencisi için değişik tarzlarda çalışma kağıtlarının olması daha iyi.”

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde kullanabilecekleri yeterli kaynaklarının olmadığı ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirme gereksinimlerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu Westling ve diğerleri'nin (2006) öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme ve destek gereksinimlerine ihtiyaç duydukları bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Etkinlikleri Kullanmama Gerekçeleri

Öğretmen görüşleri	f
Sisteme giriş yapamadım	2
Zamanım yetersizdi	2
Kaynaştırma öğrencim iyi	2
Arkadaşım ile inceledim	2
Etkinlikleri indiremedim	1

Etkinlikleri kullanmama nedenini ifade eden öğretmenlerin 2'si “*sisteme giriş yapamadım*”, 2'si “*zamanım yetersizdi*”, 2'si “*kaynaştırma öğrencim iyi*”, 2'si “*arkadaşım ile kullandım*” 1'i ise “*etkinlikleri indiremedim*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin etkinlikleri kullanmama nedenleri daha çok bilgisayar ve internet kullanımında yaşanan sorunlar olup bunu öğretmenlerin web sitesini ve etkinlikleri kullanmak için zamanlarının olmayışı takip etmektedir. Bu bulguyu Westling ve diğerleri'nin (2006) araştırma bulguları desteklemektedir.

Westling ve diğerleri'nin (2006) araştırmasında sunulan destek hizmetleri arasından öğretmenlerin elektronik ağ ve iletişim desteğini en az derecede kullandıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu öğretmenlerin teknik problemlerle karşılaşmaları teknoloji kullanımına karşı olumsuz tutum sahibi olmaları, uygulamaları kullanmak için zamanlarının yetersiz olması ve yeterli düzeyde bilgisayar ve internet kullanımına sahip olmamalarının etkilediği belirtilmiştir. Ancak bazı katılımcıların teknoloji kullanımı konusunda daha yeterli oldukları görülmüştür. Fakat bu katılımcıların da e-posta ve interneti kullanma işlemlerini yeterli hızda ve rahatlıkta gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci senesinde destek amaçlı başka web sitelerinin açılmasına rağmen çok az öğretmenin bu destek hizmetinden yararlandığı ve kullanan katılımcı sayısının artmadığı görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencilerinin iyi olduğu için web sitesindeki etkinlikleri sınıfında kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin sadece etkinlikleri inceledikleri görülmektedir. Ayrıca etkinlikleri kullanmadığını ifade eden öğretmenlerden ikisinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler siteyi kullanan arkadaşları ile beraber incelemede bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımında yaşanan sorunlardan kaynaklanmış olduğu düşünüleceği gibi öğretmenlerin birbirlerini teşvik etmiş olmalarından da kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Kocasaraç'ın (2006) bilgisayarın öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterliliklerini belirlemek amaçlı 136 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasına göre öğretmenler ders dışındaki zamanlarda da birbirlerinden yararlanarak daha verimli olmalarının sağlanması ve okul yönetimince de öğretmenlerin birbirlerinden destek almalarının, birlikte çalışmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada bazı öğretmenlerin etkinliklere web üzerinden erişim konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Literatür bu bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde yer alan öğretmenlerin internet ortamından elde ettiği verileri eğitimde kullanmalarına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; Karal ve Şimşek'in (2006) araştırması öğretmenlerin sadece %35 i internet ortamından elde ettiği veri ve bilgileri kullanarak ders materyali hazırlayabildiğini belirttiklerini göstermiş ve örnekleme oluşturan öğretmenlerin bir kısmıyla yapılan mülakatlardan elde edilen veriler öğretmenlerin sınıf

ortamında kullanmak üzere daha çok düzenleme ihtiyacı gerektirmeyen materyalleri tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin internet ortamında istedikleri bilgiyi bulabilme oranının %40 olduğu görülmüştür. Karaman ve Açıkyıldız (2006) araştırması ise öğretmen adaylarının materyali bulma, indirme ve üzerinde değişiklikler yapma konusunda ciddi sıkıntılar yaşadıklarını göstermiştir.

4.4. Öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri ile ilgili araştırma sorusuna ait bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular temel alınmıştır. Araştırmanın “öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine” ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Bu Web Sitesindeki Etkinliklere Ve Bilgilendirme Desteğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde hazırlanan web sitesini sınıflarındaki kaynaştırma programına ilişkin olarak (özellikle destek özel eğitim ihtiyaçları, derse hazırlık çalışmaları ve sınıf içi etkinlikler kapsamında) nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar temel alınmıştır.

Araştırmanın “bu web sitesini sınıflarındaki kaynaştırma programına yönelik olarak (özellikle destek özel eğitim ihtiyaçları, derse hazırlık çalışmaları ve sınıf içi etkinlikler kapsamında) nasıl değerlendirdiklerine” ilişkin sorusuna ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 27. Hazırlanan Web Sitesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşleri	f
Kapsam ve içerik açısından yeterli	7
Kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgilendirmeler yararlı	2
Farklı ekinlik türleri eklenebilir	2
Ekinlik konuları genişletilebilir	2
Etkinlikleri uygulamak çok zaman gerektiriyor	1
Çalışma kağıtlarının görsel olması avantaj	1
Derse hazırlık konusunda zaman kazandırıcı	1

Tablo 27'ye göre ilgili soruyu cevaplayan öğretmenlerin 7'si bu web sitesini kapsam ve içerik açısından yeterli buldukları, 2'si bu web sitesi ile kaynaştırma eğitimi hakkında gerekli bilgiler edindiği, 2'si bu web sitesine farklı ekinlik türlerinin eklenmesi gerektiği, 2'si bu web sitesine etkinlik konularının genişletilmesi gerektiği, 1'i etkinlikleri uygulamanın çok zaman gerektirdiği, 1'i etkinliklerin görsel olarak zengin olmasının öğrencisi için çok büyük avantaj olduğu ve 1'i ise derse hazırlık konusunda zaman kazandırdığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin web sitesindeki etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Bu web sitesinin kapsam ve içerik açısından yeterli bulduklarını belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, etkinliklerin kaynaştırma öğrencileri için uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu durumu öğretmen27 şöyle ifade etmiştir: *“Kaynaştırma öğrencim için çok faydalı oldu. Özellikle harflerin kavranmasında ve matematik konularında yararlandım. Ayrıca 1. Sınıf okuttuğum için diğer kaynaştırma olmayan öğrencilerimde de faydalandım.”*

Oğretmen39 *“Web sitesi güzel hazırlanmış. Etkinlikler basit şekilde ifade edilmiş. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili de detaylı bilgi verilmiş sitede. Hem bilgi edinebiliyorum hem de etkinlikleri sınıfımda uygulayabiliyorum”* şeklinde görüş bildirerek web sitesinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirme desteğinden de yararlandığını vurgulamıştır. Öğretmen60 web sitesinde yer alan etkinliklerin öğretmenler için derse hazırlık aşamasında zaman kazandırıcı olduğunu ifade etmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Etkinlikler kaynaştırma öğrencilerine uygun*

olarak hazırlanmış. Öğretmen için derse hazırlık konusunda güzel düşünülmüş. Bu siteyi bilen öğretmen yorulmadan kısa zamanda istenen bilgiye ulaşabilir. Öğretmenler için zaman kazandırıcıdır.”

Bu web sitesinin farklı etkinlik türlerinin eklenmesi gerektiğini belirten öğretmenlerden olan öğretmen58 “Site daha önce karşılaştığım şekilde. Farklılık yok. Eğlenceli, eğitsel oyunlar yaygınlaştırabilir. Daha iyi olur. ” şeklinde ve öğretmen67 ise “Güzel bir site. Kaynaştırma öğrencileri için ölçme ve değerlendirme etkinliklerine de yer verilebilir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen26’nın ise “web sitesindeki çalışma kağıtları çok güzel. Görsel olarak zengin olması avantaj” ifadesi ile web site yer alan etkinliklerin görsel özelliklerinin öğrenciler için avantaj olduğunu vurguladığı görülmektedir.

Web sitesinde yer alan etkinlik konularının genişletilmesi yönündeki görüşünü öğretmen35 “hayat bilgisi, türkçe, matematik gibi derslerde tüm konularla ilgili etkinliklere yer verilirse memnun olurum. Çünkü bu konuda eğitim almadım, yapılan çalışmaları da yetersiz buluyorum ” şeklinde ifade ederken öğretmen96 ise “...çok sıra dışı etkileyici olmamakla birlikte yeterli olduğunu düşünüyorum birkaç eklemeye...” şeklinde ifade etmiştir. Bu web sitesindeki etkinlikleri uygulamanın çok zaman gerektirdiğini öğretmen43 şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencime vakit ayırmakta zorluk çekiyorum. Başka öğretmen desteği mi olur, branş öğretmeni mi olur. Hak ettiği ilgiyi gösteremiyorum zaten. Sitede yer alan etkinlikleri uygulamak içinse de vakit ayıramıyorum, çok zaman gerektiriyor.”

James and Beattie (1996) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kaynak olarak kullandıkları internet ortamının ya da internet materyalinin esnek, rahat kullanılabilir ve ders içeriklerine uygun olmasının teknolojiyi ve interneti eğitim ortamlarında kullanma istekleri ile doğru orantılı olduğunu göstermiştir (akt. Karal ve Şimşek, 2006).

4.4.2. Öğretmenlerin genel olarak web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine ilişkin görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin 14'ü kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olduğunu, 3'ü ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 14'ünün web üzerinden erişilebilir etkinlikleri ve bilgilendirme desteğine ilişkin olumlu görüş bildirmesi rağmen araştırmanın 4.3.'deki bulgusuna göre 9'unun sunulan etkinlikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Akkoyunlu (2002) araştırmasında öğretmenlerin %84'ünün internetin öğretim sürecine katkıda bulunacağını düşünmesine karşın öğretmenlerin %9'unun internet kullandığı görülmüştür. Akkoyunlu, elde edilen bu sonuçları öğretmenlerin kendilerinden beklenen yanıtı verme eğilimi içerisinde olmalarına, düşüncelerinin olumlu olmasına rağmen uygulamaya aktarmada zorlanmalarına veya internet kullanmayı bilmemelerine, internet kullanmaya gereksinim duymamaya bağlamaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin 7'sinin kaynaklarının yeterli olmadığı ve 3'ünün ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri için kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme desteğinin gerekli olduğu düşünülebilir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu sitelerin öğretmen ve öğrenciye yardımcı olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Örneğin öğretmen60 *“Eğitim öğretimin daha güzel ve verimli olabilmesi için gerekli görüyorum. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmen vakit kaybetmeden aramadan yorulmadan gerekli kaynaklara ulaşabilir. Böyle sitelerin varlığı muhakkak öğretmen ve öğrenci için çok iyi olacaktır.”*, öğretmen49 *“Günümüzde teknolojiyi doğru yerde ve zamanında kullandığımızda hem öğretmene, hem de öğrenciye faydası çoktur. Öğretmenin zaman*

kazanması farklı etkinliklerle tanışmasının yanında öğrencinin de görsele dayalı, kolay öğrenilebilir ve çok yönlü etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırıp pekiştirici olmasını sağlıyor.” Öğretmen57 ise “Bu siteler ne düzeyde etkinlik hazırlamanın konusunda bize yardımcı olabilir. Çocukları değerlendirirken yardımcı olabilir.” şeklinde görüş bildirerek web üzerinden erişilebilir etkinlik ve bilgilendirme desteğinin öğretmen ve öğrenciler için yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmen27 “Evet kesinlikle bu tür web sitelerine çok ihtiyaç var. Çünkü RAM'dan ve özel eğitim merkezlerinden gönderilen veya elimizde mevcut olan kaynaklar, çalışma kağıtları yeterli olmayabiliyor. Kaynaştırma öğrencisi için değişik tarzlarda çalışma kağıtlarının olması daha iyi.” ifadesi ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaynakların yeterli olmadığını vurgularken öğretmen55 ise “Evet bulabileceğimiz her türlü kaynak bizim için oldukça faydalı. Çünkü sınıf öğretmenleri olarak kaynaştırma öğrencileri ile ilgili yeterince bilgi ve donanıma sahip değiliz hep bir araştırma içerisindeyiz.” ifadesi ile sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen59 “Kaynaştırma eğitimi içerikleri hem internetten hem basılı materyal üzerinden verilmeli, ikisi bir arada olmalı. İnternetin imkanı önemli. Kitap bir yerde unutuldu, internetten erişim olur. İnternet erişimi olmadığında elinizde kitap varsa kitaptan yararlanmak da avantajlı olur.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinlikleri ve bilgilendirme desteğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Karaman ve Açıkyıldız'ın (2006) öğretmenlerin ders materyali oluşturma sürecinde interneti kaynak olarak kullanma konusunda olumlu tutum içerisinde oldukları bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Hung ve Hsu (2007) ise öğretmenlerin bilişim teknolojilerine karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ve bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyiminin olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Daha fazla bilgisayar kullanan öğretmenlerin daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olmadığını belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler için kaynaştırma eğitimi ile ilgili etkinlik ve bilgilendirme desteğinin gerekli olduğunu ancak bu desteğin basılı materyal şeklinde olmasını ifade ettikleri görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak öğretmenlerden öğretmen58 *”Öğretmenlere hazır (basılı) kaynak verilmeli. Özellikle okuma-yazma öğretimi ile kaynak, materyal desteği olabilir. Elde karton hazırlamak zor, hazırlanması zaman alıcı. Öğretmenlere bunlar hazırlanmış olarak verilmeli. İnternette indirip öğretmenin hazırlaması bu yoğunluk içerisinde çok zahmetli.”*, öğretmen80 ise *“Öğretmenler bilgilendirilirse iyi olur. Aldığımız eğitim az. Sınıf sayılarının az olması lazım. Bu nedenle bu destekler webden ziyade kitapçık şeklinde verilirse daha iyi olur. Biraz tembellik oluyor ama.”* şeklinde görüş bildirerek gerekli desteğin basılı materyaller ile yapılmasını vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen37 *“sınıfta internet olmadığı için internette yeterince faydalanamadığını”* ifade etmiştir.

Araştırmanın bazı öğretmenlerinin web üzerinden erişilebilir etkinlik desteğine göre basılı materyal desteğine yönelik daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları bulgusu Westling ve diğerleri'nin (2006) bulgusu ile örtüşmektedir. Westling ve diğerleri'nin (2006) araştırmasında basılı materyal ve bilgi desteğini kullanan öğretmen oranının internet ve bilgisayar desteğini kullanan öğretmen oranına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Basılı materyal ve bilgi desteğini kullanan öğretmenler aradıkları bilgiyi çok fazla araştırmaya gerek kalmadan hemen bulduklarını ve kaynak için çok fazla masraf yapmaya da gerek kalmadığını belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma kaynaştırma öğrencilerine yönelik web üzerinden erişilebilir etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunu belirlemek amacı ile 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara, Çanakkale, İstanbul, Manisa ve Sinop illerinin il merkezi, ilçe ve taşra olmak üzere ilköğretim okullarında görev yapan 29 kaynaştırma sınıfı öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümüne araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin 17'si ile de yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler frekans ve yüzde değerleri alınarak, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları, araştırma sorularına uygun olarak öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinlikleri kullanma durumları, web üzerinden erişilebilir etkinliklerin kullanım durumlarının öğretmen özelliklerine göre dağılımı, öğretmenlerin web üzerinden sunulan etkinlikleri kullanma/kullanmama nedenleri ve öğretmenlerin web üzerinden erişilebilir etkinliklere ve bilgilendirme desteğine yönelik görüşlerine ilişkin olarak aşağıda belirtilmiştir.

- Etkinliklere 29 öğretmenden 21 öğretmenin erişim gerçekleştirdiği, 8 öğretmenin ise hiç erişim gerçekleştirmediği görülmektedir. Etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmenlerin %80,9'unun erişim gerçekleştirdikleri toplam etkinlik sayısının 1-10 adet arasında olduğu tespit edilmiştir.

- Etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmenlerin yarısından fazlası erişim gerçekleştirdikleri etkinliklerin bazılarını kullandıklarını belirtmişlerdir.
- Etkinliklere erişim gerçekleştiren öğretmen oranları ve incelenen toplam etkinlik oranlarının sırası ile kıdemi 11-15 yıl arasında ve kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalama 8,7 adet ve diğer fakülte mezunu olan öğretmenlerin ise ortalama 3,5 adet etkinliğe erişim gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerden bilgisayar ile ilgili eğitim aldığını belirtenlerin %72'inin, herhangi bir bilgisayar eğitimi almadığını belirtenlerin %75'inin etkinliklere erişim gerçekleştirdiklerinin tespit edilmesine rağmen bilgisayar eğitimi alan öğretmen grubunda incelenen toplam etkinlik oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Günde en az bir kez internet kullanan 19 öğretmenden 14'ünün etkinliklere erişim gerçekleştirdiği görülmektedir. Ayda bir kez internet kullanan öğretmenlerin ardından sırası ile haftada bir kez ve günde bir kez internet kullanan öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kaynaştırma programına yönelik eğitim aldığını belirten öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranının (%80) kaynaştırma programına yönelik herhangi bir eğitim almadığını belirten öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranına (%68,4) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Kaynaştırma programına yönelik destek hizmet aldığını belirten öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranının (%85,8) kaynaştırma programına yönelik herhangi bir destek hizmet almadığını belirten öğretmenlerin etkinliklere erişim gerçekleştirme oranına (%68,1) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin kaynaştırma programına yönelik destek hizmeti alma ve eğitim alma durumunun etkinlikleri kullanma durumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik farkındalıklarına bağlı olarak sunulan etkinlikleri kullanım durumlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma eğitiminde kullanabilecekleri başka kaynağa ihtiyaç duymaları ve kaynaştırma eğitimi hakkında yardım alma ve bilgi edinme gereksinimlerinin olması öğretmenlerin etkinlikleri kullanma nedenlerini oluşturmaktadır.
- Öğretmenlerin etkinlikleri kullanmama nedenlerini daha çok bilgisayar ve internet kullanımında yaşadıkları sorunlar oluşturmakta ve bunu web sitesini ve etkinlikleri kullanmak için zamanlarının olmayışı takip etmektedir.
- Görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğunun web sitesini kapsam ve içerik açısından yeterli bulduğu görülmektedir.
- Görüş bildiren öğretmenlerin 14'ü kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olduğunu, 3'ü ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olmadığını belirtmişlerdir.
- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç olmadığını ifade eden öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili desteği basılı materyal şeklinde istediklerini ifade etmişlerdir.
- Görüş bildiren öğretmenlerden sadece bir öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili desteği hem web üzerinden erişilebilir hem de basılı materyal şeklinde istediğini belirtmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışma kapsamındaki sınırlılıklar ve varsayımlar çerçevesinde yapılan öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Bilgisayar ve internet kullanımı konusunda sorunlar yaşayan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için bilgisayar ve interneti etkin ve verimli kullanmalarına yönelik eğitimler verilmelidir.

- Bilgisayar ve internet kullanımını eğitim öğretim ortamına entegrasyonu noktasında sıkıntıları bulunan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için bilgisayar ve interneti eğitim ortamlarına materyal kaynağı olarak aktarmada yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik eğitimler verilmelidir.
- Mesleğe yeni başlayan ve kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmayan kaynaştırma sınıfı öğretmenleri için kaynaştırma programlarına yönelik farkındalıklarının artırılması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili destek amaçlı öğretmenlerin birbirlerinden yararlanmaları, beraber çalışmalarını teşvik edilmelidir. Bu desteğin aynı zamanda internet ortamından da sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenler için kaynaştırma eğitimine yönelik sunulan etkinlik ve bilgilendirme desteğinin hem web üzerinden erişilebilir hem de basılı materyal şeklinde verilmesi sağlanmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri için kaynaştırma öğrencilerine yönelik araştırmadaki etkinliklerin içerik ve konularının genişletildiği, farklı öğrenme stillerine göre geliştirildiği ve kaynak olarak sunulduğu benzer çalışmalar yapılmalıdır.
- MEB tarafından sınıf öğretmenleri için kaynaştırma öğrencilerine yönelik etkinlik içeren daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Teacher Use Of Computer and The Internet In Public Schools.* (2000, April). Nisan 20, 2011 tarihinde National Center For Educaiton Statics: <http://nces.ed.gov/surveys/frss/publications/2000090/> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.* (2009). 5 Şubat, 2011 tarihinde http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=article&id=58:projeler&catid=42:genel-bilgiler&Itemid=27 adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.* (2010). Şubat 08, 2011 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Akçamete, G., Kış, A., ve Gürgür, H. (2009). *Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.
- Akkoyunlu, B. (2002). *Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri.* Şubat 16, 2011 tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200222BUKET%20AKKOYUNLU.pdf> adresinden alındı
- Anderson, R. C., and Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 44-46.
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2009). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Öğretmen El Kitabı.* Ankara.
- Armbruster, B. B., and Osborne, J. M. (2001). *Put reading First: The research building blocks for teaching children to read.* 4 25, 2010 tarihinde The National Institute for Literacy: <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/Cierra.pdf> adresinden alındı

- Aslan, D. (2008). *Ankara Kız Meslek Liseleri Nakış Bölümüne Devam Eden Eğitilebilir Özel Eğitim Gerektiren Öğrenciler İçin Uygulanan Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü El Sanatları Eğitimi Ana Bilim Dalı Nakış Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Aydın, C. H., Çalışkan, H., ve Ataizi, M. (2009). *Türkiye’de Intel Öğretmen Programı Çevrimiçi Temel Kursu: Değerlendirme Raporu Nisan 2008 – Temmuz 2009*.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. Afyonkarahisar, Yüksek Lisans Tezi, AfyonKarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bin, A., and Amin, M. (2004). *Using Graphic Organizers*. Singapore: Institute of Technical Education.
- Birsh, J. R. (2005). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. London : Paul Brookes.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Çalık, N. (2008). *Genel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Zihin Engelli Öğrencilere Temel Toplama Becerilerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chitiyo, R., and Harmon, S. W. (2008). An Analysis Of The İntegration Of İnstructional Technology İn Pre-service Teacher Education İn Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 317–329.

- Choate, J. S. (2004). *Successful Inclusive Teaching: Proven Ways to Detect and Correct Special Needs, MyLabSchool*. Monroe: Merril.
- Coşkun, O., Emecan, M., Yurt, M., Dedeoğlu Okuyucu, S., ve Arhan, S. (2007). *2. Sınıf Türkçe Öğretmen Klavuz Kitabı*. Ankara: Saray Matbaacılık.
- Çağlar, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Çayır, A. (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi* .
- Demiralay, R., ve Karadeniz Oran, Ş. (2009). İlköğretim Öğretmen Adaylarının BİT Kullanımlarının Bilgi Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Algılarına Etkisinin İncelenmesi. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)* (s. 501-507). Ankara: Hacettepe University.
- Dev, P. C., Doyle, B. A., and Valente, B. (2002). Labels Needn't Stick: "At- Risk" First Graders Rescued With Appropriate Intervention. *Journal Of Education For Students Placed At Risk*, 7(2), 327-332.
- Dicecco, V. M., and Gleason, M. M. (2002). Using Graphic Organizers to Attain Relational Knowledge From Expository Text. *Journal of Learning Disabilities*, , 4(35), 306-320.
- Diken, İ. H. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Nisan 18, 2011 tarihinde Özel Eğitim Dergisi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/46/395.pdf> adresinden alındı

- Dönmez, B., Avcı, N., ve Aslan, N. (1997). İlk ve Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Engellilere ve Kaynaştırmaya İlişkin Bilgi ve Görüşleri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Eskişehir.
- Dönmez, C., ve Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*(16), 138-154.
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Dally, E. J., and Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency:a brief experimenatal analysis of combination with consequences. *Journal of applied behavior analysis*, 271-281.
- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, (2010). Aralık 20, 2010 tarihinde <http://egitek.meb.gov.tr/index.asp> adresinden alındı
- Eliküçük, H. (2006). *Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Teknoloji Kullanma Yeterlilikleri*. Yüksekisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eripek, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman içinde, *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Fanu, G. L. (2005). *The Inclusion of Inclusive Education in Teacher-Training: Issues of Curriculum, Pedagogy and Staffing*. Goroka: 2005 National Curriculum Reform Conference.
- Friend, M., and Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (3rd ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon
- Gamse, B., Jacob, R., Horst, M., Boulay, B., and Unlu, F. (2008). I. o. Sciences (Dü.), *Reading First Impact Study Final Report*. içinde Washington DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance: U.S. Department of Education.

- Guerin, G., and Male, M. C. (2006). *Adressing Learning Disability and Difficulties*. United States: Lorwin Press.
- Güler, Ö. (2008). Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunun Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2009). Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Güçlüğü Olam ve Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler için Şematik Düzenleyiciler Oluşturulması ve Sunumu. *Eğitim Bilimleri*(181), 289-301.
- Hatipoğlu, G. (2006). Teacher's Computer Use and Expectations and Insights of Teachers Towards "Bilgiye Erişim Portalı". Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Master of Science.
- Hew, K. F., and Thomas, B. (2007). Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning. *Education Technology Research & Development*, 55, 223–252.
- Hung, Y.-W., and Hsu, Y.-S. (2007). Examining Teacher's CBT Use in the Classroom: A Study in Secondary schools in Taiwan. *Educational Technology and Society*, 223-246.
- İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif Düzeyde Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerde Doğrudan Öğretim Yönteminin Fen ve Teknolojileri Dersine İlişkin Kavramların Öğretiminde Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.
- Karal, H., ve Şimşek, A. (2006). Şubat 18, 2011 tarihinde Türkiye'de İnternet Konferansı: <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/57.doc> adresinden alındı

- Kargın, T., Acarlar, F., ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Keskin, M. (2008). İlköğretim 1. kademe sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin öğrenci başarısını etkileme düzeyi (Afyonkarahisar ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kuru, O., Karahan, O., Aktaş, N., ve Telli, E. (2009a). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Materyal Kullanımına İlişkin Tutumları. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)* (s. 738-745). Ankara: Hacettepe University.
- Lewis, R. B. and Doorlag, D. H. (2006). Teaching special students in general education classrooms. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merill Prentice Hall
- Maccini, P., and Gagnon, J. (2005). *components of an effective reading program*. 4 25, 2010 tarihinde the access center improving program outcomes for all students k-8: <http://www.k8accesscenter.org> adresinden alındı
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Spencer, V., and Fontana, J.. Learning Disabilities Research and Practice (Blackwell Publishing Limited), Feb2003, Vol. 18 Issue 1, p52-65, 14p, 2 Charts, 3 Graphs
- Mastropieri, M. A., Sweda, J., Scruggs, T. E.. Learning Disabilities Research and Practice (Lawrence Erlbaum), 2000, Vol. 15 Issue 2, p69-74, 6p
- Mercer, C. D., and Mercer, A. D. (2005). *Teaching Students with Learning Problems*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hali.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011a). *Duyurular*. 5 10, 2011 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: <http://sgb.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011b). *İstatistikler*. 4 26, 2011 tarihinde Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden alındı
- NAEP. (2003). *National Center for Education Statics*. 4 25, 2010 tarihinde National Assessment of Educational Progress : <http://nces.ed.gov> adresinden alındı
- National Reading Panel. (2000, 4). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. 4 25, 2010 tarihinde <http://www.nationalreadingpanel.org> adresinden alındı
- NICHD. (2000, 09 13). *National Reading Panel Reports Combination of Teaching Phonics, Word Sounds, Giving Feedback on Oral Reading Most Effective Way to Teach Reading*. 4 25, 2010 tarihinde National Institute of Child Health and Human Development: <http://www.nichd.nih.gov/> adresinden alındı
- NICHD. (2007, 9 24). *National Reading Panel*. 4 28, 2010 tarihinde National Institute of Child Health and Human Development: http://www.nichd.nih.gov/health/topics/national_reading_panel.cfm adresinden alındı
- NRP. (2000, 5 30). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. 4 25, 2010 tarihinde National Reading Panel: <http://www.nationalreadingpanel.org> adresinden alındı

- NRP. (2009, 5 30). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. 4 25, 2010 tarihinde National Reading Panel: <http://www.nationalreadingpanel.org> adresinden alındı
- Olson, J. and Platt, J. (2000). "The Instructional Cycle." *Teaching Children and Adolescents with Special Needs* (pp. 170-197). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall,
- Oral, B. (2004). *Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları*. Şubat 16, 2011 tarihinde <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/318.pdf> adresinden alındı
- Orhan, M. (2010). *Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileri İle Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarının Düzeyi İle Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkinin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Önder, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Sınıf İçinde Yaptıkları Öğretimsel Uyarlamaların Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Özmen, R. G. (2009). Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrenme Güçlüğü Olam ve Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrenciler için Şematik Düzenleyiciler Oluşturulması ve Sunumu. *Eğitim Bilimleri*(181), 289-301.
- Özmen, R., ve Doğanay Bilgi, A. (2005). Zihinsel Engelli Öğrencilerde Aşamalı Dikte Tekniğinin Hece Sonundaki Ünsüzü Doğru Okumada Etkililiği. *Milli Eğitim*(166).
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Giriş: Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar*. Ankara: Karatepe Yayınları.

- Peregoy, S. F., and Boyle, O. F. (2000). English Learners Reading English: What We Know, What We Need to Know. Theory Into Practice. *Theory Into Practice*, 39(4), 237-247.
- Rains, J. R., Kelly, C. A., and Durham, R. L. (2008). The Evolution Of The Importance Of Multi-Sensory Techniques In Elementary Mathematics: Theory and Practice. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 239-252.
- Reid, R., and Lienemann, T. O. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities* (What Works for Special Needs Learners b.). New York: Guilford Press.
- Rief, S. F. (2005). *How to Reach and Teach ADD/ADHD Children: Practical Techniques, Strategies, and Interventions*. New York: Jossey-bass .
- Sabancı, B. (2005). *İlköğretimde Çalışan Branş Öğretmenlerinin İnternet Kullanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Sanır, H. (2009). Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*.
- Seferoğlu, S. S. (2009, Şubat 11-13). İlköğretim Okullarında Teknoloji Kullanımı ve Yöneticilerin Bakış Açıları. *Akademik Bilişim*.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., and Apak, Ö. (2006). İlkokuma Öğretiminde Ses temelli Cümle Yöntemi İle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 109-129.

- Şengül, H. (2008). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenleriyle Gerçekleştirilen Bilgilendirme Çalışmalarının Öncesi ve Sonrasında Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- United Nations Educational, S. a. (1994). *World Conference On Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., ve Yıldırım, K. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanımına İlişkin Durumlarının Değerlendirilmesi*. Şubat 16, 2011 tarihinde http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt8Sayi1/JKEF_8_1_2007_209_22_2.pdf adresinden alındı
- Varış, Z. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Bilgi Teknolojileri Okuryazarlık Düzeyleri ve Bunları Kullanma Durumlarının Belirlenmesi*. Ankara, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Vinson, B. M. (2005). *Touching Points on a Numeral as a Means Early Calculation: Does this Method Inhibit Progression to Abstraction and Fact Recall?* Athens, Alabama, Early Childhood and Elementary Mathematics Athens State University.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.

- Yalın, H. İ. (2000). Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme. 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara (2000).
- Yaman, Z. (13-15 Mayıs 2010). Okul Öncesinden İlköğretime Kaynaştırma Programlarında Öğretimsel Uyarlamalar. *Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Yangın, S., ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16).
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yöner, S. (2009). *İlköğretim Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Matematik Öğretimi Uyarlamalarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *kurumsal eğitimbilim*, 124-134.

EKLER

EK-1: GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu web sitesini kullanma/kullanmama nedenlerinizi kısaca ifade edebilir misiniz?
2. Bu web sitesini sınıfınızdaki kaynaştırma programına yönelik olarak (özellikle destek özel eğitim ihtiyacınız, derse hazırlık çalışmalarınız ve sınıf içi etkinlikler kapsamında) nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Sizce sınıfta kaynaştırma öğrencileri bulunan sınıf öğretmenleri için kaynaştırma eğitimi ile ilgili içerik sağlayan web sitelerine ihtiyaç var mı? Birkaç cümle ile ifade edebilir misiniz?
4. Kaynaştırma uygulamalarında karşılaştığınız sorunlara yönelik ek önerileriniz var mı? Kısaca ifade edebilir misiniz?

EK-2: ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Sayın

Bu araştırma sınıfında kaynaştırma öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerine yönelik oluşturulan etkinlik materyali ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacı ile hazırlanmıştır. Araştırma ile ilgili vereceğiniz bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Katılımcılar izin vermediği sürece, sadece araştırmayı yürütenler tüm verilere ulaşabilecektir. Sözlü ya da yazılı olarak hiçbir katılımcının ismi açıklanmayacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim,

Saygılarımla,

Kübranur KAYA

Kişisel Bilgiler

1. Adınız :
 2. Soyadınız :
 3. Cinsiyetiniz : ()Bayan ()Bay
 4. Yaşınız :
 5. Branşınız :
 6. Öğrenim durumunuz:
()Lise ()Ön Lisans ()Lisans ()Lisans Üstü
 7. Öğretmenlikteki hizmet yılınız:
()0-5 ()6-10 ()11-15 ()16-20 ()21 ve üstü
 8. Dersine girdiğiniz sınıf/sınıflar:
()1 ()2 ()3 ()4 ()5
 9. Kaynaştırma programı ile ilgili herhangi bir eğitime katıldınız mı?
()Evet ()Hayır *yanıtınız hayır ise 12.soruya geçiniz.
- | Tür | Konu | Süre | Yıl |
|-------|-------|-------|-------|
| | | | |
10. Bilgisayar kullanımı ile ilgili eğitim aldınız mı?
()Evet ()Hayır

İnternet Kullanma Durumu

Bu bölümde internet kullanımı ile ilgili sorular bulunmaktadır.

11. İnternet kullanıyor musunuz?
()Evet ()Hayır *yanıtınız hayır ise 11.soruya geçiniz.

- a. İnterneti kullanma sıklığınız:
- Günde birkaç Günde bir Haftada birkaç
Haftada bir Ayda birkaç Ayda bir
- b. İnternet bağlantınızı genellikle nereden sağlıyorsunuz?
- Okul Ev İnternet kafe Diğer
12. İnterneti kullanma durumlarınızı: *birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz
- Sosyal ağlar Oyun Eğlence Eğitim Kişisel Gelişim
Mesleki Gelişim E-posta Arama Haber Diğer...

Kaynaştırma Programı

Bu bölümde sınıfınızdaki kaynaştırma programının yürütülmesine yönelik sorular bulunmaktadır.

13. Şu andaki kaynaştırma öğrenci sayınız nedir?
- 1 2 3 4 5 6 ve üzeri
14. Kaynaştırma öğrencinizin/öğrencilerinizin yetersizlik türü/türleri nedir? *birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Otistik
Dil ve Konuşma Güçlüğü Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik
Özel Öğrenme Güçlüğü Görme Yetersizliği İşitme Yetersizliği

15. Sınıfınızdaki kaynaştırma eğitiminin yürütülmesine yönelik destek özel eğitim hizmeti alıyor musunuz?
- Evet Hayır *yanıtınız hayır ise diğer soruya geçiniz
- a. Bu destek özel eğitim hizmetini nereden alıyorsunuz? *birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz
- Milli Eğitim Müdürlüğü Okul Yönetimi Okul Rehberlik Servisi
 Rehberlik ve Araştırma Merkezi Aileler Diğer,
- b. Ne tür destek alıyorsunuz?

Web sitesini kullanma durumu

Bu bölümde kullanıma sunulan web sitesi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

16. Bu web sitesini;
- Kullandım *yanıtınız kullandım ise diğer soruya geçiniz Kullanmadım
17. Bu web sitesindeki bilgileri ve etkinlikleri ne derecede (hepsini, bazılarını) incelediniz ve kullandınız? Kısaca ifade edebilir misiniz?

Kazanım: Okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.

Araç gereç: Soru kartları, çalışma kağıdı, hikaye

Süreç: Aşağıdaki adımları takip ediniz.

1. Öğrencileri ikiyeşerli gruplara ayırınız.
2. Etkinlik kağıdından soru küpleri oluşturunuz.
3. Metni ve soru küplerini dağıtınız.
4. Çalışma kağıtlarını dağıtınız.
5. Öğrencilerin birinden metni yüksek sesle okumasını isteyiniz.
6. Öğrencilerin sıra ile küpü yuvarlamalarını ve üstteki soruyu okuyup cevaplamalarını isteyiniz.
7. Cevapları eşleriyle tartıştıktan sonra çalışma kağıdına yazmalarını isteyiniz.
8. Küpteki tüm sorular cevaplanana kadar işlemleri tekrarlamalarını sağlayınız.
9. Değerlendirme.

*Soru kartları kullanılarak da etkinlik gerçekleştirilebilmektedir.

Adı Soyadı: _____

Daha sonra ne olacağını tahmin ediyorsunuz?	
Okuduğunuz anladınız mı? Neden?	
Anlamını bilmediğiniz kelimeleri söyleyiniz	
Okuduklarınızla kendi hayatınız arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?	
Okuduklarınızla göre daha fazla bilgi öğrenmek istediğiniz konular nelerdir?	
Okuduklarınızı özetleyiniz?	



EK-4: OKUMA SIRASI ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI ÖRNEĞİ**Adı Soyadı:**

Daha sonra ne olacağını tahmin ediyorsunuz?	
Okuduğunuzu anladınız mı? Niçin?	
Anlamını bilmediğiniz kelimeleri söyleyiniz	
Okuduklarınızla kendi hayatınız arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?	
Okuduklarınıza göre daha fazla bilgi öğrenmek istediğiniz konular nelerdir?	
Okuduklarınızı özetleyiniz?	

Adı Soyadı:

Daha sonra ne olacağını tahmin ediyorsunuz?

Okuduğunuzu anladınız mı? Niçin?

Anlamını bilmediğiniz kelimeleri söyleyiniz

Okuduklarınızla kendi hayatınız arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?

Okuduklarınızı özetleyiniz?

Okuduklarınıza göre daha fazla bilgi öğrenmek istediğiniz konular nelerdir?



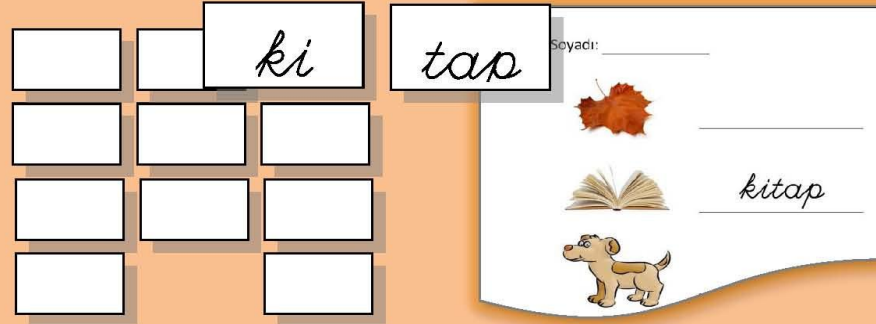
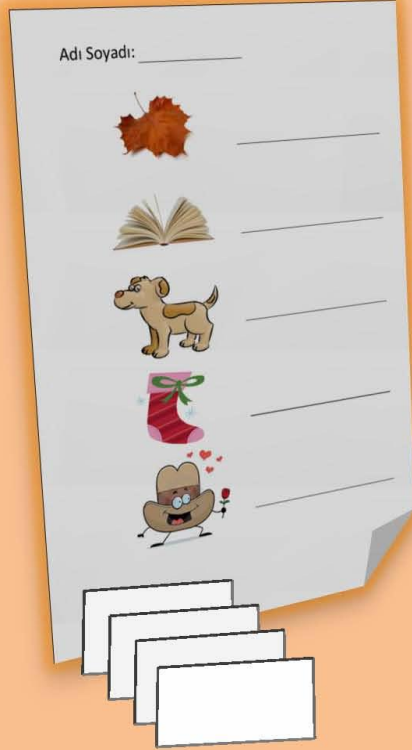
EK-6: HECE ETKİNLİĞİ KAPAK SAYFASI ÖRNEĞİ

Kazanım: Hecelerden kelimeler oluşturur.

Araç gereç: Hece kartları, çalışma kağıdı

Süreç: Aşağıdaki adımları takip ediniz.

1. Etkinlik kağıdından hece kartları oluşturunuz ve kartları öğrenci masasına ters çevirerek diziniz.
2. Çalışma kağıtlarını öğrencilere dağıtınız.
3. Öğrencilerden hece kartlarından iki tanesini seçip çevirmelerini isteyiniz.
4. Seçilen heceler birleştirildiğinde çalışma kağıdındaki görsellerin isimlerini karşılıyor ise hece kartlarını kenara kaldırmalarını isteyiniz ve kelimeyi çalışma kağıdında görselin yanına yazmalarını söyleyiniz.
5. Eğer hecelerden istenilen kelimeler oluşmuyor ise kartları ters çevirerek eski yerlerine yerleştirmelerini isteyiniz.
6. Çalışma kağıdındaki istenilen kelimelerin hepsi yazılıncaya kadar adımları tekrarlamalarını sağlayınız.
7. Değerlendirme.



EK-7: HECE ETKİNLİĞİ HECE KARTLARI ÖRNEĞİ

fun	ça
çi	çek
dün	ya
tav	şan
kö	pek

EK-8: HECE ETKİNLİĞİ ÇALIŞMA KAĞIDI ÖRNEĞİ

Adı Soyadı: _____









