

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN YÖNTEMLERE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**AHMET YİĞİT PALAS
13734005**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. REMZİYE CEYLAN**

**İSTANBUL
2017**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE OKUMA
YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
YÖNTEMLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

**AHMET YİĞİT PALAS
13734005**

**TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. REMZİYE CEYLAN**

**İSTANBUL
2017**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN YÖNTEMLERE YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

AHMET YİĞİT PALAS
13734005

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 21. 07. 2017

Tezin Savunulduğu Tarih: 03. 07. 2017

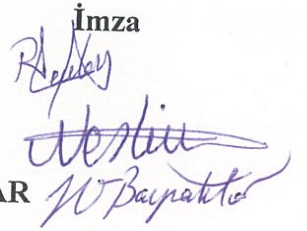
Tez Oy Birliği / ~~Oy Çokluğu~~ ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Remziye CEYLAN

Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ

Yrd. Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

İmza


İSTANBUL
HAZİRAN 2017

ÖZ

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AHMET YİĞİT PALAS HAZİRAN, 2017

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2016 yılında Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Altıeylül ve Karesi İlçeleri bünyesindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıflarında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise birinci ve ikinci sınıfta zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan 24 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından öğretmenlerin istediği tarihte ve belirlediği saatlerde yapılmış, 02 Haziran 2016 ile 21 Haziran 2016 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenler kaynaştırma eğitimini zihinsel yetersizliği ile normal öğrencilerin bir arada eğitim görmesi olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim programlarını RAM raporuna ve BEP'e göre hazırladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma sürecinde farklı etkinliklerin yaptırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin tamamına yakını ses temelli cümle yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin okuma yazmada kullandıkları yöntemi; program, öğrencinin durumu, kolay öğrenilebilme, tecrübe, sınıfına uyum sağlayabilme becerisi ve sınıfına uyum gibi nedenlerden dolayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler yaptığı saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler okuma yazmada aile desteğinin önemini vurgulamış, öğretmenin aile ile sürekli iletişim içinde olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenler okul idaresinden, MEB'den ve RAM'dan beklentilerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Zihinsel Yetersizlik, Okuma Yazma Eğitimi.

ABSTRACT

TEACHER'S OPINIONS ON THE METHODS USED FOR PROVIDING LITERACY EDUCATION FOR INCLUSIVE STUDENTS WITH MENTAL DEFICIENCY

AHMET YİĞİT PALAS

JUNE, 2017

The aim of this study was to determine the opinions of teachers about the methods they use to provide literacy education for inclusive students with mental deficiency. The population of the study consisted of classroom teachers who were working in the primary schools in Altıeylül and Karesi Districts affiliated with Balıkesir Province's National Education Directorate in 2016 and had inclusive students with mental deficiency in their classes. The sample of this study consisted of 24 classroom teachers who had inclusive students with mental deficiency in the first and second grades. This study used phenomenology as a qualitative research design. The data were collected in semi-structured interviews. The interviews were carried out by the researcher on the dates and times chosen by the teachers. They were conducted between June 2, 2016 and June 21, 2016. Content analysis was used to analyze the data obtained from the interviews. According to the data obtained, the teachers defined inclusive education as educating students with mental deficiency and normal students together. More than half of the teachers were found to prepare their education programs for inclusive students according to the Counseling and Research Center (CRC) report and the Individualized Education Program (IEP). This study found that the teachers allow inclusive students to perform different activities during the process of reading and writing. Moreover, almost all of the teachers stated that they were using the sound-based sentence method. This study also found that the teachers preferred the method they used in literacy education because of the reasons such as programs, levels of the students, being easy to learn, experience, the ability to comply with the class and class adaptation. It was found that the teachers conduct in-class activities to help students with mental deficiency develop their literacy skills. Moreover, the teachers emphasized the importance of family support in literacy education and stated that teachers should always be in contact with students' families. The teachers also expressed their expectations from the school administrations, the Ministry of National Education and the Counseling and Research Center.

Key Words: Inclusive Education, Mental Deficiency, Literacy Education.

ÖNSÖZ

Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen, her konuda yardımcı olan danışmanım Doç. Dr. Remziye CEYLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli görüş ve önerileri ile çalışmama katkıda bulunan Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e Yrd. Doç. Dr. Kazım BİBER'e, Yrd. Doç. Dr. Hatice Vatansever BAYRAKTAR'a, Araştırma Görevlisi Sami PEKTAŞ'a ve Araştırma Görevlisi Muhammet Fatih DOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın her sürecinde benden özverilerini esirgemeyen Dr. Pelin Palas KARACA ve nişanlım Tuğba ACAR'a çok teşekkür ederim.

Beni yetiştiren, sevgi ve saygılarını esirgemeyen ve araştırmamda beni her zaman destekleyen sevgili annem Sibel PALAS ve babam Ercüment PALAS'a teşekkür ederim.

Balıkesir; Haziran, 2017

Ahmet Yiğit PALAS

İÇİNDEKİLER

ÖZ	i
ABSTRACT	i
ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ	i
ŞEKİLLER LİSTESİ	i
KISALTMALAR	i
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	1
1.3. Önem.....	1
1.4. Sayıtlar.....	1
1.5. Sınırlılıklar.....	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	1
2.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı	1
2.2. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırması	1
2.2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar	1
2.2.2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar	1
2.2.3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar	1
2.2.4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar	1
2.3. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri.....	1
2.3.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Nedenler	1
2.3.2. Doğum Sırası (Perinatal) Nedenler.....	1
2.3.3. Doğum Sonrası (Postnatal) Nedenler	1
2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri.....	1
2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Okul Çağı Eğitimleri	1
2.5.1. Dünyadaki Uygulamalar	1
2.5.2. Türkiye’deki Uygulamalar.....	1
2.5.3. Kaynaştırma Eğitimin Tanımı	1
2.5.4. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	1
2.5.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	1
2.5.6. Kaynaştırma Eğitim Grupları.....	1
2.5.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma	1

2.5.6.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma	1
2.5.6.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma	1
2.5.6.4. Tersine Kaynaştırma	1
2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi	1
2.6.1. Okuma ve Yazma Kavramlarının Tanımı	1
2.6.2. Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları	1
2.6.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri	1
2.6.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	1
2.6.4.1. Davranışsal Yaklaşım	1
2.6.4.2. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım	1
2.6.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	1
2.6.5.1. Sentezci (Bireşim) Yöntemler	38
2.6.5.2. Analizci (Çözümsel) Yöntemler	1
2.6.5.3. Karma Yöntemler	1
2.7. İlgili Araştırmalar	1
2.7.1. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	1
2.7.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	1
3. YÖNTEM	1
3.1. Araştırmanın Modeli	1
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	1
3.3. Veri Toplama Aracı	1
3.4. Görüşmelerin Yapılması	1
3.5. Verilerin Analizi	1
4. BULGULAR VE YORUM	1
4.1. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.2. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.3. Kaynaştırma Öğrencilerini Okuma Yazma Öğretimine Hazırlarken Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.4. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.5. Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemin Belirlenmesini Sağlayan Unsurlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.6. Öğrencilerin Okumasını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1

4.7. Öğrencilerin Yazma alışkanlığını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.8. Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemin Etkili Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.9. Öğrencinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecini Etkileyen Değişkenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.10. Okuma Yazma Eğitiminde MEB, Okul İdaresi ve RAM’ dan Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.11. Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerin Destek Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.12. Okuma Yazma Öğretimi Konusunda Ailelerden Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
4.13. Sınıflarında İlk Defa Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Diğer Öğretmenlere Yönelik Öğretmenlerin Önerileri.....	1
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	1
5.1. Sonuç ve Tartışma	1
5.1.1. Birinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.2. İkinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.3. Üçüncü Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	1
5.1.4. Dördüncü Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.5. Beşinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.6. Altıncı Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.7. Yedinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	1
5.1.8. Sekizinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.9. Dokuzuncu Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	1
5.1.10. Onuncu Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	1
5.1.11. On Birinciye Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.12. On İkinciye Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma	1
5.1.13. On Üçüncü Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	1
5.2. Öneriler	1
6. KAYNAKÇA.....	1
7. EKLER	1
Ek 1. ANKET FORMU	1
EK 2. GÖRÜŞME FORMU	1
EK 3. SÖZLEŞME	1
EK 4. İZİN FORMU	1
ÖZGEÇMİŞ	1

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sınıflandırılması	1
Tablo 2: Tam ve Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitiminin Karşılaştırılması	1
Tablo 3: Tüm Dil ve Geleneksel Dil Yaklaşımının Karşılaştırılması.....	1
Tablo 4: Seslerin Öğretiminde İzlenen Yol	1
Tablo 5: Karma Yönteminin Uygulanması 1	1
Tablo 6: Karma Yönteminin Uygulanması 2.....	1
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	1
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özellikleri	1
Tablo 9: Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 10: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma Yazma Öğretimi ile İlgili Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 11: Kaynaştırma Öğrencilerini Okuma Yazma Öğretimine Hazırlıklarken Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 12: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yönteme Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 13: Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemin Belirlenmesini Sağlayan Unsurlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 14: Öğrencilerin Okumasını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 15: Öğrencilerin Yazma alışkanlığını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 16: Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkların Yöntemin Etkili Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 17: Öğrencinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecini Etkileyen Değişkenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 18: Okuma Yazma Eğitiminde MEB, Okul İdaresi ve RAM’ dan Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	1
Tablo 19: Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerin Destek Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 20: Okuma Yazma Öğretimi Konusunda Ailelerden Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	1
Tablo 21: Sınıflarında İlk Defa Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Diğer Öğretmenlere Yönelik Öğretmenlerin Önerileri.....	1

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri	1
Şekil 2: Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Öz Bakım Becerileri	1
Şekil 3: Okumanın Tanımı	1
Şekil 4: Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri	1
Şekil 5: Bireşim Yöntem ve Teknikleri.....	1
Şekil 6: Ses Yöntemi	1
Şekil 7: Hece Yöntemi	1
Şekil 8: Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Basamakları	1
Şekil 9: Sağ ve Sol El Doğru Kalem Tutuş Şekilleri	1
Şekil 10: Düzenli Çizgi Çalışması	1
Şekil 11: Görsel Resimler	1
Şekil 12: Çözümleme Yönteminin Uygulama Basamakları	1
Şekil 13: Okuma Yazmada Cümle Öğretim Basamakları.....	1
Şekil 14: Cümle Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Örnek.....	1
Şekil 15: Kelime (Sözcük) Yönteminin Uygulanışı.....	1
Şekil 16: Karma Yöntemin Okuma Süreci.....	1

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AAMR	: Amerikan Zekâ Geriliği Birliği
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
DSM	: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
IDEA	: Engelli Birey Eğitim Yasası
ICD	: Sağlık Problemlerinin İstatistiksel Sınıflaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü

1. GİRİŞ

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

1.1. Problem

Bireyin, hızla gelişen ve değışen dünyada oluşan yenilikleri takip etmesi, bu yeniliklere uyum sağlaması ve modern çağa ayak uydurması için okuma yazma bilmesi oldukça önem taşımaktadır (Arslan, Çelik Z. & Çelik E., 2009, 114; Tokta, 2008, 18). Ayrıca bireyin okuma yazma bilmesi, bireyi en doğru ve güvenilir bilgiye ulaştırır (Çağlayan, 2016, 13). Bununla birlikte okuma yazma bireyin kişiliğini şekillendirir, dünyasını genişletir, kendisine ve çevresine karşı farkındalığını artırır (Tokta, 2008, 18). Ayrıca, bireyin mesleğinde ilerlemesini, kariyer yapmasını, önemli görevlere gelmesini ve kendi alanında söz sahibi olmasını sağlar (Eroğlu, 2010, 100). Bu nedenlerden dolayı bireyin iyi bir okuma yazma beceresi (okuduğunu anlama, hızlı, doğru okuma, işlevsel yazma) kazanmış olması önemlidir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerde okuma yazma ne kadar önemliyse zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde de okuma yazma o kadar önemlidir. Bu öğrencilerin okuma yazma öğrenmesi, onların toplumda bağımsız ve etkin bir birey olabilmesi için gereklidir. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları günlük yaşam aktivitelerini yerine getirebilmesi, kendilerine olan güven ve özsaygı duygusunun artması, ailesi ve çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi açısından da okuma yazma öğrenebilmesi önemlidir (Döngel, 2009, 15). Ancak, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler okuma becerisi kazanırken görsel-motor alanlarda yaşadığı sıkıntılardan, kaynaştırma uygulamalarının yetersizliği gibi nedenlerden dolayı sorun yaşamaktadırlar. Bu yüzden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler harfleri ayırt etmede, harfleri sözcük içinde okumada, seslerden kelime oluşturmada ve oluşturduğu kelimeleri okumada veya anlamlandırmada zorluk çekebilirler (Erdem, 2010, 84; Şengül, 2008, 15).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler yazma becerisini ve alışkanlığını kazanmada da zorluk yaşayabilirler. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı kas gelişim geriliği (büyük ve küçük kas grubu) yaşadığı için kalem tutmada, düz çizgi üzerinde yazmada, satır üzerinde nereden başlayıp nerede bitireceğini ayarlamada ve kendisine verilen ödevi istenen sürede bitirmede güçlük çekebilir. Aynı zamanda kelime ya da sözcük yazarlarken harf eklemeyi unutabilirler veya eksik harf yazabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin birçoğu yeni bir beceri öğrenmede ya da öğrendiği beceriyi başka durumlara aktarmada zorluk yaşayabilir (Arabacı 2009, 16).

Bütün bu yetersizliklere rağmen, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler okuma yazma öğrenebilir (Deniz, 2008, 31; Tokta, 2008, 15). Okuma yazmanın öğrenilmemesi öğrencinin zihinsel yetersizliğinden dolayı değil, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmamasından kaynaklanmaktadır (Erdem, 2010, 83). Sınıf öğretmenleri, sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin durumunu bilmeli, öğrencinin seviyesine göre okuma yazma yöntemi kullanmalı, öğrenciye yönelik uygun materyaller ve etkinlikler seçmelidir (Arabacı, 2009, 16). Bu nedenle sınıfta zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlere yönelik görüşlerinin üzerinde daha çok durulması, görüşlerinin belirlenmesi ve okuma yazma öğretiminde etkili yöntemlerin kullanılabilmesi için önerilerin sunulması önemli görölmektedir.

Bu çerçeveden yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi şudur: “Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler Nelerdir?”.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşlerinin saptanmasıdır. Aynı zamanda araştırmanın amacı, kaynaştırma öğrencisine okuma yazma becerisi kazandıracak öğretmen ve öğretmen adaylarına yol göstermektir.

Alt amaçlar

1. Öğretmenlerin kaynaştırma ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle okuma-yazma öğretimine geçmeden önce yaptıkları etkinlikler nelerdir?
3. Öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?
4. Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle okuma ve yazmayı pekiştirmek için yaptıkları etkinlikler nelerdir?
5. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları değerlendirme teknikleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin okuma yazma eğitimi konusunda MEB, RAM, okul idaresi ve ailelerden beklentileri nelerdir?
7. Öğretmenlerin ilk defa zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretecek olan öğretmenlere önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumda görülme sıklığı %1-3 olup, bu oran ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılık göstermektedir (Harris, 2006, The Centre for Developmental Disability Health, CDDHV 2017). Pallab ve diğ. (2013) bu bireylerin toplumda görülme sıklığını belirlemek için yaptıkları meta analiz çalışmasında; vakaların 10.37/1000 kişide görüldüğünü ve bu oranın düşük ya da orta gelirli ülkelerde arttığını belirtmişlerdir. Armatas (2009, 115) ise toplumda ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin 3/1000, hafif zihinsel yetersizliği olan bireylerin ise 30/1000 kişide görüldüğünü bildirmektedir (Armatas 2009, 115).

Avrupa’ da yapılan meta analiz çalışmasında da araştırmacılar, 1980-2009 yılları arasındaki çalışmaları değerlendirmişler ve zihinsel yetersizlik durumunun Avrupa da görülme sıklığının % 0.4 ve % 1.4 arasında değiştiğini rapor etmişlerdir (Wittchen ve diğ., 2011). Bu bireylerin Asya toplumlarında görülme sıklığı ise % 0.06 -% 1.3 olarak belirlenmiştir (Jeevanandam, 2009). Çin’de de 2006 yılında ulusal engellilik araştırma sonuçlarına göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumda görülme sıklığı %0.75 olarak saptanmıştır. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan bireylerin kentsel alandaki (%0.4) yaygınlık oranı, kırsal alana (% 1.02) göre daha düşük bulunmuştur. (Kwok ve diğ, 2011). Ülkemizde ise Aile ve Sosyal Bakanlığı

bünyesinde yer alan Ulusal Engelliler Veri Tabanı (2012)'na kayıtlı zihinsel yetersizliği olan birey sayısı 482.361 (%1,5) olarak belirtilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumda etkin bir birey olabilmesi, kendilerine olan güven ve özsaygı duygusunun artması, ailesi ve çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmesi için okuma yazma öğrenmesi önemlidir. Ayrıca bu bireylerin okuma yazma öğrenmesi, onların zihinsel, duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar. Bu nedenlerden dolayı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi alması gereklidir.

Kaynaştırma eğitim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi ise sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarına bağlıdır. Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlere yönelik görüşlerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmadan çıkan sonuçlar; kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde uygun yöntem ve uygulamalarına yönelik etkililiğin belirlenmesine, uygulamada eksik yönlerin tespit edilmesine ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca, araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Türkiye'de kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin, kullandıkları uygulamalarına, etkinliklerine ve değerlendirme biçimlerine kaynak olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın, ilgili literatüre ve yapılacak olan nitel/nicel araştırmalara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Yine araştırma bulgularının devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Görüşmeye katılan katılımcılar bilgi ve görüşme formundaki soruları yanıtlarken objektif ve samimi yanıt vermişlerdir.
2. Kişisel görüşme formunda yer alan sorular zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşlerini belirleyici niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2015 – 2016 öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi merkez ilçelerine bağlı MEB okullarının ilkokullarında öğrenim gören birinci ve ikinci sınıfları ile sınırlıdır.
2. Bu çalışma sınıfında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan 24 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma katılımcıların bilgi formuna ve görüşme formuna verilen yanıtları ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar arasında yer alan özür gruplarından birisi de zihinsel yetersizliği olan bireylerdir (Eroğlu, 2010, 37). Zihinsel yetersizlik yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve öz bakım becerileri, toplumsal etkileşim, zekâ, iletişim gibi alanlarda uyum davranışlarında bozulmalara yol açan bir yetersizlik türüdür (Demirbilek, 2013, 59).

Zihinsel yetersizliği olan birey kavramı ile ilgili pek çok farklı meslek grupları ilgilendiği için literatürde birçok tanım mevcuttur. Yapılan bu tanımlar zaman içerisinde tekrar gözden geçirilmiş, değiştirilmiş ve yeni tanımlar oluşturulmuştur (Okutan, 2016, 10).

Zihinsel yetersizlik kavramı ile yaygın olarak kullanılan ve çok kabul gören tanımlardan bazıları şunlardır;

Doll (1941, aktaran: Okutan, 2016, 11)'un tanımına göre bireyin zihinsel yetersizliğin olabilmesi için yedi şart bulunmaktadır. Bunlar;

- ☐ Zihinsel olarak normalin altında olma,
- ☐ Bunun sonucu olarak sosyal yetersizlik,
- ☐ Gelişimde duraksamaların ve kesikliklerin olması,
- ☐ Doğuştan ya da çocukluktan zihinsel yetersizlik,
- ☐ Olgunlaşmanın gecikmesi,
- ☐ Kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel yetersizlik,
- ☐ Kalıcı ve iyileştirilemez bir durumun bulunması.

Doll (1941) tarafından yapılan bu tanım gelecek yıllarda birçok tanım için altyapı oluşturmuştur.

Eğitsel görüşün önde gelenleri olarak kabul edilen Kidd ve Kidd (1990, 808) zihinsel yetersizliği, geri zekâlılık olarak açıklamıştır: "Geri zekâlılık, sebebine bakılmaksızın, bireyin gelişim evresinde ortaya çıkan ve bireyin mantıklı karar vermesini, seçim yapmasını, yargıda bulunmasını ve öz bakım becerileri ile sosyal çevresiyle etkileşimini sınırlandıracak derecede normalin altında zihinsel işlevsellik".

Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (American Association on Mental Retardation AAMR, 2002)'nin tanıma göre zihinsel engellik; bireyin zihinsel işlevlerinde kısıtlılık, akademik öğrenmede, çözüm üretmede, sosyal gelişimde, öz bakım uygulamalarında sınırlılık göstermesidir. Ayrıca, bireyde zihinsel yetersizliğin 18 yaşından önce görüldüğünü belirtmektedir (AAMR, 2002).

DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2000)'e göre zekâ geriliği bireyde 18 yaşından önce başlayan ve entelektüel işlevsellikte ortalamanın önemli derecede altında kalma durumu olarak tanımlanmaktadır. Buna göre zihinsel yetersizliğin teşhisi için üç temel kriter vardır:

- ☐ Bireyin 18 yaşından önce teşhis edilmesi,
- ☐ Uygulanan zeka testlerinde ortalamanın altında bir puana sahip olması,
- ☐ Kendi akranları ile kıyaslandığında akademik beceri, toplumsal beceri, günlük yaşam becerileri, sosyal yaşam becerileri ve özbakım becerilerinde geri olması.

DSM V'in 2013 yılında yayınlanan kitabında zihinsel yetersizlik, yeniden tanımlanmıştır. DSM V (2013)'e göre zihinsel yetersizlik çocukluk çağında başlayan, kavramsal, sosyal ve uygulamalı alanlarındaki zorlukları ile birlikte entelektüel (anlamsal) işlevsellikte eksikleri kapsayan nörogelişimsel bir bozukluktur. Ayrıca, aşağıda yer alan üç maddeyi de kapsamı gerekmektedir.

- ☐ Entelektüel işlevsellikte eksiklikler: Hem klinik değerlendirme, hem de bireye göre uygulanan, kabul gören bir zeka ölçümü ile doğrulanan, akıl yürütme, sorun çözme, tasarlama, soyut düşünme, yargılama, okulda öğrenme ve deneyimlerinden öğrenme,
- ☐ Kişisel bağımsızlık ve toplumsal sorumluluk için gelişimsel ve sosyokültürel ölçüleri karşılayamama ile sonuçlanan, uyum işlevselliğinde eksiklikler,
- ☐ Çocukluk döneminde yetersizliklerin başlamasıdır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre (2006) zihinsel yetersizlik durumu: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yasından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir.

2.2. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırması

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, birbirlerinden farklı özelliklere sahip oldukları ve homojen bir grup olmadıklarından dolayı ortak özelliklerine göre sınıflandırılmaktadırlar (Eripek, 2003; Öztürk, 2009, 17; Arabacı, 2009, 2).

İlk sınıflandırma American Association for the Feebleminded (1921, aktaran: Aker, 2009, 11) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre zeka puanı 75-50 arası ise moron, 50-25 arasında olanlara embesil, 25'in altında olanlara ise idiot denilmiştir. Bu sınıflandırma psikoloji alanında da kullanılmaktadır (Aker, 2009, 11).

DSM IV (2004), DSM V (2013) ve AAMR (1983) göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması ise aşağıdaki Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sınıflandırılması

SEVİYELERİ	AAMR SINIFLANDIRMA	DSM-IV SINIFLANDIRMA	DSM-V SINIFLANDIRMA
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	55 - 69	50-55 - 70	Minimum destekle bağımsız yaşayabilir.
Orta düzeyde zihinsel yetersizlik	40-54	35-40 - 50-55	Bağımsız yaşayabilmeleri için orta düzey desteğe ihtiyaçları vardır,
Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik	25-39	20-25 - 35-40	Denetim altında kendi öz bakım faaliyetlerini gerçekleştirebilir
İleri düzeyde zihinsel yetersizlik	0-24	20-25 altı	24 saat bakım gerektirir.

Kaynak: Gull. 2015. Mental Retardation: Early Identification and Prevention <http://oaji.net/articles/2015/1170-1427964150.pdf> Erişim Tarihi: 11.01.2017 Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children-2015

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ne göre zihinsel yetersizliği olan bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre;

Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik: Bireyin sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri alması;

Orta düzeyde zihinsel yetersizlik: Bireyin günlük yaşam ve toplumsal yaşam becerilerinde yoğun özel eğitim hizmetine muhtaç olması;

Ağır düzeyde zihinsel yetersizlik: Bireyin günlük yaşam, sosyal hayat ve özbakım becerilerinde daha yoğun özel eğitime ihtiyacının olması;

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik: Zihinsel engelliğin yanında günlük yaşam, özbakım, sosyal hayat, toplumsal yaşam ve temel akademik becerilerde ömür boyu bakım ve gözetim ihtiyacının olması şeklinde tanımlanmaktadır.

2.2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar

Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması (International Classification of Diseases, ICD) göre hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin zekâ puanları 50-70 arasındadır (ICD 2017). Bu gruptaki bireyler eğitilebilir düzeyde olup, gelişimleri normal gelişim gösteren akranları ile benzerdir. Ancak bu bireylerin akranlarına göre öğrenme hızları daha yavaş ve öğrenebildiği konular kısıtlıdır (Bedir, Ersözlü ve Altun, 2013, 1199, 1200). Aynı zamanda bu bireyler bir olay üzerinde dikkatlerini toplayabilme güçlüğü yaşayabilirler (Döngel, 2009, 7). Toplum içinde sosyal iletişim kurabilirler ama okul ya da ev yaşantılarında sosyal kurallara uymada zorluk çekebilirler.

Katz ve Ponce (2008) yaptıkları çalışmada ise, hafif düzeyde yer alan zihinsel yetersizliği olan bireyleri yaş gruplarına ayırarak incelemişlerdir. Buna göre;

0-5 yaş arasında (olgunlaşma ve gelişim), zihinsel yetersizliği olan çocukların iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimi normal olup, okul dönemine kadar akranlarından farklı olduğu ayırt edilemeyebilir.

6-20 yaş arasında (eğitim ve öğretim), zihinsel yetersizliği olan çocuk 18-19 yaşına geldiğinde ilkokul dörd ve beşinci sınıf eğitim-öğretim programında yer alan kazanımları yapabilir. Toplumsal yaşam ve sosyal hayata uyum sağlayabilirler.

21 yaş ve üzeri (Sosyal ve mesleki yeterlilik), zihinsel yetersizliği olan birey sosyal hayata uyum sağlayabilir, mesleki beceri kazanabilir, en az asgari ücretle iş gücüne katılımı sağlanılabilir.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar genel olarak okullarda bulunan özel alt sınıflarında ya da kendi akranları ile kaynaştırma eğitimi alabilirler. İlköğretimde temel akademik becerileri (okuma-yazma, matematik v.b); ortaöğretimde ise mesleki eğitim ve iş çalışma programlarını öğrenebilirler. Düşük beceri düzeyi gerektiren el işlerini uygulayabilirler (Okutan, 2016, 13). Ancak uzun sözel yönergeleri anlamada ve yorumlamada zorluk çekebilirler (Akkuş, 2007, 27; Bedir, Ersözlü ve Altun, 2013, 1200).

2.2.2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar

ICD 10 (2017)'a göre orta düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar grubunda yer alan bireylerin zekâ puanları 35-55 arasındadır. Bu gruptaki bireyler öğretilebilir düzeyde olup, gelişim özellikleri açısından akranları ile arasındaki fark fazladır (Bedir, Ersözlü ve Altun, 2013, 1200). Akademik becerileri (okuma, yazma, matematik öğrenmede) öğrenmeleri sınırlıdır. Ancak günlük yaşamın gerektirdiği sosyal hayatı, günlük yaşam aktivitelerini, iletişim becerilerini ve öz bakım becerilerini öğrenebilirler (Akkuş, 2007, 24).

Bu tür çocuklar eğitimlerini genellikle uygulama ve iş okullarında ya da özel sınıflarda alabilirler. Bu tür okullarda veya sınıflarda zihinsel yetersizliği olan çocuklara günlük yaşam becerilerini kazandıracak eğitim programları uygulanmalıdır. Bu çocuklar ileriki yaşlarında evde ya da gözetim altındaki iş merkezlerinde çalışabilirler (Akkuş, 2007, 24; Katz ve Ponce 2008, 135).

Katz ve Ponce (2008) yaptıkları çalışmada ise orta düzeyde yer alan zihinsel yetersizliği olan bireylerin özelliklerini yaş gruplarına göre şu şekilde ifade etmişlerdir;

0-5 yaş arasında (olgunlaşma ve gelişim), zihinsel yetersizliği olan çocuklar konuşabilir veya iletişim kurmayı öğrenebilir. Ancak bu dönemde motor beceri faaliyetlerinde zorluk yaşarlar.

6-20 yaş arasında (eğitim ve öğretim), zihinsel yetersizliği olan çocuk ilköğretim ikinci sınıf eğitim-öğretim programını güçlükle öğrenebilir.

21 yaş ve üzeri (Sosyal ve mesleki yeterlilik), zihinsel yetersizliği olan birey gözetim altında işini devam ettirip, kendi parasını kazanabilir.

2.2.3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar

ICD 10 (2017)'a göre ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar grubunda yer alan bireylerin zekâ puanları 20-25 - 35-40 arasındadır. Bu gruptaki bireylerin yaşamları boyunca bakım ve desteğe ihtiyaçları vardır. Hareketleri sınırlı veya birine bağımlıdır (Döngel, 2009, 5; Okutan, 2016, 14). Toplum içinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için birinin rehberliğine ihtiyaçları vardır. Basit ve rutin işleri birisinin denetimi altında yapabilirler (Bedir, Ersözlü ve Altun, 2013, 1200).

Bu tür çocuklar eğitimlerini uygulanma ve iş okullarında ya da özel eğitim sınıflarında alabilirler. Bu tür okullarda toplumsal yaşam, öz bakım ve temel ihtiyaçların olduğu eğitim programları uygulanmalıdır (Akkuş, 2007, 24; Döngel, 2009, 5). Sınıflardaki öğrenci sayısı okul öncesi eğitiminde altı kişiden fazla, diğer sınıflarda ise sekiz kişiden fazla olmamalıdır (niluferram.meb.k12.tr).

Katz ve Ponce (2008), ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaş gruplarına gösterebileceği özellikleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

0-5 yaş arasında (olgunlaşma ve gelişim): Motor becerilerinde belirgin düzeyde yetersizlik vardır. Aynı zamanda dil ve konuşmada gerilik mevcuttur.

6-20 yaş arasında (eğitim ve öğretim): Konuşma ve iletişim kurabilir, öz bakım becerilerini ve temel sağlık uygulamalarını yerine getirebilir.

21 yaş ve üzeri (Sosyal ve mesleki yeterlilik): Ekonomik bağımsızlığını kısmen ya da gözetim altında yapabilir.

2.2.4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olanlar

ICD 10 (2017)'a göre ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar grubunda yer alan bireylerin zekâ puanları 20-25 altındadır. Bu gruptaki bireylerde merkezi sinir

sistemi sorunları olup, genellikle bedensel engellilik durumu da görülebilir (Boat ve Joel 2015). Bu bireyler bağımsız olarak yaşayamazlar (Boat ve Joel 2015). Bu nedenle çok ağır düzeydeki zihinsel yetersizliği olan çocukların hayatı boyunca öz bakım becerilerini gerçekleştirebilmeleri için bir kişiye gereksinimleri vardır (Bedir, Ersözlü ve Altun, 2013, 1200).

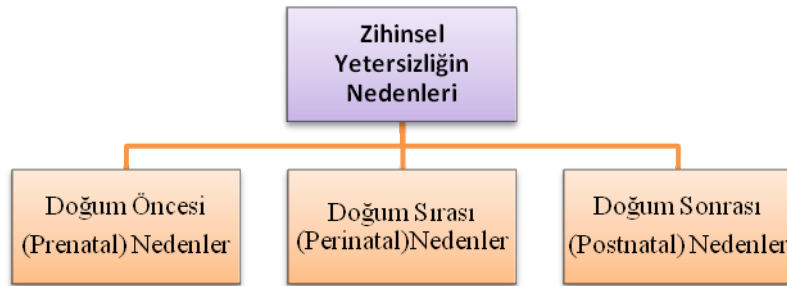
Katz ve Ponce (2008, 135), ağır düzeyde yer alan zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaş gruplarına gösterebileceği özellikleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

0-5 yaş arasında (olgunlaşma ve gelişim), motor becerilerinde önemli derece belirgin bir gecikme ve çocukta fonksiyon kaybı vardır. Öz bakım ihtiyaçlarını karşılamada desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır.

21 yaş ve üzeri (Sosyal ve mesleki yeterlilik), yetişkinlik döneminde sınırlı seviyede motor ve dil konuşma becerileri vardır. Sınırlı düzeyde öz bakım becerilerini yapabilir.

2.3. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri

Zihinsel yetersizliğin nedenleri üçe ayrılmaktadır. Bu nedenler Şekil 1 de yer almaktadır (Arabacı, 2009, 4; Armatas, 2009, 115, 116; Günsel, 2010, 23).



Şekil 1: Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri

Zihinsel yetersizlik durumuna çevresel etkenler, genetik faktörler, davranışsal ya da sosyal faktörler (yoksulluk, malnutrisyon, maternal ilaç, alkol kullanımı) gibi birçok durum yol açabilir (Armatas 2009). Ancak vakaların yarısından fazlasında zihinsel yetersizlik nedeni açıklanamamaktadır (Armatas 2009). Literatürde yapılan çalışmalarda da zihinsel engelliğe birçok faktörün yol açtığı ancak zihinsel

engelliğinin kesin nedeni ya da nedenlerinin belirlenemediği belirtilmektedir (Eripek, 2005; Arabacı, 2009, 4; Armatas, 2009). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin kapsamlı değerlendirilmesi ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da olguların %30-50'sinde engellilik durumunun nedeninin açıklanamadığı belirtilmektedir (Cury ve diğ. 1997; Schaefer ve Bodensteiner, 1992).

2.3.1. Doğum Öncesi (Prenatal) Nedenler

Zihinsel yetersizliğe neden olan doğum öncesi nedenler arasında, gebeliğin ilk trimestirinde (gebeliğin ilk üç ayı) anne ateşinin yüksek olması, annede konjenital enfeksiyonların (Toksoplazma, Sitomegalovirüs, Herpes, Sifiliz, Rubella, AIDS) görülmesi, embiryo/fetüsün ilaçlara (antikonvülzan tedavi gibi) maruz kalması gibi durumlar yer almaktadır (Strømme ve Hagberg, 2007). Aynı zamanda, prematüre doğum, düşük doğum ağırlıklı bebek ve doğum sonrası bebeğin kurşuna maruz kalması da zihinsel problemlere yol açabilir (Armatas, 2009).

Sağlıklı bir gebeliğin oluşmasında ve gebeliğin sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesinde anne yaşı da önemlidir. Annenin 18 yaşından önce ve 35 yaşından sonra gebe kalması durumunda doğacak bebeklerinin engelli olma ihtimali artabilir (Eroğlu 2010, 42). Son yıllarda yapılan çalışmalar ileri anne yaşının bebekte intrauterin gelişme geriliğine, genetik anomalilere, kromozomal olmayan doğumsal anomalilere yol açabileceğini belirtmektedir (Nilsen ve diğ. 2012, Laopaiboon ve diğ. 2014).

Gebelik döneminde annenin alkol kullanması da bebekte zihinsel sorunlara yol açabilir. Gebelik döneminde alkol kullanan annenin bebekleri “Fetal Alkol Sendromu” ile doğarlar. Fetal alkol sendromu zihinsel yetersizliğin genetik olmayan sebeplerinden biri olup, 1/100 doğumda görülmektedir (Armatas, 2009; Colleen ve diğ. 2012). Bu sendrom ile doğan bebekler görme, işitme gibi sorunlar ile birlikte davranışsal problemler ve öğrenme güçlüğü yaşarlar. Colleen ve diğ. (2012)'nin bu konu ile yaptıkları çalışmada, gebeliğinde alkol kullanan kadınlardan doğan çocuklarda Fetal Alkol Sendromuna bağlı olarak zihinsel problemlerin arttığı belirtilmiştir.

Doğum öncesi zihinsel yetersiz olma durumuna yol açan problemlerden birisi de genetik faktörlerdir (Eroğlu, 2010, 41). Farklı genetik sebepler zihinsel yetersizliğe neden olabilir. Örneğin Down Sendromu (Trizomi 21) zihinsel yetersizliğe yol açan

en önemli genetik problemdir. Parker ve diğ. (2010) göre Down Sendromu, her 1/700 canlı doğumda görülmektedir. Yine genetik bir bozukluk olan Frajil X Sendromu, zekâ yetersizliğinin bilinen en önemli nedenleri arasında olup, 1/5000 erkeği etkilemektedir (Coffee ve diğ. 2009). Aynı zamanda Klinefelter sendromu (erkeklerde) ve Turner Sendromu (kadınlarda) diğer genetik bozukluklardır (Eroğlu, 2010, 42).

2.3.2. Doğum Sırası (Perinatal) Nedenler

Doğum sırasında zihinsel yetersizliği yol açan sebepler, bebeğin dünyaya gelme sırasında anomaliye neden olan bir ya da birçok etkenin bir araya gelmesi ile olur (Aydoğan, 2016, 11).

Doğum sırasında zihinsel yetersizliğe yol açan durumlardan bazıları şunlardır (Armatas 2009);

- *Üçüncü trimester (Gebeliğin son 3 ayı):* Gebelik komplikasyonları, diabet, plasental bozukluklar ve anneye ait kalp ya da böbrek hastalıkları,
- *Doğum anında olan uygulamalar:* Doğumda travma, normal doğum sırasında bebeğin forseps ya da vakum kullanılarak doğurtulması, düşük doğum ağırlıklı bebek, prematüre bebek, asfiksi (boğulma), zor doğumlar,
- *Neonatal/Yenidoğan Dönemi (0-28 gün):* Hiperbilürubinemi (yeni doğan sarılığı), hipoglisemi (şeker düşmesi), hipokalsemi (kan kalsiyum düzeyinde düşme).

2.3.3. Doğum Sonrası (Postnatal) Nedenler

Doğum sonrası nedenler (Postnatal nedenler); bebeklik ya da çocukluk dönemini kapsamakta olup, birçok etken zihinsel yetersizliğe yol açabilmektedir (Armatas 2009). Bu etkenler, bebeklik döneminde geçirilen febril konvüzyonlar (ateşli havale), tüberküloz, ensefalit ve bakteriyel menejit gibi beyin harabiyetine sebep olan hastalıklar olabilir (Armatas 2009). Aynı zamanda çocuk istismarı ve ihmali nedeniyle meydana gelen fiziksel ve psikolojik hasarlar da zihinsel yetersizliğe neden olabilmektedir (Eroğlu, 2010, 43, 44; Demirbilek, 2013, 59).

Zihinsel yetersizliğe olumsuz çevre koşulları ve düşük sosyo ekonomik durum da yol açabilmektedir (Eroğlu, 2010, 43). Yapılan çalışmalar, zihinsel yetersizlik durumu ile

düşük sosyo ekonomik durum arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Katz ve Ponce 2008). Bu durum iki şekilde açıklanmıştır;

- *Birinci durum*; sosyo ekonomik seviyenin düşük olduğu durumda kişinin çevresel ve psikososyal faktörlere daha fazla maruz kalabileceği,
- *İkinci durum*; Zihinsel yetersizliğe sahip ailelerin artan giderlerinin yoksulluk derecelerini etkileyebilecek seviyede olabileceği şeklinde belirtilmiştir.

Bununla birlikte, sosyo ekonomik düzeyin düşük olması bireylerin beslenmesini, doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında yetersiz bakım almasını, erken yaşta gebeliklerin ve aile içi çatışma gibi durumların artmasına yol açabilir (Katz ve ponce 2008). Ayrıca, kafa travması (düşme, yaralanma, trafik kazası, ev kazası), ağır ve uzun süreli malnütrisyon, zehirlenmeler (karbon monoksit, kurşun), metobolik hastalıklar da zihinsel problemlere yol açan doğum sonrası sebepler arasında yer almaktadır (Armatas 2009).

2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri

Genel olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri şu başlıklar altında toplanabilir:

Davranışsal ve psikolojik özellikleri: Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda impuls (uyarı) kontrolü zordur. Bu çocuklar neden sonuç ilişkisi kurmakta zorluk çekebilirler. Örneğin, bir çocuk fırından çıkan lezzetli sıcak kurabiyeleri gördüğü anda bir tanesini almak isteyebilir. Eğer kontrol edilmezse bu uyarı fena bir yanığa sebep olabilir. Genelde “*Tecrübe harika bir öğretmendir*”. Bu yüzden çoğu çocuk bu uyarıyı bir ya da iki kere yaşayabilir. Sıcak kurabiye (neden) ve yanma (sonuç) arasında bir bağlantı kurarlar. Fırından yeni çıkmış kurabiyeyi tutma uyarısını kontrol altında tutarlar. Ancak bu durum zihinsel yetersizliği olan çocuklar tarafından kolayca öğrenilebilen bir durum değildir. Bu zayıf uyarı kontrolü pek çok hoş olmayan sonuçlara yol açabilir (Reynolds, Zupanick ve Dombeck 2013).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşadıkları bir diğer sorun da “*engellenme toleransı*” dır (frustration tolerance). Engellenme toleransında bir uyarı/dürtü ortadan kaldırıldığı zaman çocuğun bunu bir miktar tolere edebilmesi beklenir. Bu yeteneğe engellenme toleransı denir ve bu önemli gelişimsel bir yetenektir. Bu yetenek

çocukların günlük hayatta küçük hayal kırıklıklarına bir şekilde dayanabilmelerini sağlar. Bu da dürtüsel davranışların istenmeyen sonuçlarını ortadan kaldırır. Örneğin; bir çocuk fırından çıkmış sıcak kurabiyelerden almak isterse ve bir bakıcı tarafından eli yanmasın diye engellenirse normal gelişim gösteren çocuk sebep sonuç ilişkisi kurarak neden engellendiğinin farkına varabilir ve tepki göstermez. Ancak zihinsel yetersizliği olan çocuklar, engellenme toleransları daha düşük olduğu için böyle bir durum karşısında tepki gösterebilirler. Bununla birlikte öfke nöbetleri geçirip, saldırgan davranışlarda bulunabilirler (Reynolds, Zupanick ve Dombeck 2013). Ayrıca, bu çocuklarda düşük benlik saygısına bağlı olarak stres, anksiyete, depresyon gibi psikiyatrik bozukluklar da gelişebilir. Bu durumun tam tersi de olabilir. Bazı zihinsel engelli çocuklar çok mutlu olup, yaşama uyum sağlar ve problemleri davranışlar sergilemezler (Reynolds, Zupanick ve Dombeck 2013).

Bilişsel özellikleri: Zihinsel yetersizliği olan çocukların diğer normal gelişim gösteren çocuklardan en önemli farkı öğrenme yeteneklerinin yavaş ve geri olmasıdır (Eroğlu 2010, 44). Yetersizlik düzeyi de arttıkça öğrenme daha zor bir hale gelir (Erdem 2010, 73). Algı düzeyleri basittir. Somut kavramları, soyut olanlara göre daha hızlı ve kolay öğrenirler. Bu çocuklar, kavramlardaki zıtlıkları öğrenmekte ve bulundukları ortama uyum sağlamada güçlük yaşarlar. Aynı zamanda hafızaları güçsüz olduğu için unutkanlık yaşayabilirler (Erdem, 2010, 73; Yıldız, 2015, 12).

Sosyal özellikleri: Zihinsel yetersizliği olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklardan farklı sosyal gelişim özellikleri göstermektedirler. Zihinsel yetersizliği olan çocukların özgüveni normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşüktür. Bu çocuklar sınırlı seviyede zihinsel fonksiyonlara sahip oldukları için, problem çözmede ve karşılaştıkları sorunlar ile baş etmede yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda, bir olayın çözümü konusunda dikkat dağınıklığı yaşayıp, devamlılık getiremezler. Bu nedenlerden dolayı özgüvenleri yeterince gelişmemiştir (Reynolds, Zupanick ve Dombeck 2013).

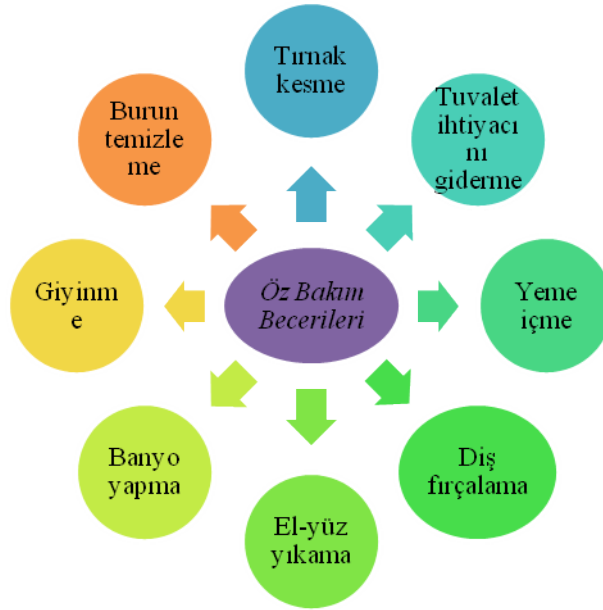
Zihinsel yetersizliği olan bireyler toplum içerisinde fark edilebilmek için de dikkat çekici davranışlarda bulunabilirler. Bir konuda düşüncelerini açıklamaya çalışırken kendilerinden emin olmazlarsa öfke nöbeti geçirip, kendisine ve çevresine zarar verebilecek davranışsal problemler gösterebilirler (Yıldız, 2015, 13). Reed ve diğ. (2011) de zihinsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre arkadaşlık kurmada zorluk çektiklerini bildirmişlerdir.

Dil ve konuşma özellikleri: Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar konuşma öğrenecekleri zaman aynı evrelerden geçmektedirler. Buna rağmen zihinsel yetersizliği olan çocuklar daha geç konuşmakta ya da konuşma problemleri yaşamaktadırlar (Eroğlu, 2010, 50; Yıldız, 2015, 11). Hafif zihinsel yetersizliği olan çocuklar bazı sözcüklerde sesleri atlama, kelimelere ses ekleme veya sözcükleri yanlış telaffuz etme gibi konuşma problemleri yaşamaktadırlar. Aynı zamanda bu çocuklar sözel yönergeleri anlamada güçlük yaşayabilir ve yönergeleri yerine getiremeyebilirler (Yıldız, 2015, 12).

Dil ve konuşma bozukluğu, zihinsel yetersizliği olan çocuklarda en sık görülen yetersizliklerden biridir (Memisevic ve Hadzic, 2013). Bu konu ile ilgili Memisevic ve Hadzic (2013) tarafından Bosna Hersek'te 167 hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli çocuk üzerinde yapılan araştırmada; araştırmacılar dil ve konuşma bozukluğunun yüksek seviyede görüldüğünü ve bu oranın %71,3 olduğunu belirtmişlerdir.

Öz bakım becerilerinin özellikleri: Normal gelişim gösteren ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar için günlük temel ihtiyaçlarını yerine getirmede öz bakım becerileri önem taşımaktadır. Ayrıca, bu becerilerin kazanılması zihinsel yetersizliği olan çocukların hayatlarının daha rahat olmasını ve başkalarına bağımlılık duymadan yaşamalarını sağlar. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan çocukların kendilerine olan öz güvenlerinin artmasına yardımcı olur (Kırşehirli, 2011, 3). Örneğin; bir bebeğin yürümeye başlamasından sonra öz bakım becerilerini öğrenmesi, öz güven duygusunu geliştirir. Aynı şekilde bebeğin kendi başına giyinmeye ya da yemek yemeye çalışması bağımsızlık için bir uğraştır ve özgüven duygusunu geliştirmeye yardımcı olur (Sarı, 2003, 6).

En temel öz bakım becerileri Şekil 2 de yer almaktadır (Demirel, 2008, 24; Eroğlu, 2010, 51).



Şekil 2: Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Öz Bakım Becerileri

Normal gelişim gösteren çocuklar öz bakım becerilerini, herhangi bir öğretim programına ihtiyaç duymadan, günlük yaşamda yetişkinleri gözlemleyerek ve model alarak öğrenirler. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ise bu becerileri kazanabilmesi için belli bir programa ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bu tür çocuklar desteklenmeli, öz bakım becerilerini yapmaları için fırsat verilmeli ve aileler bu konuda bilgilendirilmelidir (Demirel, 2008, 25).

Motor beceri özellikleri: Zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara göre motor becerilerinin gelişimi daha yavaştır. Örneğin; eğitilebilir düzeydeki zihinsel yetersizliği olan çocukların, motor beceri özellikleri, normal gelişim gösteren yaşlılarına yakındır. Buna rağmen; eğitilebilir düzeydeki zihinsel yetersizliği olan çocuklar normal gelişim gösteren yaşlılarından ortalama dört yaş daha geri olabilmektedir (Tokgöz, 2011, 11).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, büyük ve küçük kas gruplarını kullanmada, el göz koordinasyonunu sağlamada da güçlük yaşarlar (Eroğlu, 2010, 52; Yıldız, 2015, 11). Bu çocuklarda önce büyük kas grubu, daha sonra ise küçük kas grubu gelişir. Örneğin oturamayan ya da yürümeyi bilmeyen bir bebek, küçük kas grubu becerilerinden olan kalem tutmayı ve şekil çizmeyi beceremez (Eroğlu, 2010, 52).

Yapılan bazı araştırmalarda, zihinsel yetersizliği olan çocukların motor beceri özelliklerini kazanamamasının, fiziksel aktiviteler yapılmamasından kaynaklandığı

vurgulanmıştır (Süngü, 2012, 23). Clark ve Clark (1978)'a göre, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin motor becerilerinin geri olmasının sebebini yeteri kadar eğitim verilmemesi ve oyunlara katılımların sağlanamamasıdır. Siedentop ve diğerleri (1986) ise, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin oyunlara katılmamasının motor becerilerini zayıflatacağını belirtmiştir.

2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Okul Çağı Eğitimleri

Bu bölümde zihinsel yetersizliği olan çocukların okul çağı eğitimlerinin Dünya'daki ve Türkiye'deki uygulamaları yer almaktadır.

2.5.1. Dünyadaki Uygulamalar

Almanya'da, 1951 yılında özel eğitim ile ilgili yapılan düzenlemeye göre engelli okulları ilkokul, temel eğitim okulu, ortaokul, lise ve meslek okulları olmak üzere toplam beş kısma ayrılmıştır. Öğrenme ve davranış bozukluğu olan kişilerin zorunlu eğitim süresi 10 yıl, diğerlerinin 11 yıldır. Bu süreyi tamamlayan öğrenciler mesleki eğitim görürler. Ancak, öğrenci meslek okuluna devam edemeyecek durumda ise, bu süreyi yetersizlik türüne uygun bir okulda geçirmek zorundadır. Aynı zamanda öğrencinin okula gitme imkânı yoksa öğrenciye evde özel eğitim yöntemleri uygulanır (Orhan ve Genç, 2015, 135).

İngiltere'de 1994 yılında yayınlanan Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu'na göre, bu tür çocukların eğitimi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan son düzenlemelere göre, özel eğitimden faydalanan olan çocukların normal sınıflarda eğitim alabilecekleri belirtilmiştir. Özel eğitim öğrencileri için de beş aşamalı bir program oluşturulmuştur. Buna göre; ilk üç aşama, informal (plansız) değerlendirme ve kaynaştırma eğitimi; dördüncü ve beşinci aşamalar ise formal (planlı) değerlendirme eğitimi kapsamaktadır. Ayrıca, bütün okullarda özel eğitim koordinatörü yer almaktadır. Bu koordinatörün görevi özel eğitimden faydalanan çocukların dosyalarını tutmak, sınıf öğretmenlerine yol göstermek, diğer kurum ve kuruluşlar ile ilişkileri yürütmektir (Orhan ve Genç, 2015, 137).

İngiltere'de 2001 yılındaki Özel Eğitim Hizmetleri ve Engellilik Kanunu'nda kaynaştırma eğitime yönelik değişiklikler yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir (Saygı, 2007, 59):

- ☐ En az kısıtlanmış çevre,
- ☐ Bireyselleştirilmiş eğitim programı,
- ☐ Teşhis ve değerlendirme,
- ☐ Yeniden değerlendirme ve yerleştirmenin kuralları,
- ☐ Aile ve öğrencinin hakları,
- ☐ Bebeklerin kaynaştırılmış ortamlarda eğitimi.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990 yılında Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act IDEA) yürürlüğe girmiştir. Bu yasanın amacı özel eğitime ihtiyacı olan ve zihinsel engelli öğrencilerin eğitim sürecini planlamaktır. IDEA 1997 yılında tekrar revize edilmiş ve yeni değişiklikler yapılmıştır. Değişiklikler şunlardır (Eroğlu, 2010, 64-66):

- ☐ Eğitim olanaklarında faydalanabilmek için “Ücretsiz ve uygun eğitim”,
- ☐ Yetersizliği olan öğrencilerin eğitim almadan önce ayrıntılı olarak “uygun değerlendirme”,
- ☐ Öğrenciye göre hazırlanan eğitim planı “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)”,
- ☐ Engelli çocukların akranları ile birlikte eğitim almasını sağlayan “en az sınırlayıcı ortam”,
- ☐ Ailenin eğitim süresince değerlendirilmesine, hangi okula gideceğini belirlemesinde “karar verme sürecine öğrenci ve anne babanın/ebeveynin katılımı”,
- ☐ Anne babaların ve çocukların haklarını korumak için “sürece ilişkin koruma”.

IDEA 2004 yılında yeniden geliştirilen yasaya göre, ABD’de özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim görmesi ön görülmektedir. Yasada, ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin, özel eğitim sınıflarında eğitimin görmesinin zorunlu olduğu belirtilmiştir (Orhan ve Genç, 2015, 134). ABD’de kaynaştırma eğitimin hedefi, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim sınıfından ders aldıktan sonra akranları ile

birlikte öğretim gördüğü genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını sağlamaktır. Bu öğrenciler genel eğitim sınıflarında ders dışı etkinliklere katılmakta, akranları ile birlikte çeşitli sanat etkinlikleri yapabilmekte ve spor aktivitelerine katılabilmektedir (Orhan ve Genç, 2015, 141).

İtalya, Fransa, Portekiz ve İspanya’da özel gereksinimli çocukların büyük bir kısmına kaynaştırma eğitimi uygulanmakta olup, bu eğitim yasalarla zorunlu tutulmaktadır. Hollanda ve Finlandiya’da ise engelli bireyler ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim kurumlarından yararlanmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>) .

2.5.2. Türkiye’deki Uygulamalar

Ülkemizde, MEB tarafından 1993 yılı özel eğitim yılı ilan edilmiştir. Bu yıl içinde ilk defa yetersizliği olan bireylere hizmet veren kurum ve kuruluşlarla ilgili Özel Eğitim Rehberi çıkmıştır (Orhan ve Genç, 2015).

1997 yılında ise 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname yürürlüğe girmiştir. 573 sayılı kararnamede yer alan maddeler, 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde yer alan “Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası” ile benzerlik göstermektedir. Bu kararnamede özel eğitim desteği, kaynaştırma ve bireysel eğitim planı (BEP) gibi ifadeler açıklanmıştır. Kararnamede “özel eğitim desteği” nin tanımı; “Özel eğitim gerektiren bireylere, her tür ve kademedeki eğitim ortamlarında devam ettiği eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmek üzere özel eğitim desteği verilir. Bu amaçla bireysel ve grupla eğitim imkânları sağlanır. Herhangi bir eğitim kurumuna devam edecek durumda olmayan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitim gerektiren bireylere, yetersizlikten etkilenme düzeyine bakılmaksızın temel yaşam becerilerini geliştirme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim programları uygulanır” şeklinde ifade edilmiştir (23011 Sayılı Resmi Gazete, 1997; Ekşi, 2010, 29). Ayrıca kararnamenin kapsamı yetersizliği olan bireyler için eğitim hizmetleri ve bu hizmetleri gerçekleştirecek okul, kurum ve programlar olarak belirtilmiştir (Orhan ve Genç, 2015, 125).

Türkiye’de 2000 yılında çıkarılan “Özel Eğitim Yönetmeliği”nde özel gereksinimli bireylerin genel ve mesleki eğitim görme hakları düzenlenmiştir. Bununla birlikte bu yönetmelikte kaynaştırmanın tanımı yapılmış, kaynaştırma eğitiminin uygulama ölçütlerine yer verilmiştir (Eroğlu, 2010, 66). Aynı zamanda Ülkemizde 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli

öğrencilerin en az sınırlandırıcı ortamdan en çok sınırlandırıcı ortama doğru eğitim almaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda yönetmelikte özel gereksinimli öğrencilerin uygun eğitim almalarını sağlayacak yerler (akranları ile normal sınıfta, özel eğitim alt sınıfında, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumunda, yatılı özel eğitim okulu/kurumunda ve ev/hastanede) ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2012 yılında tekrar değişikliğe uğramıştır. Yapılan değişiklikler aşağıda yer almaktadır. Bunlar:

- ☐ Özel eğitime gereksinimi olan bireyler için zorunlu eğitimin eklenmesi,
- ☐ Eğitsel değerlendirme ve tanılama için gerekli belgelere ilavelerin yapılması,
- ☐ Bireylerin en az sınırlandırıcı ortamdan en çok sınırlandırıcı ortama göre eğitim almalarının sağlanması,
- ☐ Öğrencileri okula/özel eğitim kurumuna yerleştirmede öğrencinin engel türü ve derecesine, ilgi ve ihtiyaçlarına, okulun fiziki şartlarına ve ortamına, velinin yazılı görüşüne göre yapılması,
- ☐ Bireyin evine yakın olan okul/kuruma yerleştirilmesi,
- ☐ Bireyin eğitiminin devamının sağlanması için her yıl eğitim planlarının yenilenmesi ve RAM okul, kurum ve ailenin işbirliği ile devamının sağlanması,
- ☐ Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde BEP' in dikkate alınması,
- ☐ Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin istekleri doğrultusunda yabancı dil dersinden muaf olması,
- ☐ Sınavların kısa cevaplı ve az sorulu olması ve gereksinimi olan öğrenciler için bir öğretmenin refakat etmesi,
- ☐ İş okulu değiştirilerek, yerine Özel Eğitim Mesleki Eğitim Okulu olması.
- ☐ Rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili görev ve yetkilerinin artırılması.

2.5.3. Kaynaştırma Eğitimin Tanımı

Özel eğitim alanında yaşanan ilerlemeler sonucunda 1960'lı yıllarda özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren akranları ile aynı okullarda eğitim alma hakkına sahip olduğu düşüncesi yaygınlaşmış ve bu durum uluslararası sözleşmeler ile teminat altına alınmıştır. Bu uygulama kaynaştırma eğitimi (mainstreaming/integration) olarak isimlendirilmiş olup, son zamanlarda kaynaştırma yerine bütünleştirme (inclusion, inclusive education) kavramı da kullanılmaktadır (Akçamete, Kış ve Gürgür 2009, 11; <http://www.sabancivakfi.org/> 2011).

Birçok ülkede 1960 yılından beri uygulanan kaynaştırma eğitimi, ülkemizde ise 1997 yılında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile başlamıştır. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)'ne göre Kaynaştırma Eğitimi şu şekilde tanımlanmıştır: “Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak normal akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında devam etmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır”

Lewis ve Doorlag (1999) tarafından kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim alması ve sosyal etkinliklerde birlikte olmaları olarak açıklanmıştır. Wolfe ve Hall (2003) ise kaynaştırma eğitimini, sınıf öğretmenin yetersizliği olan öğrenciyi yaşatlarından ayırmadan, destek hizmeti verilerek yürütülen eğitim şeklinde açıklamıştır.

Genel olarak kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte aynı okulda ya da aynı sınıfta eğitim görmesidir (Vural, 2008, 13; Yılmaz, 2015, 8). Başka bir tanıma göre kaynaştırma eğitimi, özel eğitime muhtaç öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması şartıyla, engelli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarında eğitim almasıdır (Akçamete, Kış ve Gürgür, 2009, 8; <http://www.sabancivakfi.org/> 2011).

2.5.4. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, öğrencinin yetersizlik durumunu gözetmeden kendi yapabildiklerinin farkına varmasına yardımcı olmak, akranları ile birlikte akademik ve sosyal yönden bütünleşmesini ve topluma uyum göstermesini sağlamaktır (Gök, 2013, 11; Yılmaz, 2015, 9). Diğer önemli amacı ise; özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte normal eğitim ortamında eğitim öğretim alma hakkını korumaktır (Eroğlu, 2010, 67). Bu amaçların yanı sıra, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin, kendi çocuklarını akranları ile birlikte görerek çocuklarının okul hayatlarına, akademik ve sosyal becerilerine yönelik daha objektif değerlendirme yapmalarını sağlamak kaynaştırma eğitim uygulamalarının amaçları arasındadır (MEGEP, 2009).

Kaynaştırma eğitiminin diğer amaçları ise şunlardır (Eroğlu, 2010, 67; Şahin, 2010, 8, 9; Yıldız, 2015, 17):

- Özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ortak uygulamalar ve etkinlikler içinde birbirleri ile iletişime geçirerek, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini desteklemek,
- Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarını tanımalarını kabul etmesini ve onlara yardımcı olabildiğini sağlamak,
- Birbirleri ile etkili iletişim ortamı oluşturmak,
- Özel gereksinimli öğrencilerin benlik gelişimini ve kendine güvenmesini sağlayarak topluma bağımsız bireyler kazandırmak,
- Kaynaştırma eğitimi ile devletin özel gereksinimli öğrenciler için yapacağı eğitim-öğretim harcamalarında tasarruf yapmasını sağlamak,
- Özel gereksinimli öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerini tanımalarına fırsat vermek,
- Akranlarının ve çevresinin engelini kullanarak, menfaatleri doğrultusunda kullanmamasını sağlamak.

2.5.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, aileler ve öğretmenler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bunlar;

Özel gereksinimli çocuğa yararları: Kaynaştırma eğitimi sayesinde özel gereksinimli çocuklar akranları ile bir araya gelerek toplum içerisinde yaşayabileceklerini anlar, sosyal ve gerçek yaşam becerilerini öğrenebileceklerini keşfederler (www.downsyndrome.org.za). Yine bu çocuklar akranlarını rol model olarak olumlu davranışlar kazanabilir ve iletişim becerilerini geliştirebilir. Aynı zamanda tüm okul uygulamalarını akranları ile birlikte yaparak ve okulun düzenlediği etkinliklere katılarak sosyalleşme fırsatı yakalayabilirler (Çerezci, 2015, 28). Bunun sonucu olarak da engelli çocuğun sosyal bütünleşme duygusu ve sosyal değerler sistemi (güven, beğenilme, takdir edilme, başarıma, işe yarama duygusu gibi) gelişebilir (Dolapçı, 2013, 12).

Sosyal gelişiminin yanı sıra, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğun akademik gelişimi üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Bu eğitim sayesinde özel

gereksinimli çocuğa BEP uygulanarak, çocuk kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim görür. Uygun yöntem teknik araç ve gereçlerin kullanılması sayesinde algı sistemi ve öğrenme kapasitesi gelişir. Uygun fiziki, sosyal ve eğitimsel ortamların ayarlanması ile birlikte, çocuğun kendine olan güveni, uyum ve başarı düzeyi de artar (Dolapçı, 2013, 12).

Son 20 yıldır yapılan çalışmalar kaynaştırma eğitiminin hem hafif düzeyde hem de ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (Baker, Wang ve Walberg 1994, Bui ve diğ.,2010). Waldron, Cole ve Majd (2001) tarafından yapılan çalışmada; kaynaştırma eğitimi alan öğretilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematik ve okuma alanında ilerleme gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada, kaynaştırma eğitiminin yetersizliği olan bireyler üzerinde olumlu etkisinin olduğu, bu öğrencilerin sosyal yaşama daha iyi uyum sağladıkları ve daha kolay arkadaşlık kurdukları saptanmıştır (Reed ve diğ., 2011).

Normal gelişim gösteren çocuklara yararlar: Normal gelişim gösteren öğrenciler de kaynaştırma eğitimi uygulamalarından faydalanabilmektedir. Böylece öğrenciler farklı tecrübeler yaşamakta, öğretmenin sınıf ortamında kullandığı farklı yöntem ve materyalleri görmektedir. Bu durum normal gelişim gösteren öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Dolapçı, 2013, 12).

Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar hakkında daha çok fikir sahibi olur, empati kurar ve bireysel farklılıkların farkına varabilirler. Böylece onlardan farklı olanlara karşı olumlu tutum geliştirebilir, onlara karşı daha saygılı ve hoşgörülü davranabilirler (www.downsyndrome.org.za; Çerezci, 2015, 28). Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların toplumsal duyarlılık sahibi olması sağlanır, sorumluluk duygusu artar ve özgüvenleri gelişir (Çerezci, 2015, 29).

Ailelere yararları; Kaynaştırma eğitiminin hem anne hem baba üzerinde olumlu etkileri vardır. Ebeveynler, çocuklarının becerileri ve gereksinimleri hakkında doğru bilgi edinip, onların becerilerine uygun beklenti içinde olurlar. Böylece çocuğun gelişimine uygun becerileri yapabildiklerini görünce, ailelerin geleceğe yönelik kaygı düzeyleri azalır, çocuğa karşı umut dolu bir tavır geliştirirler (Dolapçı, 2013, 13; Çerezci, 2015, 30). Bu sayede, aile ile öğrenci arasındaki bağımlılıkta azalma olacaktır (Aker, 2014, 46).

Aynı zamanda kaynaştırma eğitimi aracılığı ile ebeveynler birbirleri ile tanışır. Böylece aileler yalnız olmadıklarını görür ve birbirlerine destek olurlar. Toplumdan soyutlanmadıklarını anlarlar ve sosyal izolasyon duygusunu yaşamazlar. Ayrıca bu eğitim sayesinde aile içi çatışma ve olumsuz durumlar azalır (Dolapçı, 2013, 13; Çerezci, 2015, 30).

Öğretmenlere yararları: Kaynaştırma eğitimi öğretmenin kendini geliştirmesini sağlayarak, yeni öğretim becerileri kazanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte mesleğinde tecrübe kazanır, öğretim becerilerini geliştirir (Gök, 2013, 15). Aynı zamanda, sınıf öğretmeni; BEP hazırlama ve diğer kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen gibi kişilerle işbirliği içerisinde olarak, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirir (Çerezci, 2015, 29). Öğretmen bireysel farklılıkları kabul eder. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenci de ilerlemeyi fark ettiğinde, öğretmen başarı duygusunu hisseder. Bu durum öğretmenin iş doyumunu ve motivasyonunu artırır (Gök, 2013, 15).

2.5.6. Kaynaştırma Eğitim Grupları

Kaynaştırma eğitimi dört farklı biçimde uygulanmaktadır. Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma olarak sıralanabilir (Eroğlu, 2010, 68).

2.5.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren öğrencilerin normal eğitim sınıflarında akranları ile eğitimi *gün boyunca* görmesidir. Bu sınıflara özel eğitim gerektiren öğrenciler yerleştirilirken, öğrencilerin ihtiyaçlarına, yaşına ve yetersizlik düzeyine bakılır. Sınıftaki normal müfredat esas alınarak, bu öğrencilere yönelik bir BEP hazırlanır ve uygulanır (Çerezci, 2015, 22).

Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulama ilkeleri şunlardır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2000 madde 70);

- ☐ Özel gereksinimli birey okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında akranları ile birlikte normal sınıfta eğitim öğretim görmeli,
- ☐ Özel gereksinimli öğrenciye göre uygun BEP hazırlanmalı ve sınıf ortamı düzenlenmeli,

- Okul öncesinde kaynaştırma öğrencisi varsa sınıf mevcudu 14'ten fazla olmamalı,
- İlköğretim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi varsa sınıf mevcudu 30'dan fazla olmamalı,
- Kaynaştırma öğrencileri her sınıfa eşit olacak şekilde paylaşılmalı,
- Bir sınıfta aynı yetersizlik türünde olan en fazla iki öğrenci olmalı,
- Normal eğitim sınıfı dışında eğitilmesi gereken öğrenciler, özel eğitim kurulu tarafından açılan özel eğitim sınıflarında eğitim görmeli, bu sınıfların mevcudu okul öncesinde 6, ilköğretim sınıflarında 12, orta öğretim de 20 ve yaygın eğitim de 10 öğrenci olmalı,
- Yatılı özel eğitimde kalan ve akranları ile eğitim alan öğrenciler ikamet ettikleri yere yakın bir okula gitmeli, servis giderleri de özel eğitim kurumu tarafından karşılanmalı,
- Normal gelişim gösteren öğrenciler, özellikle okul öncesi dönemde çevrelerindeki özel eğitim okullarına kayıt yapabilir. Ancak bu eğitim sınıflarında en fazla beş özel gereksinimli öğrenci olmak üzere, bu tür sınıfların mevcudu okul öncesinde 14, ilköğretim ve orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenci olmalı.

2.5.6.2. Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma

Kaynak oda destekli kaynaştırma; özel gereksinimli öğrenci normal eğitim sınıfında kayıtlı olup, öğrencinin destek alması gereken derslerde özel eğitim öğretmeninden kaynak odada eğitim almasıdır. Genellikle, engelli öğrenci her gün yaklaşık 1-2 saat, bireysel veya küçük gruplarla eğitim alır (Sadioğlu, 2011, 3).

Kaynak oda kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için hem sınıf öğretmenin hem de destek eğitimi verecek öğretmenin çocuğu çok iyi tanınması gerekir. Yine bu eğitim modelinde, özel eğitim öğretmeni sınıf öğretmeniyle işbirliği içerisinde olmalıdır. Birlikte yöntem geliştirmeli, sınıfta uyguladıkları programla kaynak odada verilen program benzerlik göstermelidir. Böylece engelli öğrencinin akademik başarısı artar ve sınıf içerisinde öğrenci daha etkin bir hale gelir (Sadioğlu, 2011, 3).

Ancak, kaynak oda eğitimine yönelik literatür de bildirilmiş olan olumsuz eleştiriler mevcuttur. Peterson ve Hittie (2003) yayınladıkları makalede; özel gereksinimli

öğrencinin normal eğitim sınıfındaki derslerden bazılarına katılamadığı ve diğer öğrenciler tarafından etiketlendiğinden bu eğitim modeli eleştirilmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrenci bu eğitim modelinde birebir eğitim fırsatı bulduğu için, normal sınıfta da aynı beklenti içinde olabilmektedir. Bu durum öğrencinin normal sınıfta zorlanmasına neden olabilir (Eroğlu, 2010, 69; Varol, 2010, 16).

2.5.6.3. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencinin özel sınıfta kayıtlı olup, öğrencinin başarı gösterebileceği derslerde kaynaştırma yolu ile eğitim alması olarak tanımlanmaktadır. Bu eğitim modelinin asıl amacı, özel gereksinimli öğrencinin akademik becerilerinden daha çok sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktır (Toy, 2015, 31). Ancak, ülkemizde yarı zamanlı kaynaştırma eğitim modelinin uygulanmasına çok fazla rastlanılmamaktadır (Yıldırım, 2014, 42).

Tam ve yarı zamanlı kaynaştırma eğitiminin karşılaştırılması Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Tam ve Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitiminin Karşılaştırılması

Tam Kaynaştırma	Kimleri Kapsar?	Yarı Zamanlı Kaynaştırma
Tüm öğrencileri kapsar. Tüm öğrenciler genel müfredattan yararlanabilir ve genel (normal) öğretim ortamlarına dahil edilebilir.		Bazı öğrencileri kapsar. Genel müfredattan yararlanabilmeye hazır bazı öğrenciler genel müfredattan yararlanabilir ve genel (normal) öğretim programlarına dahil edilebilir.
Neyi Kapsar?		
Genel müfredatın ve genel öğretim ortamlarının tümünü kapsar.		Genel müfredattan bazı dersleri ve genel öğretim ortamlarının (akademik ya da sosyal) bazılarını kapsar.

Tablo 2 - devam

Nerede ve Ne zaman?		
Genel müfredatın uygulandığı genel (normal) eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerle tüm gün ya da programın süresi boyunca birlikte eğitim alınır.		Genel müfredatın uygulandığı normal sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerle kısmi zamanlarda birlikte eğitim alır.
Nasıl?		
Gerektiğinde özel eğitim destek sistemleri ile birlikte genel eğitim sınıflarında işbirliğine dayalı öğretim sunmayı kapsar.		Gerektiğinde özel eğitim destek sistemleri ile birlikte genel eğitim sınıflarında, kaynak oda ya da özel alt sınıflarında öğretim sunmaya kapsar.
Niçin?		
Öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimini desteklemek, toplumun bir parçası haline getirmek amaçlanır.		Öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal, davranışsal ve fiziksel gelişimini desteklemek, toplumun bir parçası haline getirmek amaçlanır.

Kaynak: Diken, İH., Sema, B. “Kaynaştırmaya Giriş”. İlköğretimde Kaynaştırma. ed.. İbrahim H. Diken. Ankara: Pegem Yayınları, 2010: 5.

2.5.6.4. Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma eğitimi, normal gelişim gösteren öğrencinin kendi isteği ile özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfta ya da özel eğitim okulu ve kurumlarında ayrı sınıf açılarak eğitim almasıdır. Bu uygulama özellikle okul öncesi eğitimde görülür. Genellikle sınıf mevcutlarının sayısı beş kişi özel gereksinimli öğrenci olmak üzere, okul öncesi eğitiminde 14 kişi, ilköğretim ve ortaöğretimde ise 20 kişiyi aşmayacak şeklindedir (Gök, 2013, 17; Demir, 2015, 14).

2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi

Eğitim, insanın doğumundan başlayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bir insanın eğitim – öğretim programlarına başlaması ise okul öncesi dönemdedir. Bu

dönemde çocuğun zihinsel, sosyal ve fiziksel alanda gelişmesi desteklenirken, aynı zamanda okuma yazma çalışmalarına yönelik de hazırlıklar yaptırılır. Okul öncesi eğitim ile başlayan bu hazırlıklar ilköğretimle devam eder.

İlköğretim birinci sınıfa başlayan öğrenciler ise aynı özelliklere ve seviyeye sahip olmayabilir. Bu farklılıklar öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinden, gelir düzeylerinden, gelişme hızlarından, ilgilerinden, gereksinimlerinden ve mental ya da fiziki yetersizliklerinden dolayı kaynaklanabilir. Sınıf öğretmeni bu farklılıkları bilerek öğrenciyi her yönüyle tanımalı ve öğrencinin seviyesine göre program hazırlayıp, uygulamalıdır (Tokta, 2008, 14; Erdem, 2010, 82).

Normal gelişim gösteren bireylerde okuma yazma ne kadar önemliyse zihinsel yetersizliği olan bireylerde de okuma yazma o kadar önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin başkalarına ihtiyaç duymadan hayatlarına devam edebilmesi, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, toplumla bütünleşebilmesi, bağımsız bir birey olabilmesi ve topluma uyum sağlayabilmesi için okuma yazma öğrenmesi gereklidir (Döngel, 2009, 15).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler okuma yazma öğrenebilir. Ancak, bu öğrenciler okuma ve yazma öğrenirken zorluk yaşayabilir (Deniz, 2008, 31; Tokta, 2008, 15). Ailelerin de en çok kaygı duydukları konulardan biri bu olup, çocuklarının okuma yazmaya geçip geçemeyeceklerinden de endişe duymaktadırlar. Okuma yazmanın öğrenilmemesi öğrencinin engelli olmasından dolayı değil, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmamasından kaynaklanmaktadır (Erdem, 2010, 83). Bunun için okuma yazma öğretiminde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere sistematik öğrenme yaşantıları sunulmalı, uygun teknik ve yöntemler kullanılmalıdır (Döngel, 2009, 16).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, okuma yazma öğretiminde batılı ülkeler sözcük ve harf tekniğini kullanmaktadır. Bu teknikte, öğrencinin günlük ve sosyal hayatta en çok kullandığı kelimeler seçilir. Örneğin, alışverişte kullanılan kelimeler ya da kişi isimlerinin kullanılması gibi. Ülkemizde ise, genellikle normal gelişim gösteren çocuklara okuma yazma öğretiminde kullanılan teknik ile zihinsel yetersizliği olan çocuklara kullanılan teknik aynıdır (Döngel, 2009, 14).

Öğretilbilir düzeydeki zihinsel engellilerde (orta düzey) ise okuma yazma yöntemini öğretmen kendi seçmektedir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarına verilen formasyon eğitiminde okuma yazma öğretimi ile ilgili sınırlı düzeyde teknik ve yöntem

gösterilmektedir. Bu konu ile ilgili literatürde öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik okuma yazma öğretiminde genellikle cümle yöntemini seçtikleri görülmektedir (Başal ve Batu, 2002, 87; Çolak, 2001, 18,19; Eripek, 1996). Öğretmenlerin cümle yöntemlerini seçmelerinin nedeni ise okuma ve yazma hızının diğer yöntemlere (Harf, hece ve kelime yöntemleri) göre daha başarılı olmasıdır (Döngel, 2009, 15).

2.6.1. Okuma ve Yazma Kavramlarının Tanımı

Okuma kavramının tek bir anlamı yoktur. Araştırmacılar tarafından okuma kavramının birçok farklı tanımları yapılmıştır. Okuma, Özbay (2007)'a göre işaret ve sembollerin göz yolu ile algılanması ve beyin tarafından kodlanmasıdır. Arıcı (2008)'ya göre okuma kavramı; “Gözlerin ve ses organlarının farklı hareketlerinden ve zihnin anlamı kavramak için verdiği çabadan meydana gelen bir etkinliktir” şeklinde tanımlanmıştır. Engin ve Uygun (2011, 198) ise okuma kavramını metni ve noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama olarak belirtmiştir. Hoover ve Gough (1990)'a göre ise okumanın tanımı Şekil 3'te yer almaktadır (Aktaran: Babayiğit, 2016, 10).



Şekil 3: Okumanın Tanımı

Bütün öğrencilerin öğrenmesi gereken en temel akademik becerilerden biri, okumadır. Okuma, iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

a) *Kelimeyi çözümleme*: Yazılmış sembollerin çözümlenmesi ve sese uyarlayabilme becerisi,

b) *Anlama*: Çözümlenen sembollere ve kelimelere anlam yükleme becerisi.

Yazma ise, duygu ve düşüncelerimizi anlatabilmek için gerekli işaretlerin ve seslerin simgelere dönüşmesi ve bunların motorsal olarak üretilmesidir (Döngel, 2009, 17; Babayiğit, 2016, 10). Yazma aynı zamanda beynimizde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Bunun için dinlenen ve okunan ses ya da sembollerin beyinde

yapılandırılması gerekir. Böylece bilgilerin gözden geçirilmesi ile yazma sürecine başlanmaktadır (Tokta, 2008, 20). Yazma bilgilerin gelecek nesillere aktarılmasını, düşüncelerin sorgulanmasını, insanlar ile iletişimin başlamasını, bilgilerin özetlenmesini, sanat, din ve siyaset ile ilgili açıklamaların yapılmasını sağlar (Çağlayan, 2016, 32).

Yazma becerisinin gerçekleşebilmesi için üç sürecin bir arada olması gerekir. Bu süreçler şunlardır (Çağlayan, 2016, 30):

Bilişsel süreç: Bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanması,

Duyuşsal süreç: Bilişsel süreçteki bilgilerin sıraya konularak yazının güzel, çekici ve akıcı bir şekilde yazılması,

Devinişsel süreç: Yazmadaki kas hareketleri ile birlikte defter, kalem, kağıt gibi malzemelerinin kullanılarak sembollerin ifade edilmesidir.

Özel gereksinimli öğrenciler görsel algı, hafıza ve el-göz koordinasyonunda yaşadıkları problemlerinden dolayı yazma becerilerinde sorun yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için yaşadıkları problemlerin doğru tespit edilmesi ve yapılacak uygulamaların öğrencilerin problemine göre düzenlenmesi gerekir (Döngel, 2009, 18).

2.6.2. Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları

Okuma yazma öğretiminin amacı, çocuklara hayat boyu kullanacakları okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve okuma yazmanın devamının sağlanmasıdır (Babayiğit, 2016, 11; Çağlayan, 2016, 44). Okuma yazma ile bireyin zihinsel becerileri gelişir, iletişim tekniklerini öğrenir, Türkçeyi doğru ve etkili kullanır, problem çözme ve karar verme gibi beceriler kazanır (Babayiğit, 2016, 11). Bu bağlamda okuma yazma öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Babayiğit, 2016, 11, 12; Çağlayan, 2016, 45):

- ☐ Etkin iletişim kurma,
- ☐ Duygu ve düşünceleri yazı yoluyla anlatma,
- ☐ Metinleri belirli hızda okuma ve anlama,
- ☐ Dilbilgisi kurallarına uygun yazı yazma,

- ☐ Sürekli okumayı teşvik etme ve okuma alışkanlığı kazandırma,
- ☐ Yaşam standartlarını yükseltme,
- ☐ Bilgi, beceri kazandırma ve olumlu yönde tutum geliştirme,
- ☐ Yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırma,
- ☐ Sözlü anlatım becerilerini geliştirme.

2.6.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Öğrenme Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, okuma becerisi kazanırken birçok problem yaşamaktadırlar. Bunlardan birincisi; harfleri ayırt etmede yaşadıkları zorluklardır. Kelimelerdeki harflerin farklı olmasından ve parçaların bütün olarak görülmemesinden dolayı, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler harfleri ayırt edemeyebilir. İkincisi; harflerin ve seslerin zihinsel yetersizliği olan öğrenciye soyut gelmesidir. Soyut kavramları öğrenmek zihinsel yetersizliği olan öğrencilere zor gelebilir. Üçüncüsü; tek başına bir sesin çıkardığı telaffuzun, diğer seslerle birleştğinde farklı ses çıkarmasıdır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler bu seslerden kelime oluşturmada ve oluşturduğu kelimeleri okumada veya anlamlandırmada zorluk çekebilirler. Dördüncüsü; bazı dillerdeki sembol-ses arasındaki uyumsuzluğun okumayı zorlaştırmasıdır. Beşincisi ise uygulanan programların veya yöntemlerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü öğretim programlarının çoğu normal gelişim gösteren öğrencilere göre yapılmaktadır (Şengöl, 2008, 15). Bunlara ilaveten, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük bir kısmı, görsel-motor alanlarda yaşadığı sıkıntılardan, büyük-küçük kas gelişimindeki problemlerden ve kaynaştırma uygulamalarından dolayı da sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı da zihinsel yetersizliği olan öğrenciler harfleri tanımada ve harfleri sözcükler içinde okumada zorluklar yaşamaktadırlar (Erdem, 2010, 84).

Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler yazma becerisini ve alışkanlığını kazanmada da zorluk yaşayabilirler. Bu öğrencilerin büyük bir kısmının kas gelişiminde (büyük ve küçük kas grubu) problem olduğundan kalem tutmada, düz çizgi üzerinde yazmada, satır üzerinde nereden başlayıp nerede bitireceğini ayarlamada ve kendisine verilen ödevi istenen sürede bitirmede güçlük çekerler. Aynı zamanda kelime ya da sözcük yazarlarken harf eklemeyi unutabilirler veya eksik harf yazabilirler. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin birçoğu yeni bir beceri öğrenmede ya da öğrendiğı beceriyi başka durumlarda kullanmada da zorluk yaşayabilir. Öğretmenler bu durumları bilerek, engelli öğrencinin seviyesine göre okuma yazma yöntemi kullanmalı, uygun materyaller ve etkinlikler seçmelidir (Arabacı, 2009, 16).

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ve duygusal yönlerden yeteri kadar tecrübelerinin olmaması, zihnindeki düşünceleri somutlaştıramaması, sembolik düşünmedeki yetersizlikleri, fonolojik farkındalıklarının (kelimeler içindeki seslerin aynı olup olmadığını kavrama) yetersiz olması ve kodlama yeteneklerinde problemlerin olması, okuma yazmayı olumsuz yönde etkileyen diğer unsurlardır (Şengöl, 2008, 15, 16; Erdem, 2010, 84; Eroğlu, 2010, 102). Ayrıca kısa süreli görselliklerdeki yaşadıkları problemler, hafızada tutamama ve dil-konuşma sorunlarının olması da okumayı olumsuz etkilemektedir (Şengöl, 2008, 16).

Okumanın öğrenilebilmesi için çocuğun iyi bir dil yeteneğine sahip olması ve bilişsel beceriler kazanması gerekir. Eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, okuma yazma, günlük yaşamda kullanabileceği dili ve sosyal becerileri öğrenebilir. Yaşamında çalışacağı işle ilgili birçok beceri edinebilir. Öğretilebilir zihinsel engelli öğrenciler ise okuma öğreniminde zorluklar yaşayabilir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırma ve vaka çalışmaları öğretilabilir düzeydeki çocukların, akranlarına göre okuma seviyelerinin düşük olduğunu göstermiştir (Houston ve Torgesen 2004). Bu nedenle öğretilabilir düzeyde zihinsel engelli öğrencilere özel teknik ve uygulamalar ile günlük hayatta kullanabileceği bazı aritmetik beceriler ve işlevsel kelimeler kazandırılmalıdır (Şengöl, 2008, 16).

2.6.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma becerisi kazandırmak için uygulanacak olan iki temel yaklaşım vardır. Bunlar (Şengöl, 2008; Eroğlu, 2010):

- ☐ Davranışsal yaklaşım
- ☐ Sosyal etkileşimci yaklaşım

2.6.4.1. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım çocuklarda istendik davranışlar geliştirme ve öğretilecek olan bilgiyi kazandırma sürecidir. Bu yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcı-tepki arasında ilişki kurarak sağlanır. Öğrenme durumunda öğrenci uyarıya cevap verir ya da davranış gösterir (Güneş, 2011, 3). Bu modelde, öğrencilerin yapması gereken davranışlar öğretilir. Önceden kazandırılacak olan bilgi ve davranışlar tanımlanır, uyarıcı-tepki kapsamında tekrar yaptırılarak öğretilir. Öğretim sürecinde taklit ve

ezberlemeye yer verilerek, olumlu davranışların alışkanlık haline gelmesi sağlanır (Güneş, 2011, 4).

Davranışsal yaklaşımda okuma yazma öğretimi sistemattiktir, hedefler önceden belirlenir. Bu hedefler doğrusal olarak sıralanır ve alt basamaklara ayrılır. Öğrenci öğretmenin uyarılarını ve önerilerini dikkate alarak pekiştirme yoluyla öğrenir. Öğretmen öğrenciye harf/ses ilişkisi kurarak sözcükler üretir. Bununla birlikte öğretmen oluşan sözcükleri cümle içinde kullanır (Şengül ve Akçin, 2010, 5).

Bu yaklaşımda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik kullanılan iki öğretim yöntemi mevcuttur. Bunlar (Şengül ve Akçin, 2010, 5);

□ ***Tüm sözcük/görsel sözcük öğretimi:*** Kelime ya da sözcükler seslere ve hecelere parçalanmadan bütün olarak verilir. Bu öğretimde günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükler seçilir. Örneğin; markette bulunan temel gıda sözcükleri gibi (Baydık, 2016, 47). Bu öğretim yöntemi iki beceri üzerinden sınıflandırılabilir. Bunlardan birincisi öğrencinin sözcüğü oluşturan sesleri ya da harfleri bütün ve birleşik olarak farklılaştırması; ikincisi ise bunu başka durumlara genellemesidir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tüm sözcük/görsel sözcük öğretimi uygulanırken, yanlışsız öğretim yöntemi ve sınama-yanılma yöntemi olmak üzere iki yöntem kullanılır. Yanlışsız öğretim yönteminde tepki ipuçlarının verildiği bekleme süreli öğretim ile uyarı uyarlamaların yapıldığı silikleştirme ve uyarana şekil verme metotlarına başvurulur. Sınama-yanılma yönteminde ise; öğrencinin okuduğunun doğru ya da yanlış okumasına göre geribildirimler verilir. Sözcük veya kelime, öğrenciye öğretmen aracılığıyla gösterilir ve yüksek sesle okunur. Öğrencinin sözcüğü doğru okuması pekiştirilir, yanlış okumasında ise gerekli düzeltme yöntemleri uygulanır (Tekin, 1999, 89-92).

Dorry ve Zeaman (1975) yaptıkları çalışmada, uyarı ipucu silikleştirilerek yöntemini kullanarak 32 zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretmişlerdir. Barudin ve Hourcade (1990) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, 32 orta ve ağır zihinsel yetersizliği olan öğrencilere görsel sözcük öğretiminde kullanılan yazılı sözcük kart gösterilmesi, sözcük ile resimli ipucu gösterilmesi ve dokunsal/hareketsel yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bu yöntemle öğrenmede başarılı oldukları belirlenmiştir (Aktaran: Şengül ve Akçin 2010, 6) .

□ **Çözümleyici (fonik analiz) öğretim:** Fonik, öğrencilerin sözcüklerin veya kelimelerin içerisindeki harf-ses ilişkisini kurmasıdır. Aynı zamanda fonik, yazılı olan harflerle konuşmadaki sesler arasında anlam kurma sürecidir. Bununla birlikte, öğrenci işittiği sözcükteki sesleri başka sözcüklerde kullanıp yeni sözcükler yazabilir (Şengül ve Akçin 2010).

Fonik analiz ses-sembol eşleme, sesleri veya harfleri birleştirme ya da sözcük veya hecelerin seslere ayrılmasıdır. Bu öğretim yönteminde eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, ses-sembol eşleme ve uyarıcı ile yanıt arasında mantıklı ilişki kurabilmektedir. Aynı zamanda bu öğrenciler, fonik becerileri öğrenebilir ve bunları başka durumlarda kullanabilir (Şengül ve Akçin, 2010, 6).

Gottardo ve Rubin (1991), 17 orta düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerle yaptıkları çalışmada, çözümleyici yöntemin dil beceri öğretimine katkısını araştırmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni görsel sözcük öğretimi ve fonik analiz yöntemi, bağımlı değişkeni ise cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin seslere bölünmesi oluşturmuştur. Araştırmada dört zihinsel yetersizliği olan bireye fonik analiz yöntemi; diğer 13 zihinsel yetersizliği olan bireye ise görsel sözcük yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, fonik analiz yöntemi ile öğrenim gören bireylerin, görsel sözcük yöntemi ile öğrenim görenlerden daha başarılı olduğu bulunmuştur (Aktaran: Şengül ve Akçin, 2010, 6).

2.6.4.2. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım

Sosyal etkileşimci yaklaşım, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik okuma yazma öğretiminde yeni ve kabul gören bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım bütüncül ve etkileşimsel yöntemlerle özel gereksinimli öğrencilerin öğrendiklerini geliştireceğini savunur (Şengül ve Akçin, 2010, 7).

Sosyal etkileşimci yaklaşım, kavram ve etkinliklerini Vygotsky'nın sosyokültürel kuramından almıştır. Bu yaklaşımda dört temel ilke vardır (Şengül ve Akçin, 2010, 7):

- a) Yapılandırılmış ve düzenlenmiş eğitim ortamlarında öğrenmeye hazırlık/çıraklık,
- b) İfade biçimlerini güçlendirme ve çeşitlendirme,
- c) Öğrenenin öğrenmelerini kendi kendine düzenleme,
- d) Kontrol etmesine olanak veren yol gösterici öğretim ve kültürel tarihsel bağlamlar içinde öğrenme.

Yapılandırılmış eğitim ortamlarında öğrenciler, daha etkili bireylerle sosyal ilişki kurarak problem çözme ve bilişsel becerilerde kendi yöntemlerini uygulayabilirler. Böylece öğrenciler bu becerileri uygularken nasıl bir yol izleneceğini görür. Özel gereksinimli bireylere bu becerilerin öğretiminde ise ezbere dayalı öğretim yapılır. Ancak, özel gereksinimli öğrencilerde bu becerilerin öğrenmesi ve uygulaması zor olmaktadır (Eroğlu, 2010, 104).

Sosyal etkileşimci yaklaşımda zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik kullanılan üç öğretim yöntemi mevcuttur. Bunlar (Eroğlu, 2010, 106; Şengül ve Akçin, 2010, 7);

□ **Tüm dil yaklaşımı:** Sosyal etkileşimci yaklaşımın yetersizliği olan öğrenciler için kullandığı yaklaşımdır. Aynı zamanda yapılandırmacılık modelini destekler. Tüm dil yaklaşımına göre yazılı ve sözlü dil, sosyal çevrede birey tarafından oluşturulur ve bütünden parçaya doğru gidilir (Şengül ve Akçin, 2010, 7; Cavkaytar, 2017, 121).

Bu yaklaşımda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik okuma yazma öğretimi yöntem olarak değil süreç olarak görülür. Bu yaklaşımın birinci amacı, okuma yazmanın ne ifade ettiğini öğretme, okuduğunu anlama ve kelimeler arasında bağ kurmadır. İkinci amacı ise sözcük-ses analizi öğretilirken gelişigüzel öğretimin yapılmasıdır (Şengül ve Akçin, 2010,7; Baydık, 2016).

Tüm dil yaklaşımı ve geleneksel yaklaşım karşılaştırması Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Tüm Dil ve Geleneksel Dil Yaklaşımının Karşılaştırılması

Tüm Dil Yaklaşımı	Geleneksel Yaklaşım
Bütünden parçaya öğrenme vurgulanır.	Parçadan bütüne öğrenme vurgulanır.
Süreç önemlidir.	Ürün önemlidir.
Dil öğrenme, yaşantılar yoluyla gelişir.	Dil öğrenme, becerilerin öğretimine bağlıdır
Öğrenciler, yazmayı kendi amaçları için kullanırlar.	Öğrenciler, yazmayı başkalarını memnun etmek için kullanırlar.
Öğrenme, gereksinimlerden başlayarak becerilere doğru ilerler	Öğrenme, becerilerden gereksinimlere doğru ilerler

Dil, sosyal bağlamlar yoluyla öğrenilir.	Dil, ayrıştırılmış ortamlarda öğrenilir.
Okul ortamı ev gibi düşünülür	Okul ortamı evden ayrı düşünülür.
Konuları öğrenciler seçer.	Konuları öğretmen seçer.
Öğrenci, hatasını kendisinin bulması için cesaretlendirilir	Öğrencinin hatası, öğretmen tarafından bulunur.
Değerlendirme, süreçle bağlantılı ve birliktedir	Değerlendirme, ürüne bakarak ve sadece öğretmen tarafından yapılır.

Kaynak: Cavkaytar S., Tüm Dil Yaklaşımı,
http://www.academia.edu/6816997/T%C3%9CM_D%C4%B0L_YAKLA%C5%9EIMI_WHOLE_L
 LANGUAGE. Erişim Tarihi: 02.02. 2017

□ **Karşılıklı öğretim:** Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir tekniktir. Aynı şekilde, karşılıklı öğretim okuma yazma bilen fakat okuduğunu anlamayan çocuklar için etkili bir yöntemdir. Bu öğretimin temel amacı, öğrenci ve öğretmenin birlikte çalışarak öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir (Güldenöglü ve Kargın, 2012, 19).

Karşılıklı öğretim tekniği bütün sınıflarda uygulanabilir. Ancak bu öğretimin başarılı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bunlar (Güldenöglü ve Kargın, 2012, 19):

- Tahmin etme (öğrencinin parça hakkında fikir yürütmesi), soru sorma, açıklama ve özetleme olmak üzere dört basamağın öğretilmesi ve uygulanması,
- Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir iletişimin olması,
- Öğretmenin yardımını öğrenciden yavaş yavaş geri çekmesi.

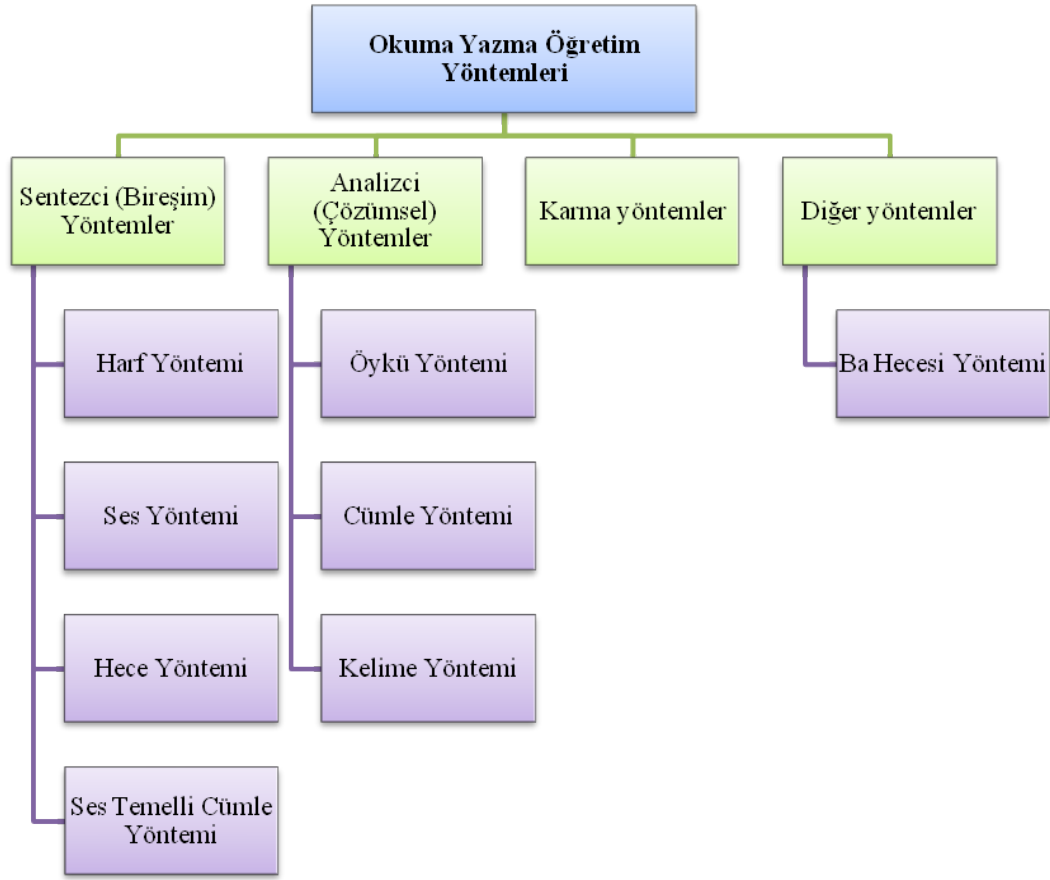
Bu öğretimde öğretmen öğrencinin aktif bir şekilde katılmasını sağlamak için, zihinsel yetersizliği olan öğrenciyi grup içerisinde liderlik rolü vermeli, öğrenciye açıklamalarda bulunmalı, öğrenciye rol model olmalı ve geribildirimde bulunmalıdır (Eroğlu, 2010, 106, 107).

□ **Erken okur yazarlık projesi:** Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere yöneliktir. Bu projenin amacı, sosyal etkileşimci yaklaşımının ilkelerini benimseyerek, öğrencilerin okuryazarlık seviyesini arttırmaktır. Bu projeyi uygulayan öğretmenler, öğrencilere sınıf içerisinde herkesi okuryazar kabul ederek her gün okuma yazma yaptırabilir, sesli okuma etkinliği

uygulayabilir, beyin fırtınası tekniğini kullanabilir. Aynı zamanda öğretmen öğrenciye rol model olmalıdır (Eroğlu, 2010, 108, 109).

2.6.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma yazma becerisine sahip olma öğrencinin hem akademik başarısı hem de sosyal yaşamı için gereklidir. Okuma yazma becerinin kazanılması ilköğretim döneminde başlar ve ömür boyu da geliştirilmesi devam eder (Akyol ve Temur, 2008, 80). Bu becerinin kazandırılmasında geçmişten günümüze kadar pek çok yöntem kullanılmıştır. Ancak kullanılan her yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmakta olup, günümüze kadar ideal bir yöntemden bahsedilmemiştir (Babayiğit, 2016, 15). Son yıllarda yapılan çalışmalarda, okuma yazmanın daha kısa sürede kazandırılmasına yönelik ve öğrencinin gelişim alanlarına (fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal) uygun yöntemler belirlenmiştir. Bu yöntemler Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4: Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Babayiğit, Özgür. 2016. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

2.6.5.1. Sentezci (Bireşim) Yöntemler

Sentezci yöntem ve teknikleri bilinen en eski ilk okuma yazma öğretim yöntemleridir (Babayiğit, 2016, 16; Bayraktar, 2016, 39). Sentezci, parça ya da unsurların bir araya gelerek bir bütün oluşturmasıdır. Bu yaklaşımda, okuma yazma öğretimine önce ünsüz harflerin öğretimi ile başlanır ve öğretilmek istenilen harfler kolaydan zora göre sıralanılır. En başta büyük harfler öğretilir sonra küçük harflere geçilir. Bununla birlikte ünsüz harflerin yanına ünlü harfler getirilerek yeni heceler, hecelerden kelime, kelimelerden cümleler oluşturulur (Bozkurt, 2011, 24). Sentezci yöntem ve tekniklerinin şematik gösterimi Şekil 5’te yer almaktadır (Uçar, 2001, 16):



Şekil 5: Sentezci Yöntem ve Teknikleri

Kaynak: Uçar, Kemal Özgür Doğan. 2001. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde

Okuma yazma öğretiminde sentezci (bireşim) yönteminin kullanılmasının yararları vardır. Bunlar (Babayiğit, 2016, 17):

- ☐ Öğrenci bu yöntem ile daha önceden görmediği sözcükleri okumaktadır.
- ☐ Öğrencini okuma yazma öğrenme süresi kolay olup, daha kısadır.

2.6.5.1.1. Harf Yöntemi

Harf yöntemi Greko-Romen uygarlığından başlayıp, Orta Çağ'ın son dönemine kadar tüm dünyada kullanılmıştır (Cemaloğlu, 2001, 73). Ülkemizde bu yöntem Harf İnkılâbına kadar Arap Alfabesi ile birlikte kullanılmıştır. Aynı zamanda harf yöntemi Latin alfabesinin öğretiminde de uygulanmıştır. Günümüzde ise harf yöntemi Kuran okuma ve Arapça öğretiminde kullanılmaktadır (Babayiğit, 2016, 18).

Harf yönteminde sözcüklerin okunabilmesi için önce harflerin öğrenilmesi gerekir. Yine bu yöntemde kelimeler tekrar tekrar okunur ve cümleler oluşturulur (Cemaloğlu, 2001, 74). Örneğin; bir öğrenci, “Ali” sözcüğünü bilmesi için öncelikle (A, L, İ) harflerini öğrenmelidir. Öğrenci büyük ve küçük harflerin adlarını öğrendikten sonra iki harfli, üç harfli, dört harfli ve beş harfli sözcükleri heceleyip öğrenir. Cümle oluşturmak için de hece ve sözcükleri birleştirir (Aba, 2011, 18).

Aşağıda yer alan başka bir örnekte “Taş” kelimesini incelediğimizde sıralama şu şekilde olmalıdır:

- a. “t, a, ş” harfleri okunuşuna uygun öğretilir.
- b. “te”, “a”, “şe” ayrı şekilde okutulur.
- c. Önce “te” ile “a” birleşince “ta” oldu.

d. Sonra “ta” ile “şe” birleşti.

e. En son “taş” oldu.

Harf yönteminde devamlı olarak yapılan tekrarlar çocukları okumadan uzaklaştırır. Bununla birlikte harflerin sürekli tekrar edilmesi çocuklarda seslerin doğru bir şekilde telaffuzunu etkiler. Yapılan tekrar nedeni ile öğrenciler güzel yazı yazma tekniğinden uzaklaşır. Öğrencinin okuma sırasında harfler üzerindeki dikkatini yoğunlaştırma görme açısının azalmasına, okuma süresinin uzamasına ve vurgu ya da tonlarda sorunların çıkmasına yol açar. Aynı zamanda öğrenci bu yöntemde yavaş bir şekilde yazar. Yazılı anlatım becerilerini geliştiremez (Cemaloğlu, 2001,74). Harf yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenci, okuduğunu anlamada zorlanır (Bayraktar, 2016, 39).

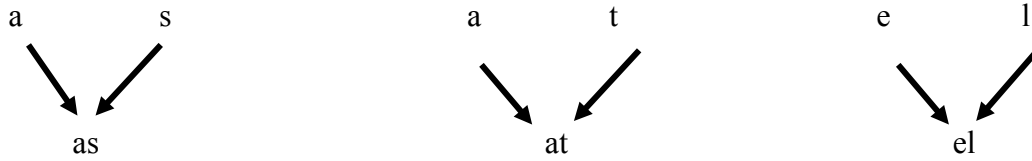
Harf yönteminin en büyük sakıncalarından biri de sessiz harflerin telaffuzunda “e” sesinin eklenmesidir. Bu hecenin ya da kelimeni okunmasını ve yazılmasını zorlaştırır. Örneğin; harflerin tanıyan öğrenci “fıl” kelimesini öğreneceği zaman “fe-i-le” biçimde okuyup yazmaktadır. Bu olumsuz yönlerinden dolayı harf yönteminin kullanılması uzun zamandır tercih edilmemektedir (Babayiğit, 2016, 19; Cemaloğlu, 2001,74).

Valentin İckelsamer, harf yönteminden oluşan hataları en aza indirmek için, harflerin adını bir resimle eşleştirmiştir. Örneğin, kalem resmi ile “k” harfi veya silgi resmi “s” harfi ile aynı anda gösterilir. Bu fikirlerden yola çıkılarak Fransa’da matbaacı Jordan 1953 yılında, harf ve resimlerin birlikte olduğu bir kitap çıkarmıştır. Bu kitap okuma ve yazma etkinliklerinin aynı anda yapılması gerektiğini ortaya koymuştur (Aktaran: Aba, 2011, 19).

2.6.5.1.2. Ses Yöntemi

Ses yöntemi her harfin bir ses olduğu dillerde uzun zamandır kullanılan yöntemdir. Bütün harfleri fonetik olmayan dillerde, sesleri belirlemek için bazı harfler değiştirilir ya da ses işaretleri kullanılır. Ses yönteminde önce sesli harfler, daha sonra sessiz harfler öğretilir. Öğrencilere alıştırma kitapları ile sık sık tekrar yaptırılır (Turan, 2007, 46). Cemaloğlu (2001, 75)’ na göre ses yönteminin uygulandığı şu şekildedir;

“A” harfı “A, a” diye okunur ve yazılır. “S” harfı “sss” yılan sesi gibi söylenir. Bu iki harf öğretildikten sonra “a” ve “s” harfı bir araya getirilerek birlikte okunur ve yazılır. Ses yöntemine yönelik bir örnek şekil 6’da sunulmaktadır.



Sekil 6: Ses yöntemi

Kaynak: Cemaloğlu, Necati. 2001. İlkokuma ve Yazma Öğretimi, 2. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 73 – 84.

Harf yönteminde olan sessiz harflerin tek başlarına telaffuz edilememesi bu yöntem ile çözülmektedir (Babayiğit, 2016, 20). Ses yöntemi, Türkçe okuma yazma öğretilirken çözümleme yönteminin bir aşaması olarak uygulanır (Turan, 2007, 46). Bu yöntemde tek başına sessiz harfleri öğretmek zordur. Örneğin; “b” sesi, “be” veya “bı” diye telaffuz edildiğinde öğrenci okumaya yazmaya başladığında ses ekleme ya da ses çıkarmaları yapabilir. “Bebek” sözcüğünü, “bbk” diye yazabilir ya da “bal” sözcüğünü “beale” diye okuyabilir. Yapılan bu yanlışlıklar büyük sorunlara yol açabilir(Aba, 2011, 20, 21).

Ses yönteminin olumsuz yönleri (Cemaloğlu, 2001, 76):

- 1) Fonetik olmayan dillerde etkili değildir,
- 2) Sessiz harflerin okunmasında araya başka sesler girebilir. Bu durum kelimelerin okunmasını zorlaştırır,
- 3) Öğrenci harflerin sesleri üzerinde yoğunlaştığı için okuma ve yazma hızı düşer,
- 4) Öğrenci harflerin sesleri üzerinde yoğunlaştığı için okuduğunu anlayamaz,
- 5) Her harfin sesi çıkartılarak öğrenildiği için öğrenciler sessiz okumayı kolay öğrenemezler,

- 6) Ses yöntemi öğretiminin en başında hece ve sözcükler pratik olarak gösterilmezse, okuma yazmayı öğrenciler kolay öğrenemez,
- 7) Bu yöntem ile okuma yazma öğrenenler kolay kolay cümle oluşturamazlar.

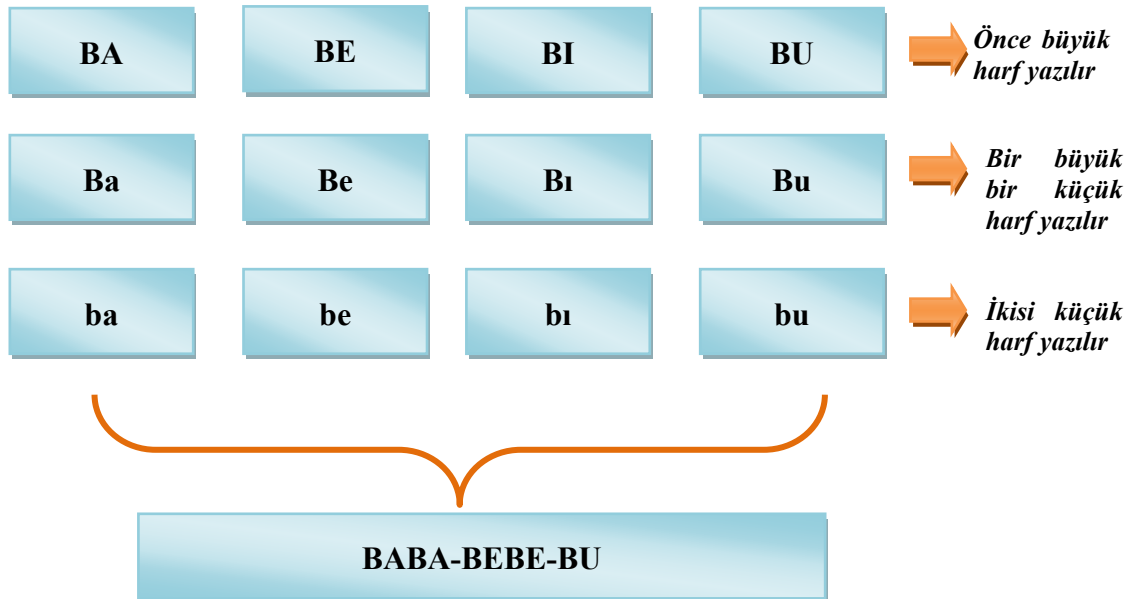
Ses yönteminin faydaları ise şunlardır (Cemaloğlu 2001, 75, 76):

- 1) Ses işaretleri sayesinde kelimeler kolay öğrenilir,
- 2) Bir sözcüğün harflerini söyleyebilen ve birleştirebilen öğrenci, o sözcüğü daha kısa sürede yazıp okuyabilir,
- 3) Okuma ve yazma daha hızlı öğrenilir.

2.6.5.1.3. Hece Yöntemi

Yöntemin temelini hece oluşturur. Bu yöntemde esas olan hecedir. Harfler ya da seslerin öğretimi yerine, heceler öğretilir. Hece yönteminde sessiz harflerin sesli harflerle birleştirilip söylenmesi, harf ve ses yönteminden farklı olduğunu gösterir. Ülkemizde bu yöntem hiçbir zaman kullanılmamıştır (Oçak, 2007, 45).

Bu yöntemde heceler dillerin özelliklerine göre belirli bir düzende öğretilmektedir. Hece yönteminde öncelikle açık heceler tercih edilir. Öğrenciler, bu heceleri hem yazarak hem de okuyarak ezberler. Öğrenilen hecelerden, yeni kelimeler, kelimelerden ise yeni cümleler öğrenirler (Cemaloğlu 2001, 76; Eroğlu, 2010, 113). Hece yöntemine yönelik bir örnek Şekil 7’de sunulmaktadır:



Şekil 7: Hece Yöntemi

Kaynak: Cemaloğlu, Necati. 2001. İlkokuma ve Yazma Öğretimi, 2. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 77.

Hece yöntemi basit hece yapısına sahip diller (Portekizce, İspanyolca, Japonca, vb...) için uygun bir okuma yazma metodudur. Bu yöntemde okuma ve yazma süresi kolay ve hızlıdır. Aynı zamanda, bu yöntem öğrencilere yeni sözcük öğrenme olanağı verir. Ancak bu yöntemde öğrenciler, okuma becerisini hemen kazanamaz, heceleri yavaş okurlar ve okudukları yazıyı anlamakta zorluk çekebilirler (Cemaloğlu 2001,77; Beyazıt, 2007, 34; Babayiğit, 2016, 21).

2.6.5.1.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yönteminde okuma yazma öğretimine sesle başlanır. Bu yöntemde sestten hecelere, hecelerden kelimelere ve cümlelere geçilir (Gün, 2006, 17; Vidin, 2013, 28; Yıldırım, 2008, 28). Ülkemizde ses temelli cümle yönteminin kullanılması 2005 – 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun kararı başlamıştır. Bu yöntem yeni yaklaşım ve metotlarla sadece ülkemiz için geliştirilmiş olup, dünyada başka örneği yoktur (Gün, 2006, 17).

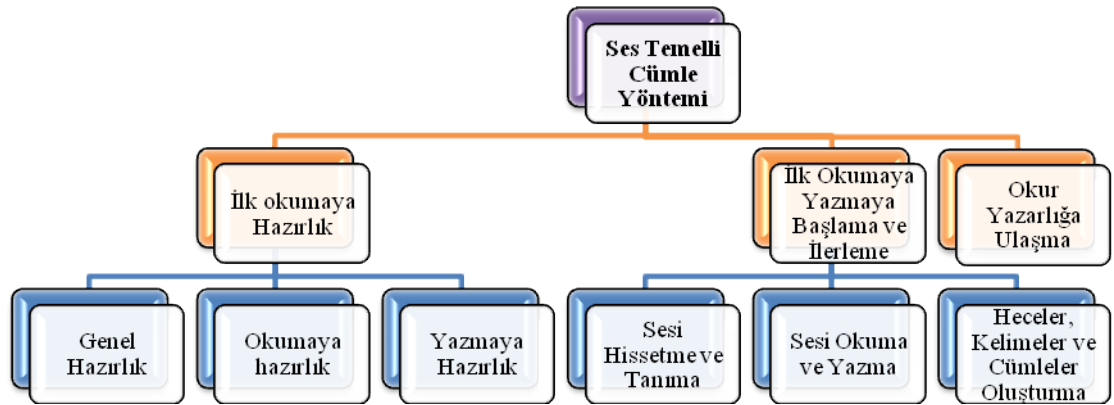
Ses temelli cümle yönteminde okuma yazma öğretimi dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanları ile birlikte yapılır. Aynı zamanda, bu yöntemde okuma yazma öğrenme süreci pek çok hece, kelime ve cümle ile sağlanır. Öğrenci okuma yazma öğrenme sürecinde bilgilerini transfer edebilir ve yapılandırabilir. Öğrencinin bu yöntem sayesinde cümle ve metin oluşturma becerileri gelişir. Öğrenci işittiği ve telaffuz ettiği seslerin farkına varır. Yine bu yöntemin içeriğin zengin olması sebebiyle öğrenci daha yaratıcı ve aktif olur (Gün, 2006, 17, 18; Yıldırım, 2008, 28).

Ses temelli cümle yöntemine yönelik bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şöyle sıranabilir (Gün, 2006, 18; Vidin, 2013, 30; Yıldırım, 2008, 30; Vatansever, 2008, 59, 60; Bulut, 2010, 12; Babayiğit, 2016, 28; Değirmenci, 2008, 39, 40; Beyazıt, 2007, 76, 77; Tural, 2013, 27; Babayiğit, 2012, 30):

- ☐ Öğrencinin tecrübeleri ve ön bilgileri önemlidir,
- ☐ Genelde sentez yöntemi kullanılır,

- Öğretim sürecinde ilk olarak anlamlı heceler oluşturulmalıdır,
- Oluşturulacak heceler anlamlı, somut, işlek ve resimle ifade edilebilecek yapıda olmalıdır,
- Cümlelere kısa zamanda ulaşılmalıdır,
- Görsel öğelerden yararlanılmalıdır,
- Somut öğeler kullanılmaya çalışılmalıdır,
- Asla hece tablosu kullanılmamalıdır,
- Öğrenmenin kalıcı olması için eski öğrenilenlerle yeni öğrenilenlerin ilişkilendirilmesi, çalışma kitaplarının yapılması gibi etkinler uygulanmalıdır.

Bu yöntemin uygulanma basamakları Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8: Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Basamakları

Kaynak: Gün, Aysun. 2006. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ses temelli cümle yönteminin aşamaları şunlardır (Gün, 2006, 18, 19):

A. İlk Okumaya Hazırlık

Bu dönemde; genel, okuma ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç çalışma yapılır (Gün, 2006, 20):

a) Genel Hazırlık

Öğrencilerin okula uyum sağlama sürecini kapsar. Bu dönemde öğretmenler öğrencilerin okulu, sınıfı, arkadaşlarını tanıması ve iletişim kurabilmesi için fırsatlar

yaratır. Bunun için öğretmen öğrencilere oyunlar oynatıp, bilmeceler, dramalar gibi etkinlikler yaptırabilir. Öğretmenler bu sayede öğrencilerini tanıma fırsatı bulur (Gün, 2006, 20; Yıldırım, 2008, 33; Vatansever, 2008, 60).

b) Okumaya Hazırlık

Bu aşamada öğrencinin seviyesine göre etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler (Gün, 2006, 20, 21):

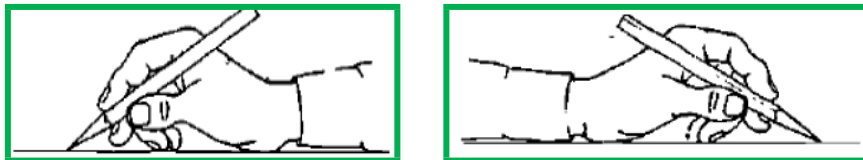
- 1. Oturma:** Öğrencilerin hangi şekilde oturması gerektiği gösterilmelidir.
- 2. Kitabı tutma ve açma:** Öğrencilere hikâye, masal gibi çeşitli kitaplar okunarak, kitabın nasıl tutulacağı, göz ile arasındaki uzaklığın ne kadar olması gerektiği ve sayfaların nasıl açılacağı gösterilmelidir.
- 3. Görsel okuma:** Görsellerdeki resimleri tanıma, ayırt etme, anlatma, yorumlama, sorulan sorulara cevap verme, verilenlerden hikâye oluşturma gibi etkinlikler ve alıştırmalar yapılmalıdır.
- 4. Okumaya özendirme:** Öğretmenler öğrencilere masal, şiir, bilmece gibi etkinlikleri ilgilerini ve dikkatini çekecek şekilde okumalı; bu kitapların resimlerini öğrenci okuyormuş gibi anlattırarak öğrenciyi okumaya güdülemelidir.

c) Yazmaya Hazırlık

Bu aşamada öğrencinin seviyesine göre yazmaya hazırlık etkinlikleri yapılmalıdır. Bu etkinlikler (Gün, 2006, 21-23):

- 1) El hareketleri:** Öğrencinin el kaslarını geliştirmek için, çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Makas kullanma, elle kâğıtları parçalama, havada el hareketleri yapma ve çizme gibi etkinlikler.
- 2) Boyama:** Öğrencilere kuru, sulu, pastel boya gibi resimler yaptırılmalıdır.
- 3) Kalem tutma:** Öğrencilere kalemin nasıl tutulması gerektiği gösterilmelidir. Yanlış tutma davranışını değiştirmek zor olduğundan, öğrencinin kalem tutuşu gözlenmeli ve takip edilmelidir (Gün, 2006, 21).

Sağ ve sol el doğru kalem tutuş şekilleri Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9: Sağ ve Sol El Doğru Kalem Tutuş Şekilleri

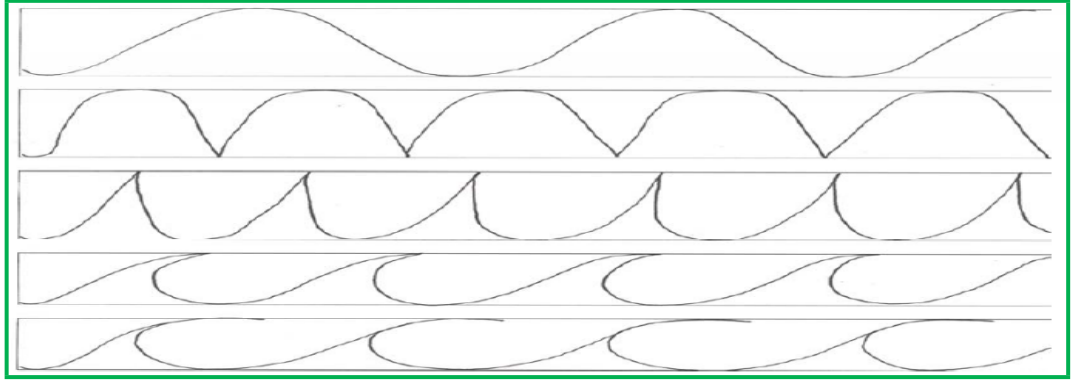
Kaynak: Babayigit, Özgür. 2016. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

4) Serbest çizgi çalışmaları: Yazı öncesi dönemde yapılan çizgi çalışmalarının süresi kısa tutulmamalıdır. Öğrencileri yazıdan bıktırmadan onları yazmaya hazırlamak, kâğıt ve kalem tutuşunu, kâğıdın pozisyonunu öğretmek gerekir (Gün, 2006, 22) .

Serbest çizgi çalışmalarında şunlar yapılabilir (Gün, 2006, 22; Babayigit, 2016, 41):

- ☐ Karalama
- ☐ Sürekli ve eğik çizgiler çizme

5) Düzenli çizgi çalışmaları: Düzenli çizgi çalışmalarının yapılması harfleri yazmaya hazırlıktır. Çizgi çalışmalarının aşırı yapılması öğrencinin yazı yazmadan bıkmaya sebep olabilir (Babayigit, 2016, 42). Düzenli çizgi çalışmasına bir örnek Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10 : Düzenli Çizgi Çalışması

Kaynak: Değirmenci, Mehmet. 2008. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

B. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

Okuma yazma çalışmalarına eylül ayından itibaren başlanır. Hangi ayda, hangi harflerin öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak öğretmene öğretim sürecinde esneklik verilmiştir. Öğretmen sınıf düzeyine göre ilerleyebilir. Ayrıca her harf için ayrı çalışma yapmak gerekir (Gün, 2006, 24):

a. Sesi hissetme ve tanıma

Ses öğrencilere hissettirilmelidir. Bunun için şu çalışmalar yapılabilir (Gün, 2006, 24; Yıldırım, 2008, 36):

- ☐ Öykü anlatma, şarkı söyleme, tekerleme gibi etkinliklerle ses sezdirilir.
- ☐ Sesin geçtiği örnek kelimeler verilir.
- ☐ Görsel resimlerden faydalanılır. Öğretilmek istenilen sesin hangi resimlerden geçtiği sorulur.

Örnek olarak “t” sesini verelim. Öğretim aşamaları şu sıralanabilir (Gün, 2006, 24);

1. Öğrencilere “ Top oynadığımızı düşünün. Topu yere vurduğumuzda nasıl ses çıkardığını söyleyiniz”, ifadesine öğrenciler “pat pat” diye cevaplandırır. “t” sesinin hissettirileceği farklı etkinlikler yapılır. Örneğin;

“t” sesi ile ilgili tekerleme;

Har hurt

Hüp hüp

İçtim süt

Pat Pat

Oynattım top.

“t” sesi ile “orman” adlı şarkı söylenebilir,

Orman

Kestane Gülgen, palamut,

Altı yaprak, üstü bulut.

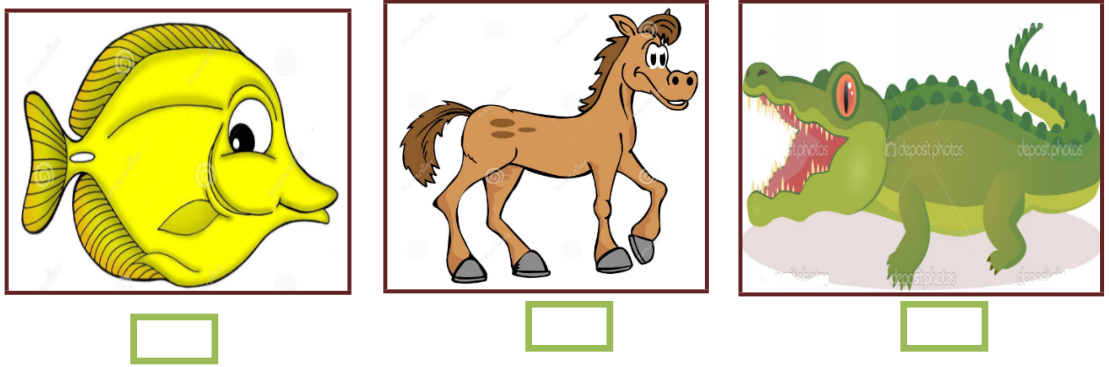
Gel sen burada derdi unut,

Orman ne güzel ne güzel.

“t” sesini içeren bir öykü, ses vurgulanarak anlatılabilir. Örneğin, “Çocuk dışarıda top oynuyordu. Topu pat pat vuruyordu. Top arabaların ve evlerin camlarına çarpıyordu.”

2. Öğrencilerden sesin geçtiği örnek kelimeler (hayvan, eşya, bitki gibi) söylemesi istenir.

3. Görsel resimler kullanılarak, sesi ayırt etmesi sağlanır. Örneğin, öğrencilere etkinlik kağıdı verilir ve “İçinde t sesi geçen resimleri boyayınız” şeklinde yönerge verilir (Şekil 11).



Şekil 11: Görsel Resimler

Kaynak: Gün, Aysun. 2006. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

b. Sesi okuma ve yazma

Ses telaffuzların harflere dönüştürülmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir (Gün, 2006, 25):

- ☐ Öğretmen, tahtada harfin yazımını gösterdikten sonra öğrencilerle birlikte okumalı,
- ☐ Öğrencilerden, harfin üzerinden parmakla geçmesi istenmeli,
- ☐ Alıştırma kitabındaki büyük çizilmiş harf ok yönünde yapılmalı,
- ☐ Harf, örneklerin üstünden kalemle geçilerek yazılmalı,

- Harfin, yazımına ve seslendirilmesine dikkat edilmeli ve iki satır arasına yazılmalı,
- Yazımı zor olan harflerden önce çizgi çalışmaları yapılmalı,
- Büyük harf öğretiminde kelime ve cümlelerden faydalanılmalı,
- Birinci ses grubundan sonra matematikteki rakamlar öğretilmeli.

Seslerin öğretiminde izlenecek yol Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Seslerin Öğretiminde İzlenen Yol

<i>SES / HARF GRUPLARI</i>		
<i>1. Grup</i>	<i>e, l, a, n</i>	<i>E, L, A, N</i>
<i>2. Grup</i>	<i>i, t, o, b, u</i>	<i>İ, T, O, B, U</i>
<i>3. Grup</i>	<i>k, ı, r, ö, s, ü</i>	<i>K, İ, R, Ö, S, Ü</i>
<i>4. Grup</i>	<i>m, d, ş, y, c, z</i>	<i>M, D, Ş, Y, C, Z</i>
<i>5. Grup</i>	<i>ç, g, p, h</i>	<i>Ç, G, P, H</i>
<i>6. Grup</i>	<i>f, v, ğ, j</i>	<i>F, V, Ğ, J</i>

Kaynak: Birinci Sınıf Ses Grupları Tablosu <http://meb.net.tr/1-sinif-ses-gruplari-tablosu.html> 12.02.2017.

c. Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma

Kelime ve cümle oluşturma en önemli ögesi hecelerdir. Hece oluşturma şu şekilde olmalıdır (Gün, 2006, 27; Yıldırım, 2008, 36):

1. Öğretilecek ses, daha önceden verilmiş seslerle ilişkilendirilerek yeni heceler oluşturulur.

Örneğin “t” sesi kendisinden önce öğretilen “a” sesi ile birleştirilir (Gün, 2006, 27).

Önce “a” sesi tahtaya yazılır ve okutulur.

Sonra “t” sesi yazılır ve okutulur.

Daha sonra “a” ve “t” sesi birleştirilerek nasıl okunacağı sorulur.

2. Yapılan yeni hecelerle, okuma yazma etkinlikleri yapılır.

Örneğin, öğrencilere “at” okutulur ve yazdırılır.

Öğretmen geri dönüt verir.

3. Öğretilmek istenen ses, önceki öğrenilen hece ve kelimelerle ilişkilendirilir.

Örneğin, “at” sözcüğü tahtada okunduktan sonra yanına “a” sesi yazılır.

Sonra “a” sesi ile “at” hecesi birleştirilir.

Oluşturulan “ata” kelimesi okutulur ve yazdırılır. Büyük “A” harfi üzerinde çalışılır.

4. Verilen her ses grubundan sonra yapılanlar tekrar edilir ve değerlendirilir. Ses gruplarına geçmeden önce gösterilen grupların öğrenilmiş olmasına dikkat edilir.

Heceler oluşturulurken genelde kapalı heceden açık heceye gidilir.

Örneğin, “ata” sözcüğü hem tahtaya hem defterlere yazılır.

“ata” sözcüğü okunur.

“ata” sözcüğündeki “ta” hecesi kapatılıp okutulur.

“ata” sözcüğündeki “a” hecesi kapatılarak “ta” hecesi okutulur.

Metinlerde bu heceler buldurulur.

“at” ve “ta” hecelerinin birbirleri ile karıştırılmaması için etkinlikler yaptırılır (Gün, 2006, 28).

5. Sesler öğretildikçe, buna bağlı olarak hece, kelime ve cümle sayısında artmalar olur. Bu süreçte, büyük harfler de öğretilmelidir. Özel isimleri ve cümle başlangıçları büyük harfle yazılırken, büyük harflerde öğretilir.

6. Yapılan kelime ve cümlelerin anlamları açıklanır.

Örneğin, “Alet, at, ilet” gibi sözcüklerin anlamları açıklanabilir.

7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya teşvik edilmelidir.

d. Metin oluşturma

Öğrenilmiş kelimelerden yeni cümleler yapılır. Bu cümlelerden metinler oluşturulur. Ancak, metin oluşturmaya ilk üç ses öğrenildikten sonra başlanmalıdır. Öğrencilere yazılar dört çizgi üç satırdan oluşan satır çizgilerine güzel yazı estetiği ile yazdırılır (Vatansever, 2008, 63; Yıldırım, 2008, 37; Gün, 2008, 29; Değirmenci, 2008, 46). Ayrıca, öğrenciler görsel resimler kullanarak metin oluşturmaya teşvik edilir (Gün, 2006, 29; Değirmenci, 2008, 46).

C. Okur Yazarlığa Ulaşma

Okuma yazma öğretiminin son evresidir. Bu evrede serbest okuma çalışmaları yaptırılır. Öğrenciler hikâyeleri, şiirleri, masalları, tekerlemeleri sınıfta arkadaşlarına okuyabilir ve yazılı olarak ifade edebilir. Öğrenciler tek çizgili deftere bu aşamada

geçer (Gün, 2006, 29; Yıldırım, 2008, 37; Vatansever, 2008, 63; Değirmenci, 2008, 46; Vidin, 2013, 32).

2.6.5.2. Analizci (Çözümsel) Yöntemler

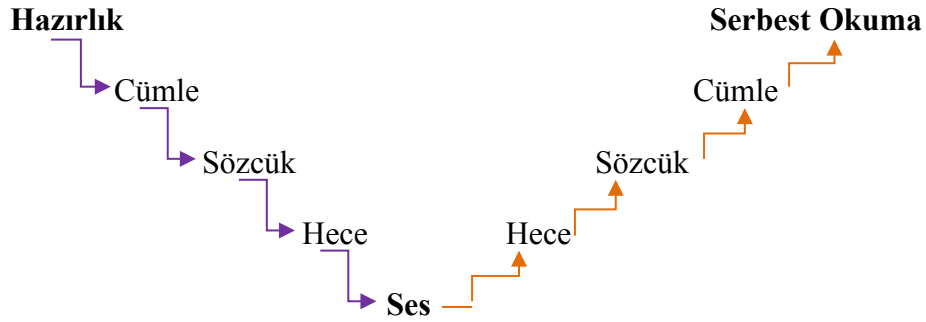
Bütünü oluşturan parçaların uygun ve bilinçli bir şekilde, birbirinden ayrılması işlemine çözümleme denir. Okuma yazma öğretiminde çözümleme yöntemi ise; cümle kelimelere, kelime hecelere, hecede harflere ayrılır. Ayrılan bu harflerle yeni heceler, hecelerden kelime, kelimelerden cümleler oluşturulur (Uslu, 2014, 12; Çağlayan, 2016, 47).

Bu yöntemin temeli, “Gestalt Psikolojisi” ne dayanmaktadır (Çağlayan, 2016, 47). Çözümleme yönteminde öğrencinin kalıcı ve etkili öğrenmesi için, öğrenme yaşantıları bir bütün olarak sunulmalıdır. Öğrenciler bu yaşta bütün görür ve algılar prensibi benimsenir. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretimine cümlelerden ve kelimelerden başlanır (Uçar, 2001, 18; Babayiğit, 2016, 22).

Öğrenciler bütün olarak verilenleri daha iyi algılar (Babayiğit, 2016, 23). Çocuk psikolojisi ile ilgili yapılan araştırmalarda da çözümleme yönteminin, bütün olanların öğelere ayırıp inceleme fırsatı sağladığından, ilk okuma yazmada öğretiminde en faydalı bir yöntem olduğu bulunmuştur (Öğreten, 2008, 51). Aynı zamanda öğrenci bu yöntemde dikkatini okuduğunu anlamaya yöneltirse, hem okumanın zevkine varır hem de hızlı bir şekilde ilerler.

Çözümleme yönteminin temelini, cümlelerin ezberlenmesi oluşturur. Kelime cümle ya da paragrafların hem yazılışı hem okunuşu ezberletilir. Ancak, öğrenciler kelimeleri veya cümleleri ne kadar çok ezberlerse de cümleyi veya kelimeleri oluşturan öğeleri belli bir olgunluktan sonra görür. Bundan dolayı, öğrencilere öğretilecek kelime ve hecelerin birkaç cümle içinde kullanılmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca okuma yazmanın başında kitap, masa, kalem gibi eşyalar öğretilmeli daha sonra cümlelere geçilmelidir (Uçar, 2001, 18).

Bu yönteminin uygulamasına yönelik şema Şekil 12’de yer almaktadır:



Şekil 12: Çözümleme Yönteminin Uygulama Basamakları

Kaynak: Turan Mehmet. 2007. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Çözümleme yönteminde göz, okuma sırasında sıçrama ve duraklamalar yapar. Gözün sıçrama mesafesi 13 – 19 cm arasında değişmekte olup, bu sıçramaların az ya da çok olması yazıyı okuyabilmek için gereklidir (Tutal, 2013, 19). Bu durumdan dolayı öğretmenler okuma yazma öğretimi için çözümsel yöntemleri tercih ederler. Bu sayede göz bir bakışta daha geniş alanı görüp bir cümleyi bir, iki ya da üç sıçrama ile okur. Böylece yazının anlam bütünlüğünü korumuş olur (Öğreten, 2008, 51).

Çözümleme yöntemin uygulanışına yönelik örnek şu şekilde verilebilir (Çağlayan, 2016, 48):

“Elif fidan dik sula, Cumhuriyet çok yaşa, Güler gazete oku” gibi cümleleri sırayla “fidan, dik, sula, çok, yaşa” gibi kelimelere ayrılır. Sonra “fı, dan, su, la” gibi hecelere ve “e, l, i, f” gibi seslere ayrılır. Yapılan her aşamada ayrılan sesler, heceler, kelimeler ile yeni cümleler ve kelimeler oluşturulur.

Bu yönteme ilişkin yapılan eleştiriler şunlardır (Çağlayan, 2016, 48):

- Yöntem zaman alıcı olup, okuma öğrenme süresini geciktirir.
- Cümleleri öğelerini ayırıp, harfe geçiş aşamalarına kadar geçiş süreleri öğretmene verilmiştir. Bu durumdan dolayı, öğretmenler farklı uygulamalara başvurmuştur.

- Öğrenci cümle çözümlemede fazla uyarıcıyla karşılaştığı için, öğelere ayırmakta zorlanmaktadır.
- Dilimizde birçok kelime olduğu için, bunların hepsini öğretmek olanaksızdır.

2.6.5.2.1. Öykü Yöntemi

Öykü yöntemi cümle yönteminin daha kapsamlı bir biçimi olup, esas temelini öyküyü oluşturan cümleler oluşturmaktadır (Tutal, 2013, 22). Bu yöntemde okuma yazma öğretim uygulamaları, öğrencilerin ilgisini çekecek kısa bir öykü ya da metin üzerinde yaptırılır (Oçak, 2007, 47). Öğretmen tarafından okunan öykü çocuklara anlatırılıp, okutturulur ve yazdırılır (Cemaloğlu, 2001, 81). Bu yöntemde çözümleme yapılarak metin önce cümlelere, sonra kelimelere, hecelere ve harflere ayrılır.

Öykü yönteminin diğer yöntemlere göre olumlu yönlerinden biri, öğrencilerin okuma alışkanlığını daha kolay kazanmalarındır. Ancak, okuma yazma becerisini kazanmak daha uzun bir dönemde gerçekleşir. Yine bu yöntemde çocukların seviyesine uygun bir metin seçilmezse, belirlenen hedeflere ulaşılamamaktadır (Babayiğit, 2016, 24). Bununla birlikte sınıfların kalabalık olması ve yeterli araç-gerecin bulunmaması da yöntemin verimliliğini azaltır (Uslu, 2014, 17).

Öykü yöntemine yönelik, örnek bir metin ve sorular şu şekilde sıralanabilir (Cemaloğlu, 2001, 82):

ALİ İLE MİRMİR

Miyav miyav miyav! (Yeni uyanmış bir kedinin Ali'nin yatağından uyandırma çabaları anlatılıyor.)

- *Günaydın Mırmır.*
- *Günaydın Ali. Haydi kahvaltı hazır.*

Bugün hava çok güzel. Güneş pırıl pırıl. Ali, erken uyu, erken uyan. Süt iç. Ali ılık süt iç. Ali, bana da süt ver. Sağol Ali, sağol.

Ali elini yüzünü yıka. Ali dişini fırçala. Okul açıldı. Kalem al, yazı yaz. Benim resmimi yap. Haydi Ali okula koş. Koş Ali koş. Ali derse geç kalma. Oya sen de koş.

Sağol Mırmır. Akşam görüşürüz.

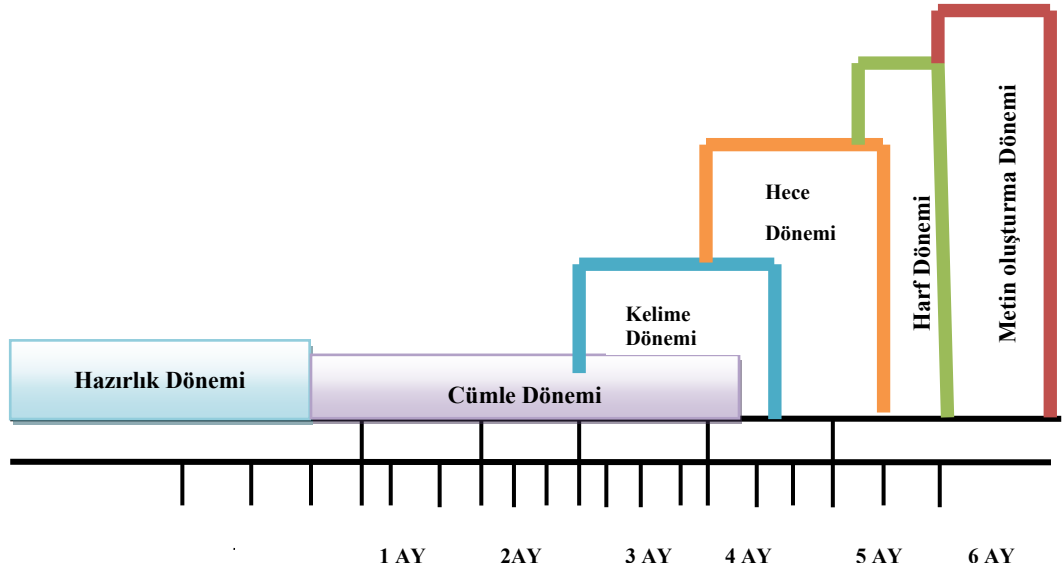
- 1) Öykünün videosu varsa izletilir. Video yoksa ses kaydı yapılır. Öğrencilere ses kaydı dinlettirilir,
- 2) Öyküyle ilgili resimler sırasına göre tahtaya asılır,

- 3) Öğrenciler öyküyü dramatize ederler,
- 4) Öğrenciler öyküyü anlatır,
- 5) Öykü tahtaya, asetatlara yazılıp hazır halde öğrenciye verilir,
- 6) Öğrenciler öyküyü sık sık tekrar ederler,
- 7) Okuma ve anlatımdaki yanlışlar düzeltilir,
- 8) Öykü hakkında sorular sorulur:
 - ☐ Kedinin ve çocuğun adı ne?
 - ☐ Kedi nasıl ses çıkarıp seslendi?
 - ☐ Kedi ve Ali ne konuştu?
 - ☐ Kedinin tavsiyeleri nelerdir?
- 9) Öykündeki resimlerin yerleri değiştirilerek öğrencilere anlattırılır,
- 10) Öğrenciler öyküdeki cümleleri bir bir yazıp okur,
- 11) Öyküdeki cümleler fişlere yazılır,
- 12) Cümleler öğelere ayrılarak okuma yazma öğretimine devam edilir.

2.6.5.2.2. Cümle Yöntemi

Dili oluşturan tek unsur cümledir. Bununla birlikte, okuma ve konuşmanın da öğeleri cümleden oluşmaktadır. Dili oluşturan öğelerin kelime ve harften oluşmadığını cümleden oluştuğunu benimseyen araştırmacılar, cümle yönteminin okuma yazma yöntemleri arasında en etkili yöntem olduğunu belirtmişlerdir (Vatansever, 2008, 53).

Okuma yazmada cümle öğretim basamaklarının hazırlık dönemi, cümle dönemi, kelimeyi dönemi, hece dönemi, harf dönemi ve metin oluşturma dönemi olmak üzere toplam altı dönemi kapsamaktadır. Bu dönemler şekil 13’de yer almaktadır:



Şekil 13: Okuma Yazmada Cümle Öğretim Basamakları

Kaynak: Öğreten, Şennur. 2008. Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hazırlık dönemi: Bu dönemde öğrenci okulu, arkadaşlarını, öğretmeni ve çevreyi tanır. Ayrıca çizgi çalışmaları, boyama gibi etkinlikler bu üç haftalık süreçte yapılır.

Cümle tanıma: Öğrencilere, anlamlı ve basit cümleler verilir. Bu verilen cümleler okutulup yazdırılır.

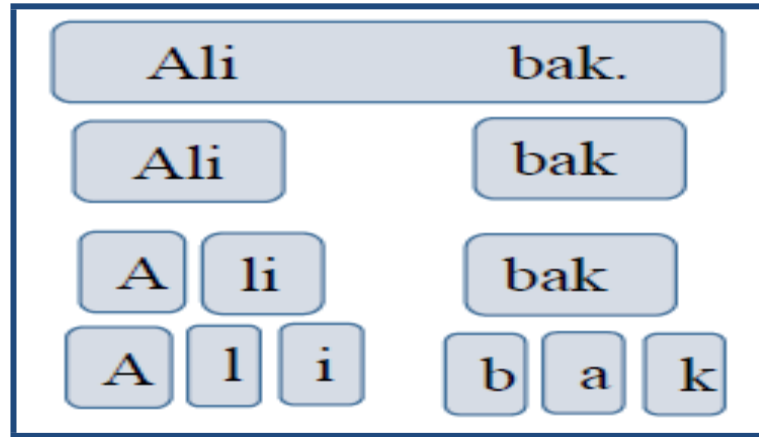
Kelimeyi dönemi: Öğretmenler, öğrencilerin en çok bildiği cümleleri seçerek kelimelere ayırır. Bu kelimeler okutup yazdırıldıktan sonra başka cümleler içinde kullanılır.

Hece dönemi: Öğrencinin, en çok bildiği kelimeler, hecelere ayrılır. Daha sonra ayrılan heceler, öğretildikten sonra başka kelime ve cümlelerde kullanılır.

Harf dönemi: Bu dönemde öğrenci, harf-ses ilişkisi kurar. Sesin sembolünü oluşturan harfleri tanır.

Metin oluşturma dönemi: Öğrencilerin seviyesine uygun kısa metin, tekerlemeler ve şiirlerle başlanır.

Cümle yönteminde, tümdengelim (bütünden parçaya) uygulanır. En başta anlamlı cümleler verilir, sonra kelime, harf ve serbest okumaya geçilir (Vatansever, 2008, 53; Babayigit, 2016, 25). Cümle yönteminin uygulanmasına yönelik bir örnek Şekil 14’te yer almaktadır.



Şekil 14: Cümle Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Örnek

Kaynak: Babayigit, Özgür. 2016. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

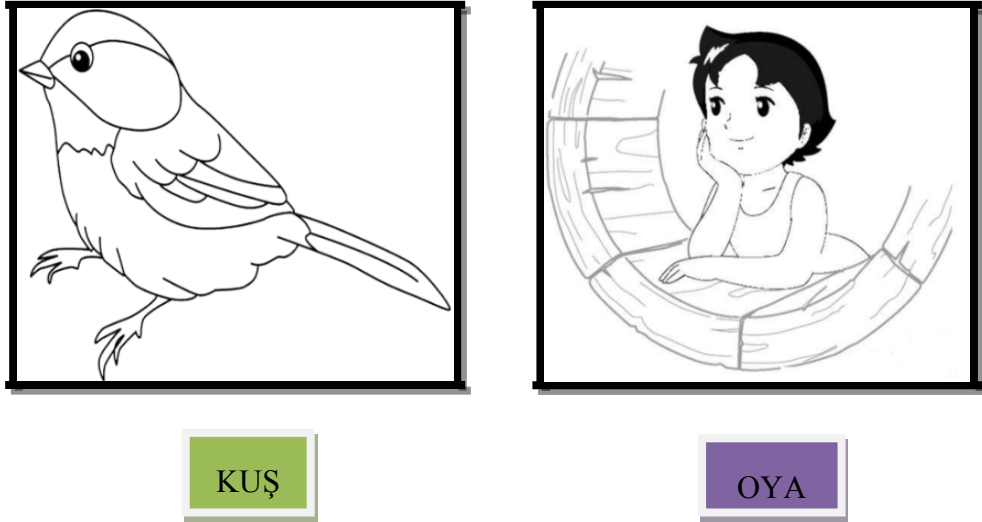
Öğrencilere okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi seçilmelidir. Bu yöntem hem çocuk psikolojisine uygun, hem de nesneler bütün olarak öğrenilir. Ayrıca, öğrencilerin hızlı ve anlamlı okumasına katkı sağlar. Ayrıca fiş yöntemi çocuktan hareket ilkesine göre hazırlanır. Tok (2001), 46 öğretmenle yaptığı araştırmasında ilk

okuma yazma öğretiminde cümle yönteminin en etkili yöntem olduğunu bulmuş ve öğrencilerin anlamlı okuduğunu, hızlı yazabildiklerini saptamıştır. Schlafly (1996, 113) ise cümle yönteminin kötü bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemde Schlafly öğrencilerin resimlere bakarak ezberlediğini, bu yüzden sözcükleri atladıklarını ifade etmiştir (Aktaran: Beyazıt 2007, 37). Selçuk'da Türkiye ve Almanya'nın eğitim reformu hakkında düzenlenen sempozyumda, cümle yöntemine ilişkin yapılan araştırmaların işlevsel olmadığını vurgulamıştır (Aktaran: Beyazıt 2007, 37). Bununla ilgili olarak literatürde cümle yöntemine yönelik yapılan olumsuz eleştiriler bulunmaktadır (Gün, 2006, 16; Zayim, 2009, 21);

- ☐ Okuma yazma öğretiminin zaman alması ve okumanın geç olması,
- ☐ Cümlelerin öğelere ayrılması (kelimeye, harfe) öğretmene bırakıldığından, farklı uygulamalara yol açması,
- ☐ Öğrencinin, seslere ve harflere kolay ulaşamaması,
- ☐ Öğrencinin, cümleyi çözümlerken birçok uyarıcının etkisi altında kalması.

2.6.5.2.3. Kelime (Sözcük) Yöntemi

Kelime yönteminin ilk aşaması çocuklara kelime öğretmektir. Kelimeler ile birlikte çocuklara okuma yazma öğretimi de yapılır (Turan, 2007, 59). Okuma yazma öğretimine, öğrenciler için gerekli ve anlamlı kelimeler ile başlanır. Öğrenciler öğrendiği kelimeleri cümle içinde kullanır. Bazı ülkeler, öğrencinin bildiği kelimelerden oluşan cümle ya da metinleri seçerler. Öğrenci dikkatini hece, harf ve ses birimlerine yoğunlaştırır. Bu yöntemde, öğrencinin bir metni anlayabilmesi için bireşim ve çözümleme yönteminden de faydalanılır. Öğrenci dikkatini metne yoğunlaştırdığında hem metni anlar hem de ilgiyle okur (Turan, 2007, 59). Bu yöntemin uygulandığı Şekil 15’te ve aşağıdaki örnekte yer almaktadır.



Şekil 15: Kelime (Sözcük) Yönteminin Uygulanışı

Kaynak: Turan Mehmet. 2007. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Örnek: Öğrenciye, “kuş” resmi resimlerden yararlanılarak okutulup yazdırılır. Sonra “Oya”, “bir”, “bak” kelimeleri verilir. Öğrenci kelimeleri öğreninceye kadar tekrar eder ve alıştırma yapar. Diğer yöntemlerden (bireşim ve çözümleme) faydalanılarak okuma yazma öğretimi yaptırılır (Turan, 2007, 60).

Oya bak.

Bir kuş.

Oya bak kuş.

Oya bak bir kuş.

Bu yöntemde, öğretilen kelimeler arasında basitten karmaşığa doğru, anlamsal bütünlülük, ses uyumu ve benzerlikler üzerine fark oluşturma ilişkisi olmak üzere sistemli bir ilişki vardır. Bu ilişki şöyle sıralanabilir (Bozkurt, 2011, 29):

- a) **Basitten karmaşığa ilişkisi:** Tek heceli kelimelerden başlanıp iki, üç ve daha fazla heceli kelimelere geçilmesi.
- b) **Anlamsal bütünlük ilişkisi:** Kelimelerin anlamlı bir bütün oluşturup cümle ve metinlerdeki anlam bütünlüğünü korumak.
- c) **Ses uyumu ilişkisi:** Kelimelerdeki ses uyumunun olması kelimenin hatırlanmasını kolaylaştırır.
- d) **Benzerlikler üzerine fark oluşturma ilişkisi:** Kelimelere sesler eklendiğinde ya da çıkarıldığında öğrencinin fark edip ilişki kurmasıdır.

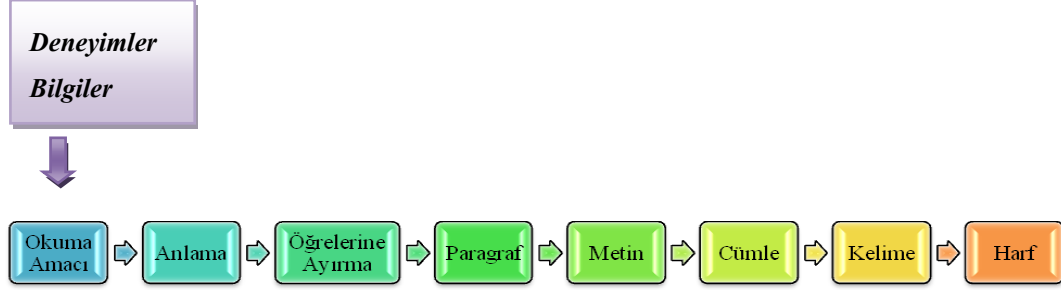
Kelime (sözcük) yönteminin, okuma yazma öğretiminde kullanılmasına yönelik olumsuz eleştiriler bulunmaktadır. Bu olumsuz eleştirilerden biri de kelime yönteminde sürekli yapılan tekrarların öğrencinin sıkılmasına yol açtığıdır. Ayrıca kelime üzerinde yapılan fazla yoğunlaşma, öğrencinin cümleyi anlamasını zorlaştırabilir. Aynı zamanda bu yöntemde okuma yazma hızı yavaş olabilir ve anlamlı okumaya geç geçebilir. Kelimeler, yalın halde öğrenildiği için bunlara yapılan ekler güçlükle öğrenilir (Cemaloğlu, 2001, 78; Öğreten, 2008, 52; Aba, 2011, 22; Aktürk, 2009, 24).

Bu yöntem İngilizce, Almanca veya Fransızca gibi dillerde kelimelerin yazılışları ve okunuşları birbirinden farklı olduğu için okuma yazma öğretiminde kullanılabilir. Türkçe ise fonetik bir dil olduğundan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kelime yönteminin kullanılmasına gerek yoktur (Yiğit, 2009, 23; Turan, 2007, 60).

2.6.5.3. Karma Yöntemler

Karma yöntem genellikle yetişkinlere okuma yazma becerisi kazandırılırken kullanılan bir yöntemdir (Bektaş, 2007, 17; Babayiğit, 2016, 27). Karma yönteminin temelinde, cümleyi oluşturan öğelerin (kelime, harf, hece) bir arada öğretilmesi vardır. Okuma yazma ilk önce cümle ve kelime ile başlayıp hece ve ses ile devam eder (Uslu, 2014, 17). Bu yöntemin amacı okuma yazmayı kısa zamanda öğrencilere öğretmektir (Cemaloğlu, 2001, 80; Çalışkan, 2004, 18; Çağlayan, 2016, 48).

Karma yöntemde çözümleme ve birleşim yöntemleri beraber uygulanır (Cemaloğlu 2001, 79; Uslu, 2014, 17). Yöntemde cümle öğretimi yapılırken, sesli ve sessiz harflerin öğretimi de yapılır. Harfler öğretildikten sonra hecelere geçilir. Hece etkinlikleri yapılırken, kelimeler çalışılır ve kelimelerden cümleler oluşturulur (Uslu, 2014, 17; Eyidoğan, 2005, 6). Bu yöntemin okuma süreci şekil 16’da yer almaktadır:



Şekil 16: Karma Yöntemin Okuma Süreci

Kaynak: Uslu, Samed. 2014. Yenilenen İlkokul Basamağında Gerçekleştirilen Okuma-Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Cemaloğlu (2001, 79)’na göre karma yöntemde, birkaç anlamlı cümle ile okuma yazma öğretimine başlanır. Bununla birlikte öğrencilere sesli harfler, kelimeler, heceler ve sesler öğretilir. Öğrenciye hece tablosu da destek amaçlı verilir. Bir taraftan çözümleme yapılırken diğer taraftan cümle öğretimi yapılır.

Karma yönteminin uygulanışına yönelik örnekler Tablo 5 ve Tablo 6’da yer almaktadır (Cemaloğlu 2001, 79):

Tablo 5: Karma Yönteminin Uygulanması 1

Ali ata bak.	Aa	Ali	ata	bak.
Ömer mısır sever.	Öö	Ömer	mısır	sever.
Emel eve gel.	Ee	Emel	eve	gel.
İpek ipi tut.	İi	İpek	ipi	tut.

Oya okula koş.	Oo	Oya	okula	koş.
----------------	----	-----	-------	------

Tablo 6: Karma Yönteminin Uygulanması 2

A	bak	sır	pek	O	O
li	Ö	se	i	o	ku
a	mer	ver	pi	O	la
ta	mı	İ	tut	ya	koş

Karma yöntem okuma yazma hızını olumsuz yönde etkileyebilir. Aynı zamanda anlamlı okuma becerisini kazanmak, sonraki yıllara ertelenebilir. Bu yöntemde okuma yazma öğretimi, hızlı bittiği için kelime telaffuz sorunları ortaya çıkabilir (Cemaloğlu, 2001, 80; Uçar, 2001, 18). Karma yöntem, diğer yöntemler (bireşim ve çözümleme) ile birlikte uygulandığı için belirli bir iç tutarlılık bulunmaz (Zayim, 2009, 21). Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru gibi öğretim ilkeleri yoktur (Öğreten, 2008, 58; Zayim, 2009, 21; Bektaş, 2007, 17; Babayigit, 2016, 27). Bu tür problemler yetişkinleri etkilenmese bile çocukları olumsuz yönde etkileyebilir (Öğreten, 2008, 58; Zayim, 2009, 21; Bektaş, 2007, 17). Okuma yazmanın temel amacı sadece okuma yazma öğretmek değil, çağımıza uygun yöntem ve uygulamalarla okuma yazma öğretmektir (Zayim, 2009, 22).

Karma yöntem daha çok Bulgaristan, Küba, Uruguay, Hollanda gibi ülkelerde, öğrencilerin okuma yazma öğretiminde kullanılmaktadır. Ekvator, Tanzanya, Guatemala gibi ülkelerde ise bu yöntem yetişkinlerin okuma yazma öğretiminde uygulanmaktadır (Öğreten, 2008, 58; Turan, 2007, 61). Ülkemizde de bu yöntem okuma yazma öğrenememiş ikinci, üçüncü sınıf öğrencilerinde ve yetişkinlerde kullanılabilir (Öğreten, 2008, 58; Uslu, 2014, 17).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili Türkiye’de ve Yurt Dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

İftar ve Uysal (1999), “Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, tek denekli araştırma modeli olan “beceriler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir ilinde bulunan dört zihinsel yetersizliği olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Çolak (2001) araştırmasında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu ilkokul ve mesleki eğitim merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma yazma hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup Eskişehir’de bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezinde görevli olan yedi öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan bireylerin zekâ düzeyi normal olan akranları ile okuma yazma öğretiminde aynı yöntemi gördükleri, fakat akranlarına göre daha geç ve yavaş öğrendikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin geneli okuma yazma öğretimi sırasında fiş yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kaynak yetersizliği, materyal eksikliği, öğrencilerin aynı seviyede olmaması ve aile ilgisizliği gibi sorunlarla da karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Başal ve Batu (2002), “Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri” adlı çalışmalarını yedi alt özel eğitimde çalışan öğretmenlerle gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmenler amaçlarını belirlerken farklı yollardan gittiklerini ve genel olarak cümle yöntemini seçtiklerini, fakat öğrencinin durumuna göre farklı yöntemlerde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmenler, ailenin ilgili olmadığı zamanlarda zorlandıklarını, kaynak ve materyal konusunda sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir.

Eyidoğan (2005) tarafından yapılan çalışmada zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmesi yapılarak, uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir’ de özel rehabilitasyon merkezinde eğitim gören yedi-dokuz yaşları arasında olan iki erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada eğitim etkinliğini değerlendirmek için oturumlar (toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, sürdürme, genelleme oturumu) düzenlenmiştir. Araştırma bulguları çalışmanın etkili olduğunu, çalışmadan bir ay sonra bile, öğrencilerin öğrendiklerini hatırladığını göstermiştir. Aynı zamanda genelleme oturumunda farklı yöntemlerle yapılan eğitimde, bir öğrencinin tam anlamıyla doğru tepkiyi gösterdiği gözlemlenmiştir.

Kanmaz (2007) tarafından yapılan çalışmada, ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ile öğrencilerin okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli il ve ilçelerinde 2005-2006 öğretim yılında görev yapan 176 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların 3.66 ortalama ile ses temelli cümle yöntemine, 3.76 ortalama ile kitap ve seminerlerin ses temelli eğitim için rehber olduğu, ifadesine katıldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada; öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan biri olarak öğrencilere ses temelli cümle yöntemi uygularken, ailenin bu konuda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması olduğu belirlenmiştir.

Özmen ve Vayiç (2007) çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir yönteminin, hece tanımaya yönelik etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmaya toplam üç öğrenci katılmıştır. Tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak öğrencilere Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisi uygulanmış, her öğrenci ile birebir ilgilenilmiştir. Araştırmada her öğrenci ile haftada beş gün çalışılmış ve öğrencilerle toplam sekiz oturum yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Kendini Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi Modeli temel alınarak hazırlanan Oku-Altını Çiz-Böl-Birleştir stratejisinin etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda araştırmada, öğrencilerin öğretilen fişlerdeki hece ve kelimeleri öğrendiği ve cümle

içinde kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, bir ile beş hafta sonra yapılan izleme değerlendirmelerinde öğrenciler öğrendiklerini uygulayabildikleri görülmüştür.

Akyol ve Temur (2008), “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmalarında ses temelli cümle yöntemi ile cümle yöntemi karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara/Gölbaşı’nda bulunan iki ilköğretim okulunun birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda iki yöntem arasında belirgin farklılıklara rastlanmamıştır. Okuduğunu anlama, okuma hızları, belli sürede okunan kelime sayısında belirgin bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Şengül (2008)’ün “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi” isimli çalışmasında, İstanbul’da resmi ve özel kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik okuma yazma eğitiminde tercih ettikleri yöntemler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 100 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma yazmada sadece tek yöntem kullanmadıkları, genel olarak cümle yöntemi ile ses temelli cümle yöntemini kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca okuma yazmaya geçilmeden önce öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin öğrenmeyi etkilediği belirlenmiştir. Bunların yanında, okuma yazmada kullanılan materyallerin (eşleme kartları, hece kitapları vb.), oyunların ve etkinliklerin, öğrencilerin okuma yazma sürecinde fazlasıyla kullanıldığı görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma değerlendirilmesinde ise ölçüt bağımlı testler, gözlem gibi yöntemler kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kaynak yetersizliği, aile ilgisizliği ve çocukların desteklenmemesi, öğrencilerin düzeylerinin aynı olmaması, sınıfta tek öğretmenin olması ve öğrencilerin ön becerilerinin olmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları bulunmuştur.

Deniz (2008)'in “Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, zihinsel engelli öğrencisi olan öğretmenlerin okuma yazmada hangi yöntemi uyguladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya ilinde görev yapan 27 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nitel bir araştırma olup, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, çocukların bireysel farklılıklarından ve birliktelik sağlayacak ortak bir ders kitabının olmamasından dolayı, okuma yazma öğretiminde farklı yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Yine araştırmada, en çok kullanılan yöntemin cümle yöntemi olduğunu bulunmuştur. Bu yöntemden sonra genellikle ses temelli cümle yöntemi ile karma yöntemin tercih edildiği belirlenmiştir.

Tok, Ş., Tok, T. ve Mazı (2008) tarafından yapılan “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada Hatay merkezinde görev yapan 157 öğretmen çalışmaya alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; ses temelli cümle yönteminde okumaya daha hızlı sürede geçildiği, dilimizin yapısına daha uygun olduğu, bitişik eğik el yazısının ise daha seri ve sıkılmadan yazma olanağını sağlaması bulunmuştur. Ayrıca çözümleme yönteminde öğrencinin noktalama işaretlerine uyarak daha seri biçimde okuma ve yazma yaptığı belirlenmiştir.

Durukan ve Alver (2008)'in “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada, öğretmenlerden ses temelli cümle yöntemi hakkında bilgi alarak, öğretmenlerin yönteme yönelik sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm bulunmasını amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Giresun ilinde bulunan, okuma yazmada hem ses temelli cümle yöntemini hem de çözümleme yöntemini uygulamış olan sekiz tane ikinci sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenler, ses temelli cümle yönteminde okuma yazma sürecinin daha çabuk olduğu ve bitişik eğik yazı verilirken bir problemle karşılaşmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca elde edilen

bulgulara, okuma yazma öğretiminde programı uygulayacak öğretmenlere danışılması gerektiği belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmada, öğretmen kılavuz kitaplarının ve teknolojik materyallerinin daha iyi olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Akpınar (2008)'ın “İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” çalışmalarında, ses temelli cümle yöntemi ile bitişik-eğik yazı uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 413 öğretmen, 78 okul yöneticisi ve 265 ilköğretim müfettiş olmak üzere toplam 756 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırmada, ses temelli cümle yönteminin dilimize uygun olduğu, bitişik eğik yazı konusuna olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çoğu materyal ihtiyacının bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Vatansever (2008)'in “Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında, farklı yöntemle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada farklılık olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırma, İstanbul'da öğrenim gören 237 tane üçüncü sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrenciler, çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerden öyküleyici metin ve genel başarı puanlarındaki duruma göre daha başarılı olmuştur. Fakat bilgilendirici metin ve şiir başarı puanlarında ise fark anlamsız bulunmuştur. Ayrıca araştırmada hem ses temelli cümle yöntemiyle hem de cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin şiir, öyküleyici metin ve başarı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna rağmen bilgilendirici metin puanlarında arasında da bir fark bulunmamıştır. Yine çözümleme yönteminde, ailelerin eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin başarı puanları da artmıştır. Fakat ses temelli cümle yönteminde ailelerin eğitim düzeyinin bir katkısı olmadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, hem ses temelli cümle yöntemiyle hem de cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin, okul öncesi eğitim alıp ya da almaması ve metinleri anlama başarı puanları arasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tokta (2008) yaptığı araştırmada zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine ses temelli yöntemle ilk okuma yazma öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Orta Anadolu'daki bir ilde sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise beş ilköğretim okulunun 18 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ses temelli cümle yönteminin okuma yazma öğretimde faydalı olduğu, okuma ve öğrenme sürecini hızlandığı bulunmuştur. Ancak, araştırmada, bu yöntemin kullanılmasının sakıncaları olarak zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızlarının yavaş olması belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, yazı öğretiminde kaynaştırma öğrencilerinin bitişik el yazısı yazmada güçlükler yaşadığı, harfleri birleştirmelerde zorlandıkları ve bunun sonucunda ise öğrenme isteklerinin düştüğü saptanmıştır.

Arabacı (2009) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitimdeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma öğretiminde, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Adana'da sekiz, Mersin'de 13 ve Karaman'da beş olmak üzere toplam 26 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel eğitim öğretmenlerinin farklı yöntemler kullandıkları, ses tanıtmanın okuma öğretiminde etkili olduğu, okuma öğretimde ise genellikle görsel ve işitsel imgeler olan yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha geç okuma becerilerini kazandıkları saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, okuma becerilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çok zor kazandırıldığını ifade etmişlerdir.

Döngel (2009) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yazma becerisi kazandırırken yazı yazmayı nasıl öğrettiklerini, ne tür etkinliklere yer verdiklerini ve hangi yazı türünü kullandıklarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Konya ve Sakarya ilinde görev yapan 30

özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma nitel bir araştırma olup verilere yarı yapılandırılmış gözlem tekniği ile ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genelinin yazma becerisinde dik temel yazıyla, bazı öğretmenlerin ise normal çocuğa yakın eğilim gösteren öğrencilere bitişik eğik el yazısıyla öğrettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yazma alışkanlığını kazandırabilmek için tek bir yöntem kullanılmaması, öğrencinin özelliklerine göre çeşitli yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Güven (2009) tarafından yapılan “İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarıları not verme sistemine yönelik öğretmenlerin görüşleri ve önerileri değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir’deki 17 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıflarında zihinsel yönden yetersiz öğrencisi bulunan 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler zihinsel engelli olan öğrencilerin başarılı olmasında değerlendirme sürecinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler bu öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmede zorlandıklarını ve bu konuda yeterli destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin özel eğitim yönetmeliğini bilmediği veya ne yapılması gerektiği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler kaynaştırmada karşılaştıkları sorunlarda, kendi tecrübe ve yöntemleriyle çözüm bulmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Aker (2009)’in çalışmasında zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere okuma yazma öğretiminde, cümle ve ses temelli cümle yönteminin verimliliği hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bolu ve Düzce merkez okullarında çalışan, özel eğitim alanından en az iki yıl tecrübeli 10 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirebilecek

düzeyde okuma ve yazmayı bildikleri, ancak hızlı okuyamadıkları ve okuduklarını yorumlayabilmede zorlandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının ses temelli cümle yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Yine araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ses temelli cümle yöntemin hızlı, kolay, etkili ve uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cümle yöntemine yönelik düşünceleri ise, hızlı bir yöntem olduğu ancak ezbere dayalı olduğu için daha geç öğrenildiği yönündendir.

Öztürk (2009) “Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin BEP hakkında ne düşündüklerinin, ne kadar bilgiye sahip olduklarının ve BEP’ i hazırlarken hangi kaynaklardan yararlandıklarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın modeli nitel olup, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmış ve tüme varım analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre BEP’in gerekli olduğu, bu programın çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağladığı, hem öğrencilerin hem velilerin bu programdan yararlanabileceği, öğretmene zaman kazandırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada bilgisayar kullanımı, öğretmen, yer, süre, alt yapı, araç gereç gibi eksiklerden dolayı BEP’in faaliyete geçirilmesinde güçlükler yaşandığı belirlenmiştir. Yine araştırmada öğretmenlerin BEP hazırlarken öğretim görevlilerinden, özel eğitim müfettişlerinden, özel eğitim öğretmenlerinden, okul idaresinden, bireyselleştirilmiş eğitim kitabından, öğretmen arkadaşlarından, kaynak kitaplardan ve internetten yararlandıkları saptanmıştır.

Eroğlu (2010) çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim içeriğinin belirlenmesini ve bu çocuklara okuma yazma öğretiminde uygulanan yöntemlerin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın modeli literatür taraması olup, araştırmanın evrenini özel eğitime muhtaç öğrencilerde okuma yazmada tercih edilen yöntem ve yaklaşımla ilgili yapılmış tüm araştırmalar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 1989-2009 yılları arasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar, tezler, makaleler ve kitaplar oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması literatür taraması şeklinde

yapılmıştır. Araştırma sonucunda özel gereksinimi olan bireylere okuma yazma öğretiminde değişik yaklaşım ve yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Yine araştırmada okuma yazmaya yönelik yaklaşımlarının belirlenmesi daha çok yurtdışında, yöntemlerin belirlenmesi ise daha çok yurtiçinde çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada, özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik okuma-yazma öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir.

Erdem (2010) çalışmasında özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere okuma yazma öğretecek olan öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler üzerinde durmuştur. Araştırmanın örneklemini, Kayseri ili ve ilçelerinde resmi - özel okullarda özel eğitim öğrencileri ile çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ses temelli cümle yönteminin cümle yöntemine göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, çalışmada okuma yazma öğretimi sırasında birçok problemle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bu problemler; öğretim sırasında tek tip materyallerin kullanılması, yeteri kadar kaynakların olmaması, öğrencilerin engel durumlarının ve hazır bulunuşluklarının farklı olması, ailelerin destekleyecek düzeyde bilgili ve ilgili olmaması olarak sıralanmıştır.

Cankaya (2010)'nın "İlköğretim Birinci Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu çalışmasında, kaynaştırma eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarının değerlendirilmiştir. Araştırma Eylül 2009 – Aralık 2009 tarihleri arasında Konya il ve ilçelerindeki ilköğretim okullarının birinci kademe sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi bulunan 200 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler, kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak kurumların tutumlarını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alan ve okulda kaynaştırma eğitime yönelik imkânları olan katılımcılar, kendilerini bu alanda daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Aba (2011) "İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma- Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir İli Örneği)" başlıklı araştırmasında ses temelli cümle yöntemi ile bitişik eğik yazının etkililiğini araştırmıştır. Araştırma, Balıkesir il ve Sındırgı ilçesinde

görev yapan toplam 315 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda ses temelli cümle yönteminin daha etkili, öğrencinin daha aktif durumda olduğu, okumaya daha erken geçtiği ve bitişik eğik yazı ile daha hızlı yazdığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlere yol göstermesi için verilen kılavuz kitaplarının öğretmenlerin iş yükünü azalttığı saptanmıştır. Yine araştırmada, öğretmen kılavuz kitaplarında dikte çalışmalarını destekleyici etkinliklerin az, gözlem formlarının ise oldukça fazla olduğu belirtilmiştir.

Akoğlu ve Turan (2012) çalışmalarında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere verilen sesbilgisel farkındalık eğitiminin, okuma üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini özel eğitime devam eden ve kaynaştırma öğrencisi olan 9-12 yaş arası toplam 12 hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada tesadüfî örneklem yolu ile katılımcılar deney (n:6) ve kontrol (n:6) grubuna ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 8 aşamadan ve 14 oturumdan meydana gelen sesbilgisel farkındalık eğitimi verilmiştir. Bu eğitim öğrencilere 14 gün ve 45 dk süre boyunca uygulanmıştır. Kontrol programında yer alan öğrencilerin rutin eğitimine herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Her iki grubun öntest-son test uygulamaları Ankara Artikülasyon Testi, Türkçe Konuşan Çocuklar İçin Peabody Resim Kelime Testi, Sesbilgisel Farkındalık Beceri Kontrol Listesi ve Sözlü Okuma Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada deney grubunda yer alan hafif düzeydeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, kontrol grubuna göre dil becerilerinin, okuma seviyelerinin ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2015) çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin düşüncelerini ve sınıftaki uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir’de ilindeki bir ilkokulda araştırmaya gönüllü olan 17 öğretmen (10 sınıf öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni, 2 okul öncesi öğretmeni, 2 rehberlik öğretmeni) oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları, BEP ile ilgili tüm yapılması gerekenleri bildikleri belirlenmiştir. Aynı

zamanda, yapılan yasal düzenlemeleri olumlu buldukları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin bilgilerin güncellenmesi amacıyla hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, Türkiye’de kaynaştırma ile ilgili yapılan gelişmeleri olumlu bulduklarını fakat uygulamada eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir.

Kızılkaya (2015)’nın “Zihin Engelli Çocuklarla Çalışan Ücretli Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar” başlıklı çalışmasında ücretli olarak çalışan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini araştırmaya katılan 16 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çocuklara göre uyguladıkları halde, akademik faaliyetlerde ve davranış problemlerini çözmede zorlandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler kaynak ve materyallerin eksik olduğunu, ailelerin yeteri kadar ilgili olmadığını ve sınıflarının engelli öğrenciler için uygun olmadığını belirtmişlerdir.

2.7.2. Konuyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Thompson, Thurlow ve Whetstone (2001) “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Değerlendirilme Süreci ve Standartları” başlıklı çalışmalarında, Amerika’da kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin değerlendirme sürecini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup 50 eyaletteki BEP formları incelemeye alınmış ve öğretmenlerin bilgi düzeylerine bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eyaletlerin %38’indeki öğretmenlerin alternatif değerlendirme standartlarını benimsedikleri, %30’undaki öğretmenlerin alternatif değerlendirme standartlarına göre değerlendirmeyi uygulamalı yaptıkları, %8’indeki öğretmenlerin ise hepsinin alternatif değerlendirmeyi seçtikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif değerlendirmede en çok portfolyo, kontrol listeleri ve BEP’ni temel aldıkları bulunmuştur.

Graham, Weintraub ve Berninger (2001)’in “İlkokul Öğrencileri Elle Yazı Yazmada Hangi Harfleri Okunaklı Olarak Yazıyor?” isimli çalışmalarında birinci ve üçüncü sınıfta okuyan 300 öğrencinin el yazısı yazma becerileri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden, ezberlerinden küçük harfli olarak alfabeyi el yazısı ile

yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, her bir sınıfta harflerin yarısının okunaksızlığından çok, nispeten daha az sayıda harfin (4-8) belirsiz olduğu bulunmuştur. Ayrıca, üç harfli karakteristikler (örneğin: tüm bölümleri, düzeltme şekli ve dönüş veya tersine çevirme olmayan), sınıf ve alfabenin akıcılığı ile her birinin diğer göstergelerin (prediktörlerin) etkisi kontrol edildikten sonra harflerin okunabilirliğinin tahminine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim ve değerlendirmelerin sonuçları tartışılmıştır.

Cohen ve diğ. (2008)'nin çalışmalarında, beş hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciye (9-14 yaş arasında) üç aşamalı bir eğitim (Dikkat kazandırma, çözümleme ve okuma) uygulanmıştır. Dikkat kazandırma bölümünde sözcük kartları kullanılmıştır. Bu aşamada çocuk sözcük kartına dokundurulmuştur. Çözümleme aşamasında da çocuklara kartlar gösterilmiş ve seslerin nasıl söylendiği öğretilmiştir. Son aşama olan okuma aşamasında ise araştırmacı öğrenciden hiç ara vermeden bütün sesleri okunmasını istemiştir. Araştırma sonucunda, araştırmacıların istenilen sonuca ulaştıkları, öğrencilerin sözcükleri çözümleyebildikleri ve okumada istenilen seviyeye ulaştıkları görülmüştür.

Allor ve diğ. (2010)'nin çalışmalarında iki yıl boyunca zekâ seviyeleri 40-69 arası hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, erken okuma ve dil yetenekleri öğretmede, kapsamlı okuma müdahalesi uygulamasının etkinliği incelenmiştir. Araştırmaya katılan 59 katılımcı, deney ve kontrol grubuna tesadüfi yöntem ile yerleştirilmiştir. Deney grubunu 28 zihinsel yetersizliği olan ilkökul öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan öğrenciler bir-dört kişilik küçük gruplar halinde ayrılmış, günlük her seansta 40-50 dakika boyunca iki veya üç akademik yıl boyunca kapsamlı okuma eğitimi almışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma düzeyinde ilerleme kaydedilmiştir

Avramidis ve Kalyva (2007) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerin tecrübelerinin ve eğitimlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Çalışmaya, Kuzey Yunanistan bölgesinde kaynaştırma eğitimi uygulanan okulda çalışan, toplam 155 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin olumlu düşündükleri ve davrandıkları belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak özel gereksinim konusunda deneyimli olan öğretmenlerin, bu konuda hiç deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca çalışmada öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmesinde kaynaştırma ile ilgili yapılan eğitimlerin önemli olduğu saptanmıştır.

Memisevic ve diğ. (2011)'nin, çalışmalarında Bosna Hersekte çalışan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Bosna Hersekte yer alan sekiz okuldan toplam 194 ilkokul öğretmeni oluşturmuştur. Veriler kaynaştırmaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin %50'sinden fazlasının kaynaştırma eğitimini desteklediği belirlenmiştir. Bu araştırmadaki diğer bir bulguda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterince desteklenmediklerini belirtmeleridir. Aynı zamanda araştırmada; Bosna Hersekte ki kaynaştırma uygulamasının başarılı olabilmesi için çözülmesi gereken pek çok sorun olduğu sonucuna varılmıştır.

Helen ve diğ. (2011) çalışmalarında, İskoçya'da öğretim üyeleri tarafından öğretmenlere uygulanan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili kısa eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıflarında zihinsel yetersizliği olan öğrenci bulunduğu bildirmelerine rağmen, eğitimin başlangıç aşamasında öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olanlarla ilgili bilgi seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin bilgi seviyelerinin düşük olmasının nedenleri olarak eğitim ve sağlık sektörü arasındaki terminoloji farklılığı ve zihinsel engelli bireylerin gereksinimlerine yönelik eğitim eksikliği olarak açıklanmıştır. Eğitim sonrası öğretmenler zihinsel engelliler ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı ve bir aylık dönemde kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler öğrenilen bilgilerin daha uzun bir dönemde de sürekliliğini koruyacağını belirtmişlerdir.

Ojok ve Wormnaes (2013)'in çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili öğretmenlerin tutum ve istekleri incelenmiştir. Araştırma kapsamına 125 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırmada, verilen toplanması için tutum ölçeği ve isteklilik alt ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine olumlu baktığı, pozitif tutum sergiledikleri ve bu öğrencileri istedikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılmada istekli oldukları görülmüştür.

Alanyazında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi ilgili araştırmalar incelendiğinde; yurtdışında yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve istekleri, ülkemizde yapılan çalışmaların ise öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve görüşleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin sınıfında zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma yazma etkinlik sürecini nasıl yürüttüğünü, kaynaştırma eğitimi hakkındaki düşüncelerini, okuma yazma öğretiminde hangi yöntemleri kullandığını, seçilen yöntemleri hangi kriterlere göre belirlediğini ve kullanılan yöntemlerin etkisinin nasıl olduğu hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma da nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır.

Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bildiğimiz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyadaki olaylar, tecrübeler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar olarak karşımıza çıkabilir. Bize tümüyle uzak olmayan ancak, tam olarak belirleyemediğimiz olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) deseni uygun olmaktadır (Göçer 2013, 28). Olgubilim deseninde araştırmacıların amacı, olayları tanımlamak, katılımcıların bir olguya nasıl baktıklarını ortaya çıkarmak ve bakış açılarının ortak özelliklerini belirlemektir (Fraenkel, Wallen, 2006).

Olgubilim olarak da isimlendirilen fenomenoloji “Gerçek nedir?” sorusuna cevap arar. Bu yaklaşımın temelini kişisel deneyimler oluşturmaktadır. Fenomenoloji yaklaşımında araştırmacı katılımcının kişisel deneyimlerini incelemekte, kişinin algılarını ve olaylara yükledikleri anlamları belirlemektedir. Bu nedenle olgubilim

deseninde, bir olguya ilişkin tüm katılımcıların yaşamış olduğu deneyimler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Sarı ve Akbaba, 2015).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Altıeylül ve Karesi İlçeleri bünyesindeki ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıflarında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışma sırasında belirlenen durumların derinlemesine araştırılmasını sağlar. Ölçüt örnekleme yöntemi ise çalışmanın amacını somut göstergelerle açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Ayrıca, ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütler ile katılımcılarının belirlenmesine yönelik bir yaklaşım benimsenir. Çalışmada, katılımcılara yönelik ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenebilir ya da önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Erişti, 2014, 87). Bu çalışmada çalışma grubunu belirlemek için; sınıfta kaynaştırma öğrencisi ve kaynaştırma öğrenciler içerisinde zihinsel yetersizliğinin olması ve araştırmaya gönüllü katılması ölçütleri kullanılmıştır. Bu bağlamda birinci ve ikinci sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan toplam 24 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Kategori	f
Yaş	40 ve altı	1
	41-45 arası	6
	46-50 arası	10
	51 ve üstü	7
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	12
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Enstitüsü	5
	Fakülte	18
	Yüksek lisans	1
Okulda Çalışma Süresi	1 yıldan az	1
	1-3 yıl	9
	4-6 yıl	5
	7-9 yıl	2
	10-12 yıl	4
	13 yıl ve üstü	3
Okul Çalışma Sistemi	Tam gün	10
	Yarım gün	14
Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi	Birinci sınıf	12
	İkinci sınıf	12
Görev Yaptığı Sınıfta Çalışma Süresi	1 yıldan az	1
	1 yıl	12
	2 yıl	11
TOPLAM		24

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının 40 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin yarısı kadın (n=12) yarısı ise erkektir (n=12). Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin beşi eğitim enstitüsü, 18'i ise fakülte mezunudur. Bir öğretmen ise yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev süreleri değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (n=14) ortalama bir- altı yıldır okullarında çalışmaktadırlar. Yedi öğretmen de 10 ve daha fazla yıldır okullarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların 10'u tam gün, 14'ü ise yarım gün eğitim yapmaktadır.

Öğretmenlerin şu an görev yaptıkları sınıf düzeyine bakıldığında yarısı birinci sınıf, yarısı ise ikinci sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıftaki çalışma süreleri incelendiğinde ise, bir öğretmenin yarım dönemdir aynı sınıfta görev yaptığı, 12 öğretmenin bir yıldır, 11 öğretmenin ise iki yıldır aynı sınıfta görev yaptığı görülmektedir.

Görüşme öncesi araştırmaya katılan öğretmenlere kaynaştırma eğitimine yönelik sorular yöneltilmiş, elde edilen cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Özellikleri

Özellik	Kategori	f
Kaynaştırma Eğitimi Dersi	Evet	6
Alp Almama Durumu	Hayır	18
Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Kursu Alp Almama Durumu	Evet	17
	Hayır	7
	1 yıldan az	2
Kaynaştırma Öğrencisi Olan Sınıfta Görev Yapma Süresi	1 yıl	8
	2-5 yıl	10
	6 yıl ve üstü	4
	15-19	6
Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	20-24	13
	25 ve üstü	5
Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı	Bir öğrenci	21
	İki öğrenci	2
	Üç öğrenci	1
Kaynaştırma Öğrencisinin Kaynaştırma Eğitimi Alma Süresi	1 yıldan az	1
	1 yıl	12
	1 yıldan fazla	11
Sınıfta Farkındalık Oluşturma Durumu	Evet	21
	Hayır	3
Sınıfta Akran Öğretimi	Evet	23
Yapıp Yapmama Durumu	Hayır	1
TOPLAM		24

Araştırmaya katılan öğretmenlere üniversite öğrenimlerinde kaynaştırma eğitime yönelik ders alıp almadıkları sorulmuş, sadece altı öğretmenin bu alana yönelik ders aldığı, 18 öğretmenin ise kaynaştırma eğitime yönelik ders almadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde araştırmada öğretmenlere kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarına katılıp katılmadıkları sorulmuş, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=17) bu alana yönelik hizmet içi eğitim aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=18) 1-5 yıldır kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin şu an görev yaptıkları sınıflarda çoğunlukla (n=19) 25'ten az öğrenci bulunmakta ve bir tane kaynaştırma eğitimi alan öğrenci (n=21) bulunmaktadır. İki öğretmenin sınıfında ikişer kaynaştırma öğrencisi bulunmakta, bir öğretmen ise, üç kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi olduğunu ifade etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ve kaynaştırma eğitimi alan bu öğrencilerinin tamamına yakını (n=23) bir yıl veya daha fazladır kaynaştırma eğitimi almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere sınıfta kaynaştırma öğrencileriyle ilgili olarak bir farkındalık oluşturdıklarını düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, öğretmenlerin büyük çoğunluğundan (n=21) “evet” cevabı alınmıştır. “Evet” cevabı veren öğretmenlerin bu farkındalıkla ilgili görüşleri ise çoğunlukla sınıftaki diğer öğrencilerin, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciye yönelik davranışlarıyla ilişkilidir. Öğretmenler, diğer öğrencilerinin, kaynaştırma eğitimi alan öğrencinin kendilerinden farklı olduklarını anladıklarını, başta garip karşılasalar da daha sonradan onu olduğu gibi kabul ettiklerini ve ona daha farklı davranıp, sürekli destek olduklarını ifade etmiştir. “Hayır” cevabı veren öğretmenlerden biri, kaynaştırma öğrencisine farklı bir eğitim vermek yerine diğer öğrencilerle aynı şekilde eğitim verdiğini dile getirmiş, bir öğretmen çok az ekstra vakit ayırabildiğini belirtmiş, bir diğer öğretmen ise vakit ayırmasına rağmen öğrencisi üzerinde etkili olamadığını vurgulamıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere akran öğretimi desteği uygulayıp uygulamadıkları sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını (n=23) uyguladığını dile getirmiştir. Bu öğretmenler, akran öğretiminde diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine sürekli olarak yardım ettiklerini (n=18), bazılarını öğretmenleri yönlendirirken bazılarının ise gönüllü yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Akran öğretimi desteği uygulamadığını ifade eden bir öğretmen, kaynaştırma eğitimi alan öğrencisinin diğer öğrencilerle benzer düzeyde olduğunu, bu nedenle akran öğretimine ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma olgubilim desenine dayalı olarak yapıldığından veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği insanların gerçek düşüncelerini, algılarını ve tanımlarını anlamanın en iyi yollarından biridir. Aynı zamanda görüşme tekniği verilerin hem kontrol edilmesi hem doğruluğunun kanıtlanması açısından da en iyi yoldur. Ayrıca, görüşme yöntemi katılımcıların, görüşme soruların ayrıntılı bir şekilde cevaplanmasını sağlar (Erşan, 2014, Denizli, 2015, s.19). Bu bağlamda araştırmada, “Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmaktadır.

Bilgi formunun birinci bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri için yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet süresi, çalışma sistemi, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir ders alıp almadığı, kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılıp katılmadığı, daha önce özel gereksinimli bireylerle deneyimi olup olmadığı, sınıf mevcudu, sınıfındaki kaynaştırma öğrenci sayısı, farkındalık oluşturma ve akran desteği ile bilgileri elde etmeye yönelik toplam 15 soru bulunmaktadır (Ek 1).

Bilgi formunun ikinci bölümünde ise, sınıf öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma yazma öğretimi ile ilgili hedeflerin belirlenmesine, okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlere, yöntemin belirlenmesini sağlayan unsurlara, okuma ve yazma becerilerini pekiştirmek için yapılan etkinliklere, okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemin etkili olup olmadığına, okuma yazma sürecini etkileyen diğer değişkenlere, okuma yazma eğitiminde MEB, Okul İdaresi ve RAM'dan beklentilerine, okuma yazma konusunda aileden beklentilerine yönelik görüşlerine ve öğretmenlerin sınıflarında ilk defa kaynaştırma öğrencisi bulunan diğer öğretmenlere yönelik tavsiyelerini içeren toplam 13 soru yer almaktadır (Ek 2).

Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda geliştirilmiştir. Araştırmada görüşme formu hazırlanmadan önce, araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Kapsamın belirlenmesinde, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma eğitimi ile ilgili hangi tekniklerin kullanıldığı, ne amaçla kullanıldığı, etkisinin ne olduğu, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, öğretmenlerin aileden, okul yönetiminden, MEB den beklentileri konuları bağlamında öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Aynı zamanda konu ile ilgili yapılmış alan yazın çalışmaları incelenmiş ve sorular oluşturulmuştur. Daha sonrasında, görüşme formunda yer alan soruların çalışmanın amacına uygun ve soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Form, sınıf öğretmenliği bölümünde iki öğretim üyesi ve özel eğitim alanında çalışan bir uzman tarafından uygun, kısmen uygun ve uygun değil boyutlarında değerlendirilmiştir. Uzmanlar tarafından uygun olarak görülen sorular, bilgi formunda aynen kullanılmıştır. Uzmanların kısmen uygun gördüğü bilgi formundaki sorular ise yeniden değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda değiştirilmiştir.

3.4. Görüşmelerin Yapılması

Araştırma verileri, Balıkesir İlindeki İlköğretim okullarının birinci ve ikinci sınıflarında görev yapan ve zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri bulunan öğretmenler ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 02 Haziran 2016 ile 21 Haziran 2016 tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmacı tarafından öğretmenler ile etkili ve rahat bir görüşme gerçekleştirebilmek için öğretmenlere görüşme öncesi uygun bir ortam sağlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okulda ve okulun bahçesinde gerçekleşmiştir. Görüşme sırasında görüşme yapılan ortamda, araştırmacı ve görüşme yapılan öğretmen dışında hiç kimse yer almamıştır.

Araştırmada, öğretmenler ile görüşmeye başlamadan önce, öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve izin formu imzalatılmıştır (Ek 3). Bununla birlikte öğretmenlere;

- Görüşme nedeniyle kendilerine herhangi bir zarar gelmeyeceği,
- Aktaracağı bilgiler ışığında isminin herhangi bir yerde kullanılmayacağı,
- Görüşmeyi bitirmek isterse araştırmadan ayrılabilceği ve buna saygı duyulacağı açıklaması yapılmıştır.

Soruların görüşme sırasında objektif bir şekilde sorulmasına ve herhangi bir şekilde yönlendirme yapılmamasına araştırmacı tarafından dikkat edilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin kod isimleri kullanılmış ve her öğretmene bir kod verilerek öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö24 şeklinde kodlanmıştır.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere bilgi formunda yer alan soru sorulmuş, görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Araştırmada yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak veriler, görüşme formu kullanılarak, nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler Word Office programına aktarılarak analiz aşamasına hazır hale getirilmiştir. Yazılı halde olan verilerin hepsi okunarak sınıflandırılarak, kodlanmıştır. Araştırmada, toplanan verileri belirli bir özellik bağlamında ortak kategorilerin veya ortak anlamın

ıkarılması için verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden açıklayıcı içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Analiz edilen materyal, içindeki birbiri içine girmiş, dağınık, karışık ve çelişik pasajlardan arıtılır. Kelimelere veya gramere dayalı tanımlar kullanılır veya formüle edilir. Açıklayıcı içerik analizinde ortak olan kategorileri yorumlarken dar içerik analizi türü de kullanılmıştır. Dar içerik analizi, analiz edilecek pasajları açıklamak için materyalde mevcut ek cümleleri toplarken kullanılır (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 105).

Nitel olarak incelenen bir araştırmada, toplanan verilerin ayrıntılı olarak açıklanması, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmesi ve bunlardan yola çıkılarak sonuçların yorumlanması araştırmanın geçerliliğini sağlamak açısından önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Görüşme formundan ortaya çıkan kategoriler ortak olma durumlarına göre sıralanarak, sıklık düzeylerine göre frekans tabloları ile tanımlanmıştır. Belirlenen kategorilerde, öğretmenlerin görüşmelerde sorulara vermiş oldukları yanıtlar, bulgularda frekans tabloların altına örnek ifadelerle verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, yapılan çalışmadan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada; öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla birinci soru olarak, “Kaynaştırma eğitimi size göre ne anlam ifade etmektedir” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 9’de görüldüğü gibi öğretmenler bu soruya birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo 9: Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kaynaştırma eğitimi size göre ne anlam ifade etmektedir?	Frekans
Normal öğrencilerle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir arada eğitim görmesi	15
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin topluma, hayata hazırlanması	6
Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için ekstra eğitim vermek	4
Zihinsel yetersizliği olan öğrencileri eğitmek	2
Zihinsel yetersizliği olan öğrenci	1

Öğretmenlerden elde edilen cevaplar analiz edildiğinde kaynaştırma eğitiminin anlamına yönelik en çok tekrar eden ifade (n=15) “Normal öğrencilerle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir arada eğitim görmesi” dir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Kaynaştırma eğitimi yeterli gelişmişliğini sağlayamayan öğrencilerin, akranlarıyla aynı ortamda eğitim sürecine devam etmeleridir.”(Ö2).

“Normal öğrencilerle gelişimi az olan öğrencilerin birlikte aynı eğitimi almalarını sağlamak.”(Ö4).

“Zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin normal çocuklar içinde eğitim görmesi.”(Ö6).

“Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin, yeterli olan akranları ile birlikte eğitime katılması süreci.” (Ö7).

Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitiminin anlamına yönelik bir diğer en çok tekrar eden ifade (n=6) ise “Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin topluma, hayata hazırlanması” ifadesidir. Öğretmenlerin ifadeleri:

“Öğrenciyi topluma en iyi şekilde kazandırmak.”(Ö1).

“Çocukların diğer normal olan çocuklarla sosyal hayata hazırlanmaları.”(Ö16)

“Çocuğun toplum içinde kendine bir yer edinmesi.”(Ö23).

Kaynaştırma eğitiminin anlamına yönelik çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde dört öğretmenin kaynaştırma eğitiminin ekstra eğitim vermek olduğunu, iki öğretmenin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi anlamına geldiğini düşündüğü, bir öğretmenin ise kaynaştırma eğitiminden öğrenciye yönelik bir anlam çıkardığı görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri:

“Öğrenemeyen çocuklar; yani okuma yazmayı öğrenemeyenlere yönelik eksik olan çocuklara bir takviyedir.”(Ö13).

“Zorluk gören çocukların zaman içerisinde daha çok alıştırma yapması gerektiğini ifade ediyor.”(Ö20).

“Dikkat dağınıklığı olan, el becerileri gelişmemiş, algıda problem yaşayan öğrencilerin eğitimi olarak adlandırabiliriz.”(Ö19).

“Sınıf seviyesine göre yeterli kazanımları elde edemeyen ya da zihinsel yetersizliği olan öğrenci.”(Ö15).

4.2. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere araştırmada ikinci soru olarak “Kaynaştırma öğrencileri için okuma yazma öğretimi ile ilgili hedeflerinizi nasıl belirliyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 10’de yer almaktadır.

Tablo 10: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma Yazma Öğretimi ile İlgili Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kaynaştırma öğrencileri için okuma yazma öğretimi ile ilgili hedeflerinizi nasıl belirliyorsunuz?	Frekans
RAM raporu ve BEP’na göre	15
Sadece BEP’na göre	5
Sadece çocuğun durumuna göre	2
Sadece RAM raporuna göre	1
Sadece öğretim programına göre	1
Toplam	24

Tablo 10’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 24 öğretmenden 15’i, kaynaştırma öğrencileri için hedeflerini belirlerken RAM’den gelen raporu dikkate aldıklarını, rapora ve çocuk üzerindeki gözlemlerine göre BEP hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Kaynaştırma eğitimindeki öğrenci ile ilgili öncelikle RAM’den gelen rapor doğrultusunda okuldaki rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni birlikte bir BEP hazırlıyoruz. O BEP doğrultusunda öğrencinin seviyesine uygun olarak neler alabilir, hangi eğitim öğretim bilgileri verebiliriz, öğretimi nasıl yapabiliriz onları belirliyoruz. O plan çerçevesinde çocuğun gelişimine göre öğretimini sağlamaya çalışıyoruz.” (Ö10).

“Evet, öncelikle öğrencilerimizi kaynaştırma eğitimine yönlendirmeden önce çocuk psikoloğuna yönlendiriyorum. Çocuk psikoloğun tenkitlerinden sonra herhangi bir sağlıkla ilgili problem olmadığında dair tenkitler yapıldıktan sonra RAM’a yönlüyor çocuklarımız, sonrasında işte BEP şekliyle devam ediyoruz. Oradan bir onay geldiği takdirde çocuğun eğitim ve öğretim hayatıyla ilgili BEP ve RAM raporları ışığında planlarımızı yapıp eğitim ve öğretime devam ediyoruz.”(Ö15).

“Şimdi bireysel eğitim planı bir de RAM’ın raporlarını dikkate alıyoruz. Bireysel eğitim planı da o çocuklar için onların öğrenme düzeylerine göre, onların kavrama düzeylerine göre planlama yapılarak eğitim yapılıyor. Çünkü o çocukların planlaması normal çocuklar gibi hızlı bir şekilde yapılırsa zararı olabilir. Aynı zamanda o çocuklara dışarıda da destek eğitim yapılıyor.”(Ö6).

Çalışmaya katılan beş öğretmen, kaynaştırma öğrencisinin durumuna göre sadece BEP hazırladıklarını ve hedeflerini bu şekilde belirlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir;

“Önce öğrencinin seviyesini belirleyip öğrencinin seviyesine uygun şekilde BEP hazırlıyoruz, rehber öğretmenimizle birlikte. Hatta bazen özel eğitim öğretmen arkadaşlarının

desteğini alarak bu şekilde belirliyoruz. Ram raporu değil, benim sınıfta gözlemlerim öncelikli. Öğrencinin durumu, hazır bulunuşluk seviyesi daha önemli bence.”(Ö7).

“BEP hazırlıyoruz rehber öğretmen öncülüğünde. İşte veli katılıyor, okul idaresinden katılıyor. Ondan sonra öğreteceğimiz konuları basitten zora doğru planlama yapıyoruz. Mesela önce kolay olan harflerin öğretimi mesela diyelim ki önce kelime çalışması, sonra kelimeden cümleye geçiş yani diğer öğrencilere göre biraz daha kolay bir çalışma oluyor.”(Ö21).

Çalışmaya katılan iki öğretmen ise sadece öğrencinin durumuna göre hareket ettiklerini, herhangi bir plan ya da programa bağlı olmadan öğretimi gerçekleştirdiklerini ifade ederken, bir öğretmen sadece RAM’den gelen rapora ve öğrencisinin durumuna göre hareket ettiğini, bir öğretmen ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programının hedeflerini takip ettiğini belirtmiştir. Her kategori için birer görüşme notu aşağıda verilmiştir.

“Öncelikle çocuğun durumunu belirliyoruz. Çocuğun neye ihtiyacı var, nerde neye ihtiyacı var, ne kadar öğrenmiş, ne kadar yapabilmiş, ne kadar, nerede olduğunu belirliyoruz önce. Onun üzerine bir şeyler koymaya çalışıyoruz.”(Ö13).

“Önce rehberlik öğretmenimize gönderiyorum. O, RAM’a gönderdi. Oradan gelen rapora göre biz çalışmalarımızı belirledik. Hedeflerimde de çocuğu daha çok zamanda birebir öğretmenle alıştırmaya yapması ve birebir daha etkili olacağını düşünüyorum, birebir çalışmanın.”(Ö20).

“Milli Eğitim’in vermiş olduğu kazanımlar var. Programlar belli. Bu kazanımları diğer akranları ile birlikte ne kadar sürede ulaşabildiğini tespit ediyoruz. Örneğin bir öğrenci bir kazanımı 1 - 2 tekrarda elde ediyorsa, o öğrenci 5 sefer, 6 sefer tekrar da ancak o kazanıma ulaşabiliyor. Buna göre biz de sabırla bu öğrencinin kazanıma ulaşması için tekrar gerekiyorsa, tekrar; görsel gerekiyorsa, görsel çalışmalar yaparak o kazanımı elde etmesine çalışıyoruz.”(Ö2).

4.3. Kaynaştırma Öğrencilerini Okuma Yazma Öğretimine Hazırlarken Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, üçüncü soru olarak “Kaynaştırma öğrencileriyle okuma yazma öğretimi hazırlık sürecinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Kaynaştırma Öğrencilerini Okuma Yazma Öğretimine Hazırlıklarken Yaptıkları Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kaynaştırma öğrencileriyle okuma yazma öğretimi hazırlık sürecinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?	Frekans
Çizgi çalışmaları	20
Hamur çalışmaları	19
Boyama çalışmaları	7
Kas geliştirme amaçlı diğer çalışmalar	6
Kavram öğretimi için etkinlikler	5

Tablo 11’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğretimine hazırlık sürecinde çeşitli etkinlikler yapmakta olduklarını ifade etmişlerdir. Sadece belli bir tekniği kullanan öğretmenler olmasına rağmen, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu, çocuğun yetersizlik durumuna ve o anki ilgisine göre farklı teknikler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en çok kullandıkları teknikler çizgi çalışmaları (n=20) ve hamur çalışmalarıdır (n=19). Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Hamur yoğurma, çizgi çalışmaları, okuma yazmaya geçemeyen öğrencimde hala çizgi çizmede harfleri yuvarlamada sıkıntı var, onunla biraz daha kas gelişimini sağlayıcı çalışmalar yapmaya çalışıyorum.”(Ö3).

“Tabi, ilk önce hamurla el becerilerini geliştiriyoruz. Önce büyük şekiller yaptırıyoruz, sonra şekilleri küçülüyoruz. Yani hatta mesela okuma yazma hazırlığında önce hamurdan yaptırıyoruz mesela çubuk, yuvarlak şekli yaptırıyoruz. Temel çizgileri geliştirmek için. Sonra onun tahtada yazıya döktürüyoruz. Önce tahtada bol bol yazıyor sonra masaya parmağıyla, ondan sonra geçiyoruz defterine.”(Ö4).

“Evet, yani bunlar zaten sadece kaynaştırma öğrencileri için değil diğer birinci sınıfa yeni başlamış öğrencilerimiz için temelde kullandığımız ekipmanlar; hamurdur, temel çizgi çalışmalarıdır öğrencileri okula hazırlama adına okuma yazmaya hazırlamak adına kendini ifade etme becerileri adına yaptığımız çalışmalar sayılabilir.”(Ö15).

Benzer şekilde yedi öğretmen de bu çalışmalara ek olarak boyama çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir. Bu ifadeler:

“Hamur yoğurma yapıyoruz. Ondan sonra boyama, çizgileri birleştirme, ondan sonra harf yapım şekillerini öğretiyoruz baştan. Önce boyamalarla başlıyoruz, sonra yine yapabildiklerinden yapamadığına doğru, el becerilerini geliştirdiğini hissettiğimiz zaman kalem veriyoruz. Bol bol boyama çalışmaları yapıyoruz, çizgi birleştirme yapıyoruz. Onlarla başlıyoruz.”(Ö16).

“Tabii hamur yoğurma etkinlikleri yapıyoruz. El kasları çok gelişmiş olmadığından, bana gelen öğrencilerin genel olarak el kasları daha zayıf diğer öğrencilere göre. O yüzden temel çizgiler çok çalışılıyor. Normal öğrencilere nazaran onlar da temel çizgiler daha çok, her konuyu daha geç bitiriyorlar, daha geç uyum sağlıyorlar. Ondan sonra boyama çalışmalarına çok ağırlık veriyorduk. Onları severek yaptıkları için. Onların daha çok sevdiği çalışmalara yönelik çalışmalar hazırlıyordum.” (Ö9).

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise bu üç teknik dışında farklı teknikler de kullandıklarını ifade etmişlerdir.

“... Aylarca biz kalem tutmayı uğraştık, bu arada hamur yoğurma, makas kullanımı, kâğıt katlama, sonrasında çizgi çalışmalarıyla devam ettik.”(Ö7).

“El bilek kaslarını geliştirmek için çeşitli fiziki hareketler, işte ellerini kapama, kollarını yukarıda tutma. Ondan sonra hamur yoğurma çalışması, ondan sonra kalemle çizgi çizdirme, düz çizgi ondan sonra, karışık çizgi karalama şeklinde, o şekilde el kasları geliştirmeye çalışıyoruz.”(Ö14).

Ayrıca çalışmaya katılan beş öğretmen kavram öğretimlerinde kullandıkları tekniklere yönelik bilgiler vermiştir.

“Kavram bilgileri çok zayıf. Komutları, bir ışığı söndürür müsün cümlesini 3 - 4 defa tekrar etmek zorunda kaldığım oluyor. Işığı söndürür müsün dediğimde sağa sola bakıyor. Sonra tekrar ışığı söndürür müsün dediğimde başka bir şeye bakıyor, ben ışığı işaret ettiğimde ancak kalkıp söndürüyor, bugünlerde bu komutu sık sık ona yaptırdığım için tek seferde söndürüyor yani. Göstererek çabuk algılıyor. Ama sözel olarak çok zor. Ayrıca bir özelliği var çok ezberi güçlü. Ezbere ver eline ne verersen ezberliyor. Ama o ezberlediğini ne olduğunu asla anlamıyor.”(Ö2).

“... Çocukta kalıcı olacak görsel ve materyal olarak bazı şeyleri öğretimin içine katarak daha böyle belirgin farklı kaynaklar kullanarak, bu konuda veliyi de işin içine katarak çocuğun görsel zekâsına hitap edecek şekilde öğretim veriyoruz.”(Ö10).

4.4. Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Görüşlerini belirlemek amacıyla dördüncü soru olarak, “Kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12: Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?	Frekans
Ses temelli cümle yöntemi	23
Cümle temelli yöntem	1
Bitişik eğik yazı	18
Dik temel yazı	3
Hem bitişik eğik hem dik temel yazı	1

Tablo 12’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemini kullanmaktadır. Öğretmenler bu yöntemin genel olarak iyi bir yöntem olduğunu, özellikle kaynaştırma öğrencileri gibi yavaş öğrenen öğrenciler için daha etkili bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Sadece bir öğretmen cümle temelli yöntemi kullandığını ifade etmiş ama onu da kaynaştırma öğrencisinde ses temelli yöntemin etkili olmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ses temelli cümle yöntemini kullandık bu çocukta. Başarılı olduk diye düşünüyorum ben. Yani sonuçta annesinin, ailesinin ve benim bu çocuk okuyamaz diye düşündüğüm anlar bile oldu; ama sonuçta, şükür yani, bu dereceye gelmesi bile bizi mutlu ediyor. Sesten başladık, geliştirdi, hızlandırdı da yani.”(Ö2).

“Bu en son uygulanan harf temelli cümle yöntemi. Zaten bu öğrencilerde cümle yöntemiyle bunlara gitmek biraz daha zor olur, nedeni şu, bunlar uzun cümleleri kuramazlar. Yani bütün anlatacaklarını çok kısa cümlelerle anlatırlar. Bu yüzden tek bir harfi öğrenmesi daha kolay. Harf temelli cümle yönteminden daha başarılı olunuyor. Yani kaynaştırma öğrencileri şu anki yöntemle daha kolay öğreniyor benim görüşüme göre; ben, çünkü iki yöntemi de uyguladım.”(Ö6).

“Evet, önce sesleri öğretiyoruz, elat grubundan başlıyoruz. Mesela sonra e’yi öğretiyorum, ondan sonra elayı öğretiyorum. Bize programda verilen seslere göre devam ediyoruz; ses, hece, cümle oluşturma, metin oluşturma gibi. Sonra tüm 29 harfi bitirdiğimiz zaman; bitirmeden hatta metin çalışmalarına başlıyoruz. 29 harfi bitirdiğimiz zaman daha biraz uzun metinlerle okumaya devam ediyoruz.”(Ö16).

“... Cümle yönteminin daha başarılı olacağını düşünüyorum ben. Çünkü cümlede bir zihinde bir şey, bir imge oluşuyor. Ama ne bileyim sözcükte çok fazla bir imge oluşmuyor. “Kalem” ama işte “Ayşe kalemini al” dediğimde onun kafasında bir imge oluşuyor, o da daha başarılı olabilir diye düşünüyorum. Mesela ben bu öğrencime o şekilde yapıyorum. Hiç öğrenemedi sesleri. Cümle veriyorum. Çoğunlukla da kendi aile bireylerinin isimlerini kullanarak, kendi ismini kullanarak ve yaşadığımız o gün yaşadığımız şeyleri cümle kurarak anlatmaya çalışıyorum.”(Ö23).

Yazma öğretiminde ise çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=18) aslında öğrencilerin çok zorlandığını fakat öğretim programı gereği yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullandığını ifade etmiştir. Dik temel yazı kullanan üç öğretmen ise kaynaştırma öğrencileri el yazısı ile yazamadığı için dik temel yazı kullandığını belirtmiştir. Bir öğretmen de iki kaynaştırma öğrencisi için iki farklı yazma yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Tabi eğik el yazısı kullanıyoruz. Çocuklarda sistem gereği, müfredat gereği eğik el yazısına geçildi. Eğik el yazısı kullanıyoruz yine e’den başlıyoruz çizgi çalışmalarında. Çocuğa o şekilde vererek diğer şekilde devam ediyoruz, benim şu anda ki öğrencimin yazısı güzel gerçekten de iyi kavradı...”(Ö1)

“Bitişik eğik el yazısı, yani Bakanlığın zaten 2006 da mı yönetmeliği değiştirdi, cümle yönteminden ses yöntemine geçtiğinde bitişik eğik el yazıyı da getirdi, kaynaştırmada da normal çocuklarda aynı sistem uygulanıyor, farklı bir sistem uygulanmıyor.”(Ö18).

“İşte en büyük sıkıntımız yazıda, biz eğik el yazısı yazdırıyoruz diğerlerine yazdırdığım gibi. Ama yazdıklarının ne dik temel yazı ile ne de eğik el yazısı ile bir ilgisi yok, yani şu an yazma konusunda onun bir anlaşılabilir düzeye gelmesi üçüncü sınıfı bulabilir. Ama eğik el yazısı öğreniyor.”(Ö22).

“Dik temel yazı kullanıyorum, bitişik el yazısı yapamadı, yapamadık onu gözlemledik. Dik temel yazıyı daha kolay yapıyor.”(Ö7).

“Bir tanesi dik temel yazı yazıyor, bir tanesi raporu olan da el yazısı yazmaya çalışıyor; ama yazdıkları okunmuyor. Yani ikisini de denedim.”(Ö20).

4.5. Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemin Belirlenmesini Sağlayan Unsurlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemin belirlenmesini sağlayan unsurlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla beşinci soru olarak, “Okuma yazma öğretiminde yöntemi belirlemenize yardımcı olan unsurları önem sırasına göre sıralayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13: Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemin Belirlenmesini Sağlayan Unsurlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Düzey	Okuma yazmada yöntemi belirlemenize yardımcı olan unsurları önem sırasına göre sıralayabilir misiniz?	Frekans
Birinci sırada önemli	Program	13
	Öğrencinin durumu	7
	Kolaylık	4

	Tecrübe	2
İkinci sırada	Program	1
önemli	Sınıfa uyum sağlayabilme becerisi	1
	Velinin evde desteği	1

Tablo 13’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (n=13), kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde kullandıkları okuma yazma öğretimi yönteminin belirlenmesindeki en önemli unsurun öğretim programı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Ben seçmedim, onu Milli Eğitim seçti ve ben onu uyguluyorum.”(Ö12).

“Çünkü onu yapmak zorundayız. Milli eğitimin verdiği bir sistem bunlar. Bunları kullanmak zorundayız. Çocuğa da diğer öğrencilere de aynı yöntemi kullanıyoruz. Ona farklı bir yöntem kullanamayız. Bir de çocuklar için diğerini ezberlemesi, akıcılığı çok zor olduğu için sestem başlamak daha da güzel oluyor. Daha önceden cümleden başladığımızda tündengelimde de biz ses temel ile gittiğimiz zaman daha başarılı oluyorduk. Yani güzel bir sistem.”(Ö13).

“Ses temelli cümle yöntemi zaten bize Milli Eğitim Bakanlığının verdiği bir görev, yani cümle yöntemini, harf yöntemini bıraktık. Eskiden cümleden harfle geliyorduk. Şimdi ses temelli cümle yöntemi, bitişik eğik yazıyla beraber okullarda uygulanması gereken zorunlu bir program. Biz bunu uyguluyoruz. Yani biz program geliştirmeci değiliz, programı sadece biz uyguluyoruz.”(Ö17).

Yedi öğretmen ise en önemli unsurun öğrencinin hem genel hem de o günkü durumu olduğunu, dört öğretmen de öğrenciler daha kolay öğrendiği için kullandıkları yöntemi seçtiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Öğrencinin seviyesi, diyelim bir öğrencim daha iyi durumdaydı, diğeri daha yavaş kalıyor daha arkadan geliyor, ona hece ezberleterek öğretiyorum.”(Ö3).

“Cümle yöntemini seçtim tündengelim yöntemini seçtim bu öğrencilerimde, çünkü cümle kurduğunda zihinde bir imge oluşuyor, yaşantısında bağlantı kurabiliyor. Kurduğu anda da daha iyi kavıyor, öyle düşünüyorum yani, sürekli aynı sesi tekrarlamaktansa onu kullanarak öğrenmesi daha doğru gibi geliyor.”(Ö23).

“Ses temelli daha kolay diye seçtim. Harfleri daha kolay ezberler diye.”(Ö20).

“Bana göre ses temelli daha kolay kavrar diye düşündüm.”(Ö24).

4.6. Öğrencilerin Okumasını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada, Öğrencilerin Okumasını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerini belirlemek amacıyla altıncı soru olarak, “Okumayı pekiştirmek ve geliştirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğrencilerin Okumasını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Okumayı pekiştirmek ve geliştirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?	Frekans
Kısa metinlerle okuma çalışmaları	15
Hikâye kitapları okuma	11
Okuduğu metni anlatma, sorularını cevaplama	8
Ev ödevi	7
Hızlı okuma çalışmaları	4
Resim yorumlama	2
Karışık okuma	2
Ödüllendirme	2
Diğer*	9

*Diğer kategorisine dâhil edilen öğretmenlerin herbiri tarafından ifade edilen etkinlikler; yarım kalan cümleleri birlikte tamamlama, harflerle özdeşleşen canlı resimlerini buldurma, toplu okuma, sesli okuma, sessiz okuma, öğretmenden sonra okuma, kelime atlama, belli sürede okuma, destek öğretmeni ile çalışma

Tablo 14’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin okumalarını pekiştirmek amacıyla pek çok etkinlik kullanmakta ve birden fazla etkinliği birlikte kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin yaptırdığı etkinlikler kapsamında en çok tekrar eden ifade kısa metinlerle okuma çalışmaları yaptırmaktır. Bu konuda 15 öğretmen kısa metinlerle, şiir ya da tekerlemelerle okuma çalışması yaptırdığını ifade etmiştir. Ayrıca bol resimli, az yazılı hikâye kitapları okutma da 11 öğretmen tarafından ifade edilen bir diğer etkinliktir. Bu öğretmenler görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu öğrencilere kısa ve öz cümleler oluşturuyor ve okutuyoruz, kısa metinler, tekerleme türü ve bilhassa şiir türü. Bunlar çocuğun okuma yazmasında büyük gelişime neden oluyor ve bunun neticesinde çocuk daha çabuk seri okuma alışkanlığı kazanıyor.”(Ö1).

“Bol bol okuyoruz. Öncelikle kısa kısa metinler okuyoruz. Sınıf içerisinde okutuyoruz. Arkadaşları tarafından onaylanmak hoşlarına gidiyor. İlerleyen zamanlarda da teneffüslerde istediği bir arkadaşına istediği bir sayfayı veya istediği bir cümleyi okuma özgürlüğü tanıyoruz, bu şekilde.”(Ö5).

“Okumayı pekiştirmek ve geliştirmek için genelde okuma kitaplarını kullanıyorum. Bol resimli az yazılı okuma kitaplarını kullanıyorum. Her çocuğa aynı kitaptan aldırıyorum ve bunu çocuklara mesela haftada bir kitap okutuyorum. Çocuklar evde okuyorlar ayrıca sınıfta da bir kez döndürüyorum onu, herkese okutuyorum. Mesela bir kitap bitiyor, baştan alıp tekrar devam ediyoruz. 37 öğrencinin 37 si de, kaynaştırma öğrencisi de bu kitabı okuyor.” (Ö12).

“Okumayı geliştirmek için bu çocuklara küçük, az sayfalı resimli kitaplar. Bu kitapları okuyabiliyorlar, onlar okurken içindeki resimleri bayağı önemsiyorlar. Kısa olmaları onların anlaması daha kolaylaştırıyor, uzun metinler fazla biraz kalın kitaplar onlara pek iyi gelmiyor, anlamıyorlar zaten.”(Ö6).

Çalışmaya katılan sekiz öğretmende kaynaştırma öğrencilerinin okumalarını pekiştirmek amacıyla onlara okudukları metinle ilgili soru sorduğunu ve cevap vermelerini ya da okuduklarını anlatmalarını istediğini ifade etmiştir. Yedi öğretmen ise eve okuma ödevi ve / veya okuduğu metnin sorularını cevaplama ödevi verdiğini belirtmiştir.

“Okuma yazmayı öğrenen kaynaştırma öğrencimle sınıf içerisinde okuma çalışmaları yaptırıyorum, kısa metinler verip işte okuduğunu anlama, sorulan sorulara cevap verme çalışmaları...”(Ö3)

“Yani ben sürekli kitap okumaları taraftarıyım ve okuduklarını kısa cümlelerle anlatmaları taraftarıyım ve buna uyguluyorum sınıfımda. Hangi kitabı aldı ismini yazıyor, tarihini atıyor, kitabı bitirdiği tarihini yazıyor ve o kitaptan ne anladığını hiç olmazsa 10 cümleyle yazmasını istiyorum. Bu şekilde yani sürekli okuması gerekiyor, okumadan olacağını tahmin etmiyorum velilere de bunu diyorum mutlaka okuması gerekiyor.”(Ö11).

“Kitaplarımız var. Küçük kitaplar var böyle birinci sınıf seviyesinde onlardan veriyoruz sonra metin çalışmaları yapıyoruz, öğrendiği harfle ilgili dört beş cümleden oluşan metin çalışmaları. Bunlar önce sınıfta çalışılıyor sonra ev ödevi olarak veriyoruz, evde aile ile okuma ve yazma çalışması yaparak pekiştirmeye çalışıyoruz.”(Ö21).

4.7. Öğrencilerin Yazma alışkanlığını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada, Öğrencilerin Yazma alışkanlığını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerini belirlemek amacıyla yedinci soru olarak, “Yazma alışkanlığını pekiştirmek ve geliştirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 15’da gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin Yazma alışkanlığını Pekiştirmek ve Geliştirmek için Yapılan Etkinliklere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yazma alışkanlığını pekiştirmek ve geliştirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?	Frekans
Dikte	11
Diğer yazma çalışmaları	14
Çizgi çalışması	9
Kas geliştirici etkinlikler	6
Ev ödevi	4
Motive etme, ödüllendirme	3
Teknolojiden faydalanma	2
Diğer*	4

*Öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen diğer yazma etkinlikleri öykü yöntemi, cetvelle sınır belirleme, kartonları tahtaya asma, serbest cümleler yazma

Çalışmaya katılan öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin yazma alışkanlıklarını pekiştirmek için farklı farklı etkinlikler kullanmakta, ancak en çok yazma çalışmaları yaptırmaktadırlar (Tablo 15). Bu konuda, 11 öğretmen dikte çalışması yaptırdığını ifade etmiş, 14 öğretmen tarafından da dikte dışında başka yazma çalışmaları kullanıldığı dile getirilmiştir. Bu yazma çalışmaları bakarak yazma, havaya, masaya, kuma yazma gibi yazma çalışmalarıdır. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri:

“İşte yazma alışkanlığı dikte ile olabiliyor, verilen metni yazabiliyor, defterine yazma alışkanlığı çok güzel, çok güzel yazıyor, çok hızlı, akıcı yazıyor yani baktığı şeyi çok güzel yazabiliyor...”(Ö23)

“Yazma alışkanlığını pekiştirmek için zaman zaman dikte çalışması, yani kısa metinler ben söyleyip o yazması şeklinde oluyor. Bazen de kısa sorular veriyoruz evde hazırlayıp gelmeleri için, diyoruz ki evdeki oyuncakların isimlerini yaz gel, akrabalarının isimlerini yaz gel şeklinde böyle ya da küçük bir paragrafı yazması gibi çalışmalar yapıyoruz. Çünkü bu uzun yazmalar bu öğrencilerin yazılarını bozmasına neden oluyor.”(Ö6).

“Yazma alışkanlığını pekiştirmek ve geliştirmek için genelde dikte çalışması yaptırıyorum. Buna iki türlü yapıyorum. Bir hiç bilmedikleri bir paragrafı yazdırıyorum. Bazen de bir paragraf veriyorum ona çalışıyorlar noktasıyla virgülüyle onu sonra ben yazdırıyorum. Mesela ben söylüyorum onlar yazıyor... Havada yazdırıyoruz. Gözlerini kapatırıp yazdırıyoruz, tahtada yazdırıyoruz. Mesela ben tahtaya bir tane büyük harf yapıyorum içi boş işaret parmağıyla onun içinden götürttürüyorum, gidiyor, ilk bir ay bunu yapıyoruz, sonra gerek kalmıyor zaten. Çocuklar sistemi kavradığı için gösterdin mi yetiyor ama ilk zamanlar ilk 4-5

harf, on harf, on harfe kadar o çalışmaları yapıyoruz, eskisi gibi dik temel harflerde öğrettiğimiz fasulye ile yazma nohutla yazma işleriyle pek uğraşmıyorum.”(Ö12).

Dokuz öğretmen ise çizgi çalışmalarını sıklıkla kullandığını ifade etmiş, altı öğretmende hala kaslarında zayıflık olan çocuklar varsa bu çocuklar için kas geliştirici etkinlikler yaptırdığını belirtmiştir (Tablo 15). Bu etkinlikler hamur çalışmaları, boyama, el hareketleri yaptırma gibi etkinliklerdir. Öğretmenler konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Yazma alışkanlığında daha çok işte, çizgili, noktalı, çizgili harfler üzerinde düzgün yazı yazma çalışmaları yapıyoruz. Daha sonra kumda, tahtada bu şekilde çizgi çalışmaları yapıyoruz.”(Ö10).

“...Yazmada çok sıkıntı çektik, başlangıç ve bitiş yerlerinde, çocukta bir türlü kavratamadık çok sıkıntı yaşadık. Onda daha fazla vakit kaybediyorduk. Ellerinden tutarak ilk başta kesik çizgilerin üzerinden gitme, bu kesik çizgilerin daha sonra birleştirilmiş koyu renk olanları vardı onların üzerinden gitme. Tabii bunun öncesinde parmakla masanın üzerinde yapmalar falan diğer çocuklarla beraber yaptığım için onda ayrı bir çalışma yapmadım, havada parmakla masa üzerinde parmakla yazma etkinlikleri yaptırarak. Bu çocuk da dâhildi bunların içine ayırmadık yani, ayrıca sen şunu yap demedik, sadece ona ayrı olarak yaptığımız şey elinden tutup daha fazla vakit ayırdım ona...”(Ö2)

“Yazmayı geliştirmek için bol bol oyun hamuru ile yazma için şekil yaptırıyoruz, sonra onu yazıya döktürüyoruz. Bol bol resim yaptırıyoruz, önce büyükçe resimlerden sonra yavaş yavaş küçülterek yazıya döktürüyoruz. Artı el beceri kasları gelişsin diye el hareketleri yaptırıyoruz. Açma kapama hareketleri gibi.”(Ö4).

“...İşte fasulyeler kullandık. Çöpler kullandık. Daha sonra hamur kullandık. Ona benzer şekiller yaptırdım. Sonra hazır harfler vardı, onları dizmeye başladık. Ses yazılışları, nerede başlayıp nerede bittiğini; her harfin nasıl başlayıp nasıl bittiğini birlikte yaptık. Sadece ben yapıp bırakmadım. Elini tutarak birlikte yaptık. Yanlış olanları birlikte düzelttik. Daha sonra işte birleştirmeye yerlerini, yine birlikte yaptık hem de iplerle. Mesela ‘a’ ile ‘b’yi birleştireceksiniz, onu fasulye ile yazdık. İpi getirdik, yukardan birleştirdik. Çubuğu koyduk, aşağıdan tekrar birleştirirken. Bu birleştirme çizgilerine ip kullandık. Onun çok hoşuna gitti çünkü parça iplerimiz vardı. Hamur kullandık. İnce yuvarladık. Birleştirme şekli olarak kullandık. Öyle başladık. Daha sonra işte yapmaya başladıkça, öğrenmeye başladıkça daha çok heveslendi. Bir süre sonra o ipleri bıraktı. Yapabiliyorum ifadesini kullanarak. Normal kitaptaki örnek çalışmaları da takip ederek yazmayı da geliştirdik. Ama ilk etapta o bağlantılarda ip ya da hamur kullanmak çok önemliydi. Hem çocuğu oyalıyor, hem de ne yaptığının farkına varıyor.”(Ö8).

4.8. Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemin Etkili Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkların yöntemin etkili olup olmadığına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla sekizinci soru olarak, “Tercih ettiğiniz okuma yazma öğretimi yönteminin etkili olup olmadığını nasıl anlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 16’de gösterilmiştir.

Tablo 16: Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkların Yöntemin Etkili Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tercih ettiğiniz okuma yazma öğretimi yönteminin etkili olup olmadığını nasıl anlıyorsunuz?	Frekans
Gözlem	22
Dakika tutma	4
Basit sınavlar	3
Soru cevaplama	2
Diğer*	5

*Öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen değerlendirme yöntemleri; ödev, eğlenceli bulmacalar, kontrol listesi, tablo tutma, dikte.

Tablo 16’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=22), yöntemlerinin etkili olup olmadığını gözlem yoluyla değerlendirmektedir. Kaynaştırma öğrencisinin yapıp yapamadığını gözleyerek, onlardan geri bildirim alarak, ilerlemeyi takip ederek yöntemin etkililiği konusunda bir karara vardıklarını, öğrencide gelişim göremedikleri takdirde yöntemlerini değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Dediğim gibi bu öğrencilerde en önemli şey geri bildirim. Eğer öğrencimiz bizim verdiğimiz şeylerde dönütü bize verebiliyorsa, yaptığımız sistem yöntem doğrudur; ama olmadığı zaman değişik yöntemlere başvuruyoruz. Yani sistem bu. Burada birinci faktör öğrenci. Öğrenci bize geri döndüğü müddetçe yaptığımız sistem, yöntem doğrudur ama dönmezse diğer sistemlere geçiyoruz.”(Ö1).

“Çocuktan, yani çocuk ilerleme kaydediyorsa evet ben doğru yoldayım; duraklamışsak veya geriliyorsak, hayır yanlış giden bir şeyler var.”(Ö5).

“Öğrencide bir gelişim görüyorsam, gözlem tamamen, devam ediyorum. Mesela en başta ben ona bitişik eğik el yazısı ile başladım ama yapamadı, aylarca uğraştık dolayısıyla başarısız olduğunu görüp dik temel yazıya geçtik.”(Ö7).

“Çocuğun gelişim düzeyine göre bunu gözlemliyoruz, yeri geliyor yöntemi değiştirebiliyoruz. Bir de bazen çocuğun o günkü hazır bulunuşluğu farklı olabiliyor. O hazır bulunuşluğuna göre yöntemde değişiklik yapabiliyoruz. Bir zamanı zamanına uymuyor kaynaştırma öğrencilerinin dikkat eksikliği olduğu için. Onun hazır olduğu zamanları kollamaya çalışıyoruz.”(Ö10).

Kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini gözlemlemenin haricinde çalışmaya katılan öğretmenlerden dördü dakika tutarak okutma yaptırdığını, üçü ise diğer öğrencilerin

sınavlarına kıyasla daha basit, kısa sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“...Küçük sınavlar yapıyorum. BEP’e göre öğrencilerin düzeyine göre uygun sorular hazırlayıp bu şekilde ölçme değerlendirme yapıyorum... Soru sayısı daha az. Diyelim ki 5 soru. Diğer öğrencilerimize 15 - 20 soru sorarken 5 en fazla 10 soru olmak üzere. En basit konulardan seçerek, en basit sorulardan seçerek, bu şekilde sınav duygusunu tatmış oluyordu çocuk. Hem de belli bir not alıyordu...”(Ö9).

“Haftalık dakika tutarak çocuğun ne kadar geliştiğini görebiliyorsun mesela. Bizdeki kaynaştırma öğrencisi şu anda 25 kelime okuyor dakikada, diğer öğrenciler 50, 60, 45 o aralarda. Kaynaştırma öğrencisi 25 okuyor, 16’dan çıktı. 25’e geldi. Yani dakika tutarak onu gelişmesini izleyebiliyoruz.”(Ö18).

4.9. Öğrencinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecini Etkileyen Değişkenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecini etkileyen değişkenlere yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla dokuzuncu soru olarak, “Öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecinde yöntem ve öğretmen uygulamaları dışında süreci etkileyen değişkenler var mı? Açıklar mısınız?” Sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17: Öğrencinin Okuma Yazma Öğrenme Sürecini Etkileyen Değişkenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecinde yöntem ve öğretmen uygulamaları dışında süreci etkileyen değişkenler var mı?	Frekans
Aile desteği	23
Kaynak desteği	11
Okul yönetiminin desteği	11
Rehberlik servisi ve destek öğretmeni	3
Arkadaş desteği	2
Diğer*	4

*Öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen değişkenler; ailedeki fiziksel/zihinsel yetersizlik, okul ortamı, görsel medya ile etkileşimi, devamsızlık.

Tablo 17’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (n=23) aile desteğinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde temel önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Aile desteğini alabilen öğretmenler, kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenmelerindeki büyük gelişime vurgu yapmış, aile desteği alamayan

öğretmenler ise süreçte ne kadar zorlandıklarını, öğrencinin başaramadığını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler:

“Bence en önemli şey aile burada; öğretmenle birlikte gitmesi gerekiyor. Eğer aile ilgisizse zaten çocukta çok başarılı olamıyor.”(Ö5).

“Tamamen aile ilgisizliği, öğrencimizin ailesi hiçbir şekilde çocuklarının durumundan haberdar değil. Çok kalabalık bir aile, 8 kardeşler, maddi imkânsızlık da had safhada, dolayısıyla çocuğun okuldaki başarısı filan çok gerilerde, bence aile ilgisizliği temel sebep.”(Ö7).

“...Aileden destek alamıyoruz. Onlar tekrar edilirse, evde bir daha tekrar edilse birazcık, bir adım daha önde olabiliriz; ama tekrar olmuyor. Çocuk, çok unutan bir çocuğumuz. Çocuklar genelde öyle. Sadece tekrar etme bunlarda. Bir de aileden destek. Başka bir şey istemiyoruz zaten.”(Ö13).

“...Öğrencinin başarısını etkileyen en önemli faktör, bence aile faktörü. Ebeveynlerin okulda bizim gösterdiklerimizin evde pekiştirmesi sayesinde başarı daha üst safhaya çıkabiliyor, örneğin gözlemlediğimizde ben de 2-3 tane öğrenci var. Aileleri, anne sürekli ilgileniyor ve baktığım zaman çocuklardaki gelişimi diğerlerine göre daha fazla olduğunu hissedebiliyorum. Buna keza şimdi bende bir öğrenci daha var hala okumaya geçememiş durumda, burada çalışma yaptırıyoruz elverdiği sürece, diğer çocukları da etkilemeyecek şekilde. Ailesiyle konuştuğumda, öğrenciye sorduğumda evde çalışmadıklarını söylüyorlar. Dolayısıyla bu ailedeki kişilerin öğrencisi ile ilgilenmesi başarıyı oldukça etkiliyor.”(Ö19).

Çalışmaya katılan 11 öğretmen, kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma süreçlerini etkileyen diğer faktörlerden birinin, kendileri çoğunlukla bu konuda bir sorun yaşamasa da kaynak desteği olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde 11 öğretmen, çoğunlukla kendi okul yönetimleri konusunda sorunlar yaşamamasına rağmen okul yönetiminin desteğinin de süreci etkileyen bir değişken olduğu konusunda düşüncelerini belirtmiştir (Tablo 17). Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“...Kaynağı biz kendimiz yapıyoruz zaten. Yani yetersizliğe inanmıyorum. İsteyince öğretmen yapıyor.” (Ö5).

“...Okul idaresinin bu konuda ilgisi oldukça iyi. Hepimize zaman bırakması çok iyi. Çocukları yönlendirmesi yani bize yardımcı olması çok iyi. Herhangi bir sıkıntı hissetmedik. Kaynaklarda da sıkıntı yok.”(Ö8).

“Kaynak konusunda sıkıntı yaşamıyoruz. Kaynak bolluğu var hatta... Okul yönetiminin ilgisi ya da ilgisizliği öğretmeni çok etkilemez öğretmene problem çıkarmasın, öğretmeni rahat bıraksınlar öğretmenler işini yapar diye düşünüyorum.”(Ö17).

“Okul yönetiminin ilgisizliğinden söz edemeyiz çünkü genelde çocuk bizim öğrencimiz olduğu için zaten gerekli desteği destek sınıfı açarak okul idaresi gösteriyor. Dolayısıyla herhangi bir probleminiz veya bir önerimiz, bir isteğimiz olduğunda ki şu ana kadar destek sınıfı var. Onun haricinde herhangi bir iletişimde bulunmadık, bir şeye ihtiyaç hissetmedik...”(Ö19).

4.10. Okuma Yazma Eğitiminde MEB, Okul İdaresi ve RAM’den Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma eğitiminde MEB, Okul İdaresi ve RAM’den beklentilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla onuncu soru olarak,

“Okuma yazma eğitimi konusunda MEB’den, okul idaresinden ve RAM’dan beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 18’da yer almaktadır.

Tablo 18: Okuma Yazma Eğitiminde MEB, Okul İdaresi ve RAM’dan Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kurumlar	Okuma yazma eğitimi konusunda MEB’den, okul idaresinden ve RAM’dan beklentileriniz nelerdir?	Frekans
RAM	Öğrencinin takibi	7
	Öğretmenlerin bilgilendirilmesi	7
	İyi ve ayrıntılı teşhis	6
	Randevu ve rapor süreci	2
	Aile-öğrenci iletişimine destek	1
	Tanıtım	1
MEB	Çocukların birebir eğitimleri	6
	Alan uzmanları	4
	Hizmet içi eğitim	4
	Materyal desteği	3
	Kitap içeriği	3
	Diğer*	8
OKUL İDARESİ	Fiziksel koşullar ve materyal desteği	3
	Kaynaştırma öğrencilerinin dağılımı	2
	Öğretmenin bilgilendirilmesi	1
	Okul iklimi	1

*Öğretmenler tarafından okuma yazma eğitimi konusunda birer kez ifade edilen beklentiler; eğik el yazısının kaldırılması, test kitaplarını yasaklayarak okuma kitaplarını teşvik etmesi, RAM’ların çoğaltılmasını sağlaması, kaynaştırma öğrencileri için daha hafif programlar geliştirilmesi, çocuk psikologlarının artırılması için çalışmalar yapması, değişimler konusunda daha yavaş karar alınması, ders sürelerinin kısılması, dans, spor gibi etkinliklere daha fazla zaman ayrılması.

Tablo 18’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin kurumlardan beklentileri çeşitlenmektedir. Öğretmenlerin (n=7) RAM’ların beklentileri öncelikli olarak kaynaştırma öğrencisi olarak rapor verdikleri öğrencilerin takiplerini yapmalarıdır. Öğretmenler RAM’ın rapor verdikten sonra okullara hiç gelmediklerinden, öğrencilerin gelişimini izlemediklerinden bahsetmektedirler. Benzer şekilde öğretmenler (n=7) yine RAM’ların sadece rapor vermekle yetinmeyip, öğretmenleri de bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalar yapmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu ifadeler:

“Bir tek bize rapor gönderiliyor o da bize çok yol gösterici olmuyor, keşke arada bir gelip ne yapıyorsunuz çocuk ne durumda, yapılacak bir şey var mı, bize zaman zaman böyle ziyaretleri olsa, bunu isterdim doğrusu. Çünkü biz RAM’a bir öğrenci gönderirken bile aylar sonraya bize randevu veriliyor ve bu süreç bu arada zaman kaybı bence öğrenci için de öğretmen arkadaşlar içinde benim içinde zaman kaybı. Bunun yerine keşke ara sıra onlar okulları ziyaret etseler sıkıntılı öğrenci var mı yok mu, keşke o testlerini okullarımızda yapsalar daha faydalı olur bence.”(Ö7).

“...Rehberlik Araştırma Merkezinin bize gönderdiği raporların dışında fazla bir şey yapamıyoruz, bunun yanlış olduğunu düşünüyorum ama zaman zaman bu öğrencileri alıp geldikleri aşamayı da kontrol etmelerinden yana olduğumu söyleyebilirim.”(Ö8).

“...Rehberlik araştırma merkezi raporları yazıp yazıp gönderiyor... Okula bırakıyor işi. Okuldaki rehber öğretmenine sınıf öğretmenine bırakıyor başka hiçbir şey yok. Raporu yazıyor, ondan sonra sen çalışmalarını yapıyorsun veya destek eğitim öğretmeni. Sürekli olayı takip etmesi yok. Öğrencideki gelişimi izlemesi veya ne oldu ne etti diye arkasını kesinlikle aramıyor herhalde... Rehberlik araştırma sadece o işe yarıyor yani rapor vermeye yarıyor. Başka bir işe yaramıyor bence.”(Ö18).

“Rehberlik merkezi böyle bir rapor verdiği zaman gelip, bu çocuğun arkasını takip edip, hangi öğretmende olduğunu ve öğretmenin neler yapması gerektiğini bana açıklaması gerekir.”(Ö11).

“Rehberlik Araştırma Merkezi genelde hep bizden istiyor. Yani biz bir şeyler yapalım, rapor tatalım, plan yapalım, yazalım, imzalayalım, verelim, onlar da tamam desin. Biraz daha işin içine girmelerinde fayda var yani onlar da bizi yönlendirecek etkinlikler dağıtabilirler. Ne bileyim veya toplantılar düzenleyebilirler bilgilendirici.”(Ö12).

“Rehberlik Araştırma Merkezi hizmet içi eğitimler yapabilir. Özellikle bu desteğe ihtiyacı olan öğrenciler hakkında. Bu konularda öğretmenler olarak biraz az okuyoruz, az bilgi sahibiyiz, değişik yapılmış projeler varsa Türkiye’de ve Dünya’da, bunlar slaytlarla resimlerle kısa filmlerle bize izletilebilir, seminerler döneminde eğitim verebilir öğretmenlere, kendi branşıyla ilgili bilgi birikimiyle eğitim verilebilir.”(Ö17).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü (n=6) RAM’dan öğrencilere doğru ve ayrıntılı teşhis koymalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Rehberlik servisinden RAM’a yönlendirilen her çocuk için kaynaştırma raporu verdiklerini, ancak ayrıntılı bilgilendirme yapmadıklarını, ayrıca zaman zaman veliler istemedikleri takdirde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye rapor vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri:

“Rehberlik Araştırma Merkezleri bazen duygusal davranıyorlar. Çocuğu gerçekten nerede nasıl eğitimi alacaksa onu iyi tespit etmeleri gerekiyor. Oraya ciddiyet gerekiyor yani ve bunun olmadığını gördüm çocuk bazen kaynaştırma olarak sınıfta olabilir, iyi tespit edilmeli ama sınıfta da duramayacak durumdaysa başka bir bazı özel eğitim okulları var. Orada gerekiyorsa

devam etmeli, bunun raporunu aile istemiyor diye vermemezlik yapmayacak yani burada ailelerin yetkisinde değil kendi bilimsel verilerinin yetkisinde kalması gerekiyor.” (Ö6).

“Biz bir öğrenci Rehberlik Araştırma Merkezi’ ne gönderdiğimizde bize doğrudan kaynaştırma eğitimi olarak geri dönüyor; yani ne şekilde değerlendiriyorlar bilemiyoruz, oradaki sistemin nasıl çalıştığını ama hangi öğrenciyi gönderirsek gönderelim, bize kaynaştırma eğitimi. Bence çocuğun Rehberlik Araştırma Merkezi’ne gönderildiğinde derecesine göre onun kaynaştırma eğitimi alması gerektiğini veyahut zihinsel özür mü veyahut ortopedik özür mü veyahut buna benzer sıkıntıların iyice değerlendirilip rapor şeklinde öğretmenlere, idareye ve okulumuzdaki rehber öğretmenlere sunulması gerekiyor. Ama bunlar maalesef günümüzde yüzeysel yapılıyor, yüzeysel yapılanca neticesinde her öğrenciye kaynaştırma... Yani biz her öğrenciye kaynaştırma eğitimi vereceğiz diye yollarsak öbür öğrencilere haksızlık da ediyoruz bazen... Kurumların daha iyi el atıp daha iyi yapmaları gerekiyor.” (Ö1).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin MEB’den beklentilerine bakıldığında, öğretmenler tarafından en çok dile getirilen beklentinin (n=6) kaynaştırma öğrencilerinin birebir eğitimle desteklenmesi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Destek eğitiminde daha verimli oluyor. Ama sınıfta olunca diğer arkadaşlarıyla kaynaşması da lazım yani. Sürekli destek eğitiminde durması değil. Mesela bir saatlik iki saatlik destek eğitiminden sonra sınıfta yine arkadaşlarıyla oyun etkinliklere katılsın tabii.” (Ö4).

“Bunları birebir eğitim verilse daha kısa bir zamanda. Okuma yazmaya geçsinler en azından istiyoruz. Sadece beklentimiz o. Özel destek eğitimin daha çok artırılarak çocukların sınıfa sadece okuma yazmada yetiştirilmeleri. Başka bir şey istemiyoruz milli eğitimden.”(Ö13).

MEB’den beklentiler konusunda öğretmenler tarafından en çok tekrar edilen diğer ifadeler, kaynaştırma öğrencileriyle alan uzmanlarının ilgilenmesine yönelik çalışmalar yapılması (n=4) ve sınıf öğretmenlerine kaynaştırma öğrencilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesidir (n=4). Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Bu tür çocukların ve daha zeki çocukların ayrı birer okulda okutulmasını, aynı okulda okutulacaksa da diğer öğrencilerden farklı bir sınıf oluşturulmasını ve onu bilen yani bizden bir öğretmenin değil; bu yöntem ve teknikleri tam olan bilen öğretmenin okutmasını istiyorum. Yani ben ne kadar hiç bir şeye görmemişim bu çocuklar hakkında yapmaya çalışıyorum; ama ne derece doğru yapıp ne derece doğru yapamadığımızı da bilemiyorum açıkçası. Yani özel öğretmenlerin yetiştirmesi lazım.” (Ö20).

“Bu konuda bütün öğretmenlere özel öğrenciler için, kaynaştırma öğrencileri için seminerler yönünde desteklemesi gerekiyor.”(Ö10).

Çalışmaya katılan öğretmenlere okul yönetiminden beklentileri sorulduğunda, bu süreçte gereken desteği aldıklarını ve çok fazla beklentileri olmadığını ifade etmişlerdir. Tablo 18’de görüldüğü üzere sadece 7 öğretmen okul yönetiminin yapabileceklerine yönelik öneriler getirmiştir. En çok üzerinde durulan beklentiler ise fiziksel koşullar ve materyal desteği sağlamasına (n=3) ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımına (n=2) yöneliktir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Okul idaresinin elinde bir şey yok, okul idaresi sadece bazen işte fotokopi kolaylığı sağlayabilir mesela bizim okulda o sağlanıyor. Başka okul idaresi ne yapabilir ki yani okuma yazma konusunda.” (Ö12).

“Okul idaresinden bu çocukların her sınıfa eşit dağıtımını istiyorum. Okuma yazma eğitimi dışında bir konu ama bu sonuçta bizi de sınıfta etkiliyor.”(Ö24).

4.11. Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerin Destek Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada okuma yazma öğretiminde ailelerin destek durumlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri belirlemek amacıyla on birinci soru olarak, “Okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl bir destek aldığınızı açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 19’de yer almaktadır.

Tablo 19: Okuma Yazma Öğretiminde Ailelerin Destek Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl bir destek aldığınızı açıklayınız?	Frekans
İlgi, tekrar, ödev	19
Öğretmenle iletişim	6
Hiç destek almıyorum	4
Ekstra eğitim, sosyal destek	2
Kitap okuma saati	2
Diğer*	3

*Öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen destekler; öğrencinin sorununu kabul etmeleri, öğrencinin malzemesinin teminini yapmaları ve temizliklerini sağlamaları.

Tablo 19’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin ailelerden aldıkları destek en çok öğrenciyle birebir ilgilenmesi ve verilen ödevlerin evde yapılmasıdır (n=19). Bazı öğretmenler bu desteği her zaman istediği düzeyde alamadığını ifade

etse de çoğu öğretmen ailelerin bu konuda ilgili olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ifadeleri:

“Ailenin çok büyük katkısı oldu tabi, dediğim gibi anneye öğrettik, yani önce nasıl yapacağını, sonra evde o uyguladı, iyi de uyguladı bilmiyorum valla mutluyum yani şu anda ben memnunum çocuğun durumundan.”(Ö2).

“Tabi destek alıyoruz ödev veriyoruz. Ödevleri aileden tekrar etmesini istiyoruz. Mesela ben dikte verdiğim zaman, dikteyi baka baka yazmaktan ziyade aileden bir birey onu okuyacak. O bakmadan yazmaya çalışacak öğrenebilmesi kavrayabilmesi için. Yoksa yani baka baka yazdıktan sonra o gelişmesi olmaz. Onun için ailelerinden öyle yardımlar istiyoruz. Artı hikâyeyi ailesine anlatmasını istiyoruz. Resimleri ailesine anlatmasını istiyoruz. Resimden metni bakalım anlatabiliyor mu, öyle yani.” (Ö4).

“Aileler bu konuda çok hevesliler, çünkü çocuklarını durumunu bildikleri için onlar çok istekliler... Evdeki çalışmalar bu konuda çok önemli ve değerli, ama velilerimizin özellikle bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum, çünkü kendi yöntemleriyle bir şey yapmaya çalışıyorlar. Bu yöntemlerde bazen öğretmeni yaptığı yönetime dert olabiliyor, fazla ilerleme kaydedemiyor.” (Ö10).

“Şimdi biz burada oldukça iyi destek alıyoruz. Ben toplantı yaptım birinci sınıfta mesela her grubu bitirdiğimde, takip ettim kim hangi harfi bitirebildi, kim bitiremedi veya okuma yazmada zorluk çekiyor, bu konuda bol bol destek aldım. Bunun da faydasını gördüm işte, 1. dönem de okuma yazmayı bu sayede bitirdik yoksa sadece bana kalsa ikinci döneme sarkabilirdi bazı öğrenciler.” (Ö17).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ailelerden en çok aldıkları destek, öğrencilere ilgi gösterilmesi dışında, ailelerin kendileriyle sürekli iletişimde ve işbirliği içinde olmalarıdır (n=6). Öğretmenlerin konuya yönelik ifadeleri:

“Aile sürekli takip ediyor çocuğunu. En azından ödevlerini yaptırıyor. Durumunu sık sık gelip konuşabiliyoruz. Sık sık haftada bir de olsa en az, geliyor velimiz. Hangi konuları yapamadığını, nerede eksikliğinin olduğunu, birlikte paylaşarak daha iyi ilerliyoruz.” (Ö9).

Ancak tüm bu verilere rağmen ailelerden hiç destek alamadığını söyleyen dört öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler ailelerin her zaman destek verecek durumda olmadıklarını ya da yardımcı olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri:

“Hayır, ben hiç destek almıyorum çünkü anne babada okuma yazma bilmiyor zaten. Büyük ağabeyler ablalar var, onlar da aynı şekilde başka okuldalar ama ben bilgi aldım onlar da destek eğitim sınıfa giden kaynaştırma öğrencileri, dolayısıyla çocuğa destek olacak kimse yok evde.” (Ö7).

“...Anne baba çalışıyor. Biraz çocuk böyle başıboş kalmış, evde yalnız başına kalan, bir de babaannesini ilgilenen bir çocuk olduğu için çok fazla gelişme olmadı. Yani konuşmasını çok geliştiremedi. Çocuk gayret ediyor bir şeyler yapmak istiyor ama çok fazla destek görmüyor...” (Ö21).

4.12. Okuma Yazma Öğretimi Konusunda Ailelerden Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden beklentilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla on ikinci soru olarak, “Okuma

yazma öğretimi konusunda ailelerden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20: Okuma Yazma Öğretimi Konusunda Ailelerden Beklentilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden beklentileriniz nelerdir?	Frekans
İşbirliği ve destek açısından beklentiler	21
Çocuklarına olan psikolojik yaklaşımlarına yönelik beklentiler	8
Örnek olmaları	6
Kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları	3
Çocukları için yapmaları gerekenlere yönelik beklentiler	3
Ödüllendirmeleri	3

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğretmenlerin ailelerden okuma yazma öğretimi konusundaki en büyük beklentileri öğretmenle işbirliği içinde olmalarıdır (n=21). Öğretmenler ailelerin çocuklarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmelerini, öğretmenlerle sık sık iletişimde olmalarını, öğretmenin sınıfta yaptığı uygulamaları evde takip etmelerini beklemektedir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Her gün ödev takibini yaparsa, yani bunu istiyoruz daha çok. Her gün ödev takibi, okulda neler yaptığı onunla konuşmasını, anlatmasını istemeli. Çocuğuyla birebir ilgilenmeli yani kısacası.” (Ö9).

“Onlardan beklentilerimiz yani biz kendimiz hazırlıyoruz fotokopisini kaynağını, sadece bizi desteklemelerini, bize yardımcı olmalarını istiyoruz, o yani beklenti olarak, onlardan çok fazla bir şey beklemiyoruz yani.” (Ö12).

“Beklentim öğrenciye ilgi göstermesi, okula ilgi göstermesi, öğretmenle işbirliği içinde idare ile işbirliği içinde iletişim kurması gerekiyor, yani daha çok öğrenci ile ilgilenmeli, öğretmene de öğrencinin durumu hakkında sorular sormalı, öğrencinin durumunu takip etmesi tabii okuma yazmayı daha çabuk kavraması açısından iyi oluyor.” (Ö14).

“Aileler eğer çocuklarını iyi takip ederlerse, yapılan çalışmaları iyi takip ederlerse, çocuklara da yardımcı olurlarsa başarı daha çok artıyor. Beklentim bu onun dışında fazla bir beklentimiz yok yani çocuğuyla biraz daha ilgilenmesi, okulda okul çalışmalarını takip etmesi, o da yetiyor zaten.” (Ö18).

Çalışmaya katılan öğretmenler, ailelerden çocuklarıyla ilgilenmelerinin yanında, onlara olan tutumlarına yönelik (n=8) ve onlara örnek olmalarına yönelik beklentiler (n=6) de ifade etmişlerdir. Öğretmenler ailelerden her konuda ama özellikle konuşma ve okuma konusunda örnek olmalarını, ayrıca onlarla olan iletişimlerinde sakin olmalarını, güzel iletişim kurmalarını, çocuklarını anlamalarını ve oldukları gibi kabul etmelerini beklemektedirler. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Çocukları en başta anlamaları, çocuklara karşı sakin olmaları, onların sorunlarıyla birebir ilgilenmeleri ve kurdukları cümlelere sonuna kadar dinlemeleri gerekiyor. Bizim en büyük sıkıntımız bu. Çocuğu anlamıyor, dinlemiyor ondan sonra da benim çocuğum konuşmıyor diyor. Yani çocuğu dinlersen çocuk ikinci cümlesini biraz daha rahat kuruyor. Çocuğu anlarsan öbür safhaya geçmesi daha rahat oluyor. Anne babaya düşen birinci görev çocuğun sıkıntısını kabul edecek, ikinci görev onunla öbür çocuklarıyla ilgilendiğinden daha detaylı bir şekilde ilgilenmek zorunda eğer anne baba çocuk üzerindeki gelişimi arttırmak istiyorsa.” (Ö1).

“Aileler bu konuda çocukların durumunu anlayıp ona göre gelişim beklemeliler. Çok sabırlı olmaları gerekiyor. Hemen bir değişim beklememeleri gerekiyor. Çocuklara moral yönde çok destek olmaları gerekiyor. Yaptıkları küçük bir başarı bile ödüllendirilmeli, maddi ve manevi olarak destek olmalıdır. Çocuklar bu çocukların manevi yönden yani moral ve motivasyon yönünden çok desteğe ihtiyaçları var. Ailelerin onları onure etmesi ve desteklemesi çok önemli.” (Ö10).

“Ailelerden özellikle kendilerinin iyi bir konuşmacı, iyi bir okuyucu olmalarını istiyorum, ben öncelikle. Birlikte okuyabilmek. Örneğin sadece çocuğa ‘oku oğlum’, ‘oku kızım’ demek yerine, ‘hadi birlikte okuyalım’, ‘sen orayı, ben de burayı okumak istiyorum’. Kendisinin de bir kitap okumasını istiyorum ben, anne ya da babaların. Ki çocuk gördüğünde ‘evet biz ailece okuyoruz’ diyebilsin.” (Ö8).

Öğretmenler yukarıda bahsedilenlerin dışında ailelerden çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarını (n=3), çocuklarının sağlığını korumalarını, onları zamanında okula göndermelerini, çocuğa özel çalışma ortamı hazırlamalarını ve başarılarını ödüllendirmelerini (n=3) beklemektedirler. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Evet, okuma yazma konusunda ailelerden beklentim çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırılması. Toplantılarımda genellikle onu söylüyorum hep annelere, önce anne ve babaların kitap okumasını istiyorum, çocuklar da onlara bakarak okuyacağı için çok sıkıntı olmayacağını düşünüyorum.” (Ö16).

“Ailelerden beklentimiz çocuğunun sağlığını koruması önce, zamanında okula göndermesi, okulda yapılanların tekrarını sağlanması, artı evde bir çocuğun çalışma odası mı olur masası mı olur duruma göre onu sağlayıp yarım saat - bir saat çocuğa has bir ortamın oluşturulması lazım ve takibinin yapılması lazım.” (Ö17).

“...Kitap okuma alışkanlığını evde kazanmalı çocuk, en büyük beklentimiz bu. Belki kitap okumaya alıştırmalıyız çocukları evde. Ama örnek olurlar, ama bir oyunla, ama ödüllendirmeyeyle küçüklükten alıştırmaları gerekiyor. Kitap okuma alışkanlığı da çok önemli yani çocuğun matematiğini, hayat bilgisini, her şeyini, daha sonraki yıllarda da tüm hayatını etkileyecek bir olay, anlamasını kavramasını her şeyini değiştiriyor, bu konuda velilerden beklentimiz yüksek.” (Ö23).

4.13. Sınıflarında İlk Defa Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Diğer Öğretmenlere Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında ilk defa kaynaştırma öğrencisi bulunan diğer öğretmenlere yönelik önerilerini belirlemek amacıyla on üçüncü soru olarak, “Sınıfında ilk defa zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretecek olan bir öğretmene önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21: Sınıflarında İlk Defa Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Diğer Öğretmenlere Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Sınıfta ilk defa zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretecek olan bir öğretmene önerileriniz nelerdir?	Frekans
Psikolojilerine yönelik öneriler	13
Öğrenciyi tanımasına yönelik öneriler	10
Öğrenciye olan psikolojik yaklaşımına yönelik öneriler	8
Aileyle işbirliğine yönelik öneriler	6
Zamana yönelik öneriler	5
Diğer kurumlarla işbirliğine yönelik öneriler	3
Kaynaştırma eğitimine yönelik öneriler	2
Tablo 21 - devam	
Öğrencinin arkadaşlarıyla olan ilişkisine yönelik öneriler	2
Diğer*	10

*Öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen öneriler; öğrenciyle göz teması kurmalı, somut uygulama yapmalı, öğrenciyle birlikte çalışmalı, süreci diğer çocuklardan erken başlatmalı, veliye rağmen çocuğa doğru tanı koydurmalı, materyallerden faydalanmalı, planlı olarak derse gelmeli, BEP hazırlamalı, öğrencinin yeteneklerini öne çıkarmalı, sadece bir tane kaynaştırma öğrencisi almalı.

Tablo 21’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin ilk defa zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretecek öğretmenlere verdikleri öneriler çeşitlilik göstermektedir. Öncelikli olarak öğretmenlerin çoğunluğu (n=13), bu öğretmenlere psikolojik yönden önerilerde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlere sabırlı (n=9) ve anlayışlı olmalarını, zorluklardan yılmamalarını önermişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini belirten ifadeler:

“Sabır. Çünkü bugün yaptığı çalışmayı ertesi gün hiç görmeyebiliyorsun. Kızmak, bağırarak hiçbir şeyi değiştirmiyor. Onu öğrendik biz; sabredek. Her gün belki bir sene boyunca aynı şeyi söyleyecek ama sonuçta o çocuk gerçekten öğreniyor.” (Ö5).

“Sabır gerektiren bir şey bir kere en başta o, çok sabırlı olmak gerekiyor; sabır şart. Gerçi öğretmenler genelde sabırlıdır ama özellikle bu çocuklarla çok sabırlı olmak gerekiyor. Hemen olmuyor yani. Hemen öğrettiğimiz olmuyor. Bekleyeceğiz, olgunlaşacak, kıvama gelecek, bunu öğrendim ben sabretmek gerektiğini öğrendim. Nitekim oldu şükür yani sene sonunda, sabır şart.” (Ö2).

“Zorluklardan yılmaması lazım, yani bu nasıl olsa okuma yazmaya geçemez, zihinsel yetersizliği de var şeklinde düşünmemek lazım. Senenin ilk gününden son gününe kadar

okuma yazmayla ilgili faaliyetlere devam etmesi lazım. Ben şu anda onu yapıyorum ve bu benim 2. zihinsel yetersizliğe sahip okuttuğum öğrenci, bir öğrencim var önceki de okuma yazmaya geçti şu anda sınıfta bulunan öğrencimde geçti. Kesinlikle zorluklardan yılmamasını, sonuna kadar çalışmalarını devam etmesini tavsiye ederim.” (Ö15).

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, ilk kez kaynaştırma öğrencisi olacak öğretmenler için verdikleri önerilerde, en çok tekrar eden ikinci öneri (n=10), bu öğretmenlerin öğrencileri tanımaları gerektiğine ilişkindir. Öğretmenler, kaynaştırma öğrencisini yakından tanımanın süreci kolaylaştırdığını, çocuğun üstün olan yönlerine göre yöntem belirlemenin başarıya katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu nedenle ilk kez kaynaştırma öğrencisi olacak öğretmenlere, bu öğrencileri yakından tanımalarını önermektedirler. Öğretmenlerin ifadeleri:

“Şimdi tabii her birey farklı, bütün öğrencilerin zekâ seviyesi bir değil, çok çabuk öğrenen var, normal öğrenen var, bir de geç öğrenen var kaynaştırma öğrencileri dediğimiz özel ilgi isteyen... Bunlara özel ilgi gerekiyor, öğrenci ile birebir ilgilenmeli, onu kendi haline bırakmaması gerekiyor öğretmen arkadaşım, eksikleri neyse ona göre öğrencinin eksiklerini yönelerek, mesela el kasının geliştirmesi ondan sonra öğrenme güçlüğü varsa ona göre program yapması gerekir.” (Ö14).

“Tavsiyem, önce o çocuğu tanıması diyeyim ben, o çocuk nerde, başlamanız için önce o çocuğun nereye kadar gelmiş onu tespit etmesini tavsiye ederim. O çocuğun geldiği yeri tespit ettikten sonra kendisine göre amacını belirleyip ona göre çalışması gerektiğini söyleyeyim, o çocuğun önce hazır bulunuşluk düzeyi diyelim ondan sonrasını amacını belirleyip ona göre devam eder.” (Ö16).

“Çocuğu tanıyacak, bu zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin belki asgari müsterekleri vardır ama hepsi aynı değildir. Önce çocuğun kendi ihtiyaçlarını tanıyacak, çocuğu tanıyacak. Ben bu çocuğun önce hafızasının güçlü olduğunu anladım, ezber yöntemi ile daha iyi yapacağını yani ezberinin güçlü olması benim işimi kolaylaştırdı...” (Ö2)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun (n=8) ilk kez kaynaştırma öğrencisi olacak öğretmenlere bir diğer önerisi, öğrencilere psikolojik yaklaşımlarına yönelik önerilerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler, bu öğretmenlere, kaynaştırma öğrencilerini kazanmaya çalışmalarını, onlara sevgi ve değer vermelerini, özgüvenlerini artırmalarını ve mutlu etmelerini önermektedir. Öğretmenlerin ifadeleri:

“...Bu öğrencileri geri sıraya atmayın. Kazandırmaya çalışın... Bunu yaparken özverili olmak lazım, ayırmamak gerekiyor. Hepimizin çocuğu olabilir bunlar. Beni en çok üzen yer de burası. En çok üzüldüğüm yer. Çocuğu dışlamayın. Öyle diyorum. İçinize alın. Birlikte hareket edin. Aileyi içine alın. Çünkü biz aileyle olmak zorundayız. Sadece çocukla yaşamıyoruz. Aile ile birlikte de biz bu işi götürüp çözebiliriz. Hiçbir zaman işin kolayına gitmeyin. Zor deyip bırakmayın. Onu kazanmak zorundayız bu da yakın olmakla sevmekle, ona değer vermekle olabilir.” (Ö8).

“...O çocuğun öncelikle kendini sınıfa ait hissetmesi, mutlu hissetmesi için uğraşmalı... Sınıfta kendini mutlu hissetmeli, kendini yabancı hissetmemeli, kendini engelli hissetmemeli, önce bunu sağlamalıyız. Oryantasyon süreci belki uzun sürecektir ama mutlaka o süreci yaşayalım bekleyelim sabırlı davranalım. Sevgi, o çocuk sevildiğini hissetmeli yani çocuğu bir şey öğretmek zorunda değiliz belki ama sevmek zorundayız gibi geliyor bana, sevmeliyiz öğrencilerimizi, o çocukları daha çok belki sevmeliyiz, sonrası gelir gibi geliyor, sabır sevgi saygı, saygıyı da çok hak ediyorlar...” (Ö23).

Yukarıda belirtilen öneriler dışında, çalışmaya katılan öğretmenler, ilk kez kaynaştırma öğrencisi olacak öğretmenlere aileyle işbirliğine (n=6) ve zaman ayırmaya yönelik (n=5) önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin mutlaka aile ile işbirlikli bir şekilde çalışmalarını, onlardan destek almalarını ve kaynaştırma öğrencilerine mutlaka daha fazla ve daha özel zaman ayırmalarını önermişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri:

“Öncelikle kaynaştırma öğrencisinin annesiyle veya babasıyla iyi bir iletişim kurmasını, onlara nasıl okuma yazma öğretilmesi gerektiğini bizzat onlara anlatmasını, yönlendirmesini, yönetmesini tavsiye ederim. Aileyi mutlaka işin içine çekmek zorunda yoksa başarıya ulaşamaz, okutamaz yani, ama aile işin içine girdiğinde, aile çocukla bilinçli olarak okuma yazma öğretiminin kurallarını bilerek yardımcı olurlarsa çocukta ikilem oluşmuyor. Okulda öğrendiği ile evde öğrendiği ile arasında fark oluşmadığından daha hızlı öğrenme, daha tutarlı öğrenme oluyor.” (Ö12).

“Öğretmenimizin sık sık anne babayla devamlı diyalog halinde olması gerekir. Sadece telefonda değil, yani 24 saat şeklinde açık olup hatta ev ziyaretlerine gitmesi lazım, çocuğun yaşadığı ortamı görmesi lazım, çocuğun oradaki sıkıntıları görüp anne babaya neler yapması gerektiğini anlatması lazım.” (Ö1).

“Onunla kesinlikle özel olarak ilgilenmek gerekiyor, zaten özel bir zaman ayırmak gerekiyor. Şimdi diğer öğrenciler resim yaparken ya da onlar görevlerini yerine getirirken, özel öğrenci ile özel olarak ilgilenmek gerekiyor. Çok uzun, dediğim gibi uzun bir zaman, çocuklara sınıfa alışması, arkadaşlarına alışması, okul kültürüne uyumunun sağlanması için beklemek gerekiyor.” (Ö23).

“...O çocuğu öncelikle iyi tanımalı ve iyi bir bağ kurmalı, sevgi bağı kurmalı. O çocukla daha özel zamanlar geçirmeli, yani diğer öğrencilerden daha fazla vakit ayırmalı ders dışında ve okul bahçesinde o sevgi bağını kullanması gerekiyor. Yoksa o çocukla o bağı kuramazsa yaptığı çalışmalar askıda kalır. Çünkü çocuk öğretmeni severse, onunla bir bağ kurabilirse daha sık seni dinliyor, yoksa daha kapalı olup onu açmakta çok zorlanılıyor...” (Ö10).

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili olarak görüşlerini almaya yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çoğunluğu tarafından, kaynaştırma eğitimi normal öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bir arada eğitim görmesi olarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler kaynaştırma eğitimini zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin topluma kazandırılması olarak dile getirmiştir. Birkaç öğretmen ise bu öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimini ekstra eğitim olarak görmektedir.

Akçamete, Kış ve Gür (2009) kaynaştırma eğitimini özel eğitime muhtaç öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine gerekli destek hizmetlerin sağlanması şartıyla, özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi olarak tanımlamıştır. Yapılan başka bir tanımda kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile birlikte aynı okulda ya da aynı sınıfta eğitim görmesi olarak belirtilmiştir (Vural 2008, 13; Yılmaz 2015, 8). Dolayısıyla kaynaştırma eğitiminin tanımı ile ilgili olan bu bulgumuz, literatür ile paralellik göstermekte olup, genel olarak kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile aynı ortamda eğitim görme süreci olarak belirtilmiştir.

5.1.2. İkinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusunda, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi ile ilgili hedeflerin belirlenmesine yönelik görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin yarısından

fazlasının kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim programlarını RAM raporuna ve BEP'e göre hazırladıkları görülmüştür. Bazı öğretmenler de sadece BEP'i dikkate aldığını ya da sadece RAM raporunu dikkate aldığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise, eğitim programlarını sadece çocuğun durumuna ya da öğretim programına göre düzenlediklerini belirtmiştir.

Alanyazına göre (Özyürek 2006, 25; Öztürk 2009; Avcıoğlu 2011, 40) BEP, öğretmenin öğrencinin gelişim alanları doğrultusunda, nasıl bir yol izlemesi gerektiğini gösterir, öğrencide ilerleme olmadığı durumlarda, öğretim uyarlamalarında değişikliklerin yapılmasını sağlar, öğrencinin ailesi ve diğer çalışma arkadaşları ile iletişim kurmasına yardımcı olur. Öztürk (2009)'ün çalışmasında öğretmenlerin büyük bir kısmı özel eğitim gerektiren çocuklar için BEP'in gerekli olduğunu belirtmiştir. Avcıoğlu (2011, 48) tarafından, zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlamaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; öğrencilerin, okuldaki özel gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olmak için öğretmenlerin tamamının BEP'i kullandıkları bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde doğru ve etkili bir eğitsel bir yol haritası çizilebilmesi için BEP programının etkili olabileceği söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlere okuma yazma hazırlık sürecinde, yaptıkları etkinliklere yönelik olarak sorulan sorudan elde edilen bilgiler doğrultusunda, kaynaştırma öğrencilerine, okuma yazma sürecinde farklı etkinliklerin yaptırıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada genel olarak, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine çizgi ve hamur çalışmaları yaptırıldığı saptanmıştır. Diğer etkinliklere (boyama çalışmaları, kas geliştirme amaçlı diğer çalışmalar, kavram öğretimi için diğer etkinlikler) ise daha az başvurdukları tespit edilmiştir.

Şengül (2008)'ün çalışmasında, öğretmenlerin büyük bir kısmının okuma yazmaya hazırlık sürecinde, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere görsel ve işitsel algılama, kalem ve çizgi, el-göz koordinasyonu ve kavram öğretimi çalışmaları yaptırdıkları saptanmıştır. Çolak (2001)'in çalışmasında da öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilere el kaslarını geliştirme, kalem tutma, defter kullanma, temel çizgiler çizme ve boyama gibi çalışmalar yaptırdıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Şengül (2008) ve Çolak (2001)'in çalışmalarıyla benzerlik

göstermektedir. Bununla birlikte, okuma yazmaya yönelik öğrencilere yaptırılan hazırlık çalışmalarının, öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanmasına da katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü sorusunda, kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik, öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin tamamına yakınının ses temelli cümle yöntemini kullandığı saptanmıştır. Hatta ses temelli cümle yöntemini kullanan bir öğretmen, diğer yöntemlerden bu yöntemin daha etkili olduğunu, tek bir sesin öğrenilmesinin ve sesi akılda tutmanın, bu yöntemde daha kolay olduğunu belirtmiştir. Görüşü alınan bu öğretmen, cümle yöntemini ve ses temelli cümle yöntemini daha önceden kullandığını, ses temelli cümle yönteminin diğer yöntemlerden daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

Dündar (2006) 12 öğretilbilir düzeydeki zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yaptığı çalışmada, ses temelli cümle yönteminin çözümleme yönteminden daha etkili olduğunu bulmuştur. Şahin ve diğ. (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin okumayı anlama, erken okuma, telaffuz ve yaratıcılık açısından ses temelli cümle yöntemini başarılı bulmuşlardır. Şengül (2008) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini diğer yöntemlerden daha fazla kullandığını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları Dündar (2006) ve Şahin ve diğ. (2006)'nin çalışma bulgularını desteklemektedir. Tokta (2008) yaptığı araştırmada da ses temelli cümle yönteminin öğrencilerin okumaya geçmelerinde olumlu etkisinden bahsetmiştir. Ancak, ses temelli cümle yöntemi ile öğretilen bitişik eğik el yazının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazı yazmada zorlandığını ve sesler arasında bağlantı yapamadıklarını belirtmiştir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulgular Deniz (2008)'in yaptığı araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada 27 özel eğitim sınıf öğretmenlerinden sadece altı tanesinin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemini uyguladıkları belirtmişlerdir.

Ayrıca, bu araştırmada bir öğretmen ise cümle temelli yöntemi kullanmıştır. Cümle kurarken, aile bireylerin isimlerini ve en çok kullandığı kelimeleri seçmiştir. Bu öğretmen, cümle yöntemini seçmesinin sebebini öğrencinin zihninde cümleyi

canlandırabildiğini, öğrenci için anlamlı bir bütün oluşturduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin açıklamaları ile Çolak (2001)'ın bulguları benzerlik göstermektedir. Çolak (2001)'ın yedi özel eğitim öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemin cümle yöntemi olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin kişisel özellikleri, görev yaptıkları ortam, mesleki bilgi beceri ve deneyim durumlarının farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.5. Beşinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci sorusunda, öğretmenlerin kullandıkları yöntemin tercih etme nedenlerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin okuma yazmada kullandıkları yöntemi, program (müfredat), öğrencinin durumu, kolay öğrenilebilme, tecrübe, sınıfına uyum sağlayabilme becerisi ve sınıfına uyum gibi nedenlerden dolayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler kullandıkları yöntemi seçmelerindeki en büyük nedeninin, programda olması olduğunu belirtmiştir. Görüşülen öğretmenlerden birisi ses temelli cümle yönteminin ve bitişik eğik el yazının okullarda uygulanmasının zorunlu olduğunu belirtip, kendisinin program geliştirici olmadığını, sadece program uygulayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Bülbül ve diğ. (1999)'nin yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okuma yazmada cümle yöntemini seçtikleri ve bu yöntemin, diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu ve daha fazla materyale ulaştıkları belirlenmiştir. Aker (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemini seçtikleri, bu yöntemin, diğer yöntemlere göre daha basit ve etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenler, bu yöntemin okullarda uygulanan programda yer aldığı için seçildiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın bu bulgusu, Bülbül (1999) ve Aker (2009)'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca ses temelli cümle yönteminin programda yer alması, basit ve etkili olması nedeniyle, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmesinde, bu yöntemin öğretmenler tarafından en çok tercih edilen yöntem olmasını desteklemektedir.

5.1.6. Altıncı Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı sorusu, okumayı pekiştirmek ve geliştirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okumayı pekiştirmek ve geliştirmek için pek çok etkinlik yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler kısa metinlerle okuma çalışmaları, hikâye kitapları okuma, okuduğunu anlama ve sorularını cevaplama, hızlı okuma çalışmaları, resim yorumlama gibi etkinlikler yapmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları, sınıfta sesli okuma yaptıklarından bahsetmiştir. Hatta bir öğretmen şu ifadeyi kullanmıştır: *“Bol bol okuyoruz. Öncelikle kısa kısa metinler okuyoruz. Sınıf içerisinde okutuyoruz. Arkadaşları tarafından onaylanmak hoşlarına gidiyor.”* Katims (2000) zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin, sınıfta sesli okuma yapmalarının bu öğrencilerin okumalarını geliştireceğinden bahsetmiştir. Madlebaum (1998) ise okumayı öğrenmiş öğrencilerin, bunu arkadaşlarıyla paylaşmasının hoşlarına gideceğini ve birilerinin dinlemesine gereksinim duyduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilere okumalarını pekiştirmek için sınıf içinde sesli okuma çalışmaları yaptırarak, öğrencilerin özgüvenini arttırabileceği söylenebilir.

5.1.7. Yedinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci sorusunda, öğretmenlere yazma etkinliğini pekiştirmek ve geliştirmek için neler yapıldığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için ödev, dikte çalışmaları, çizgi çalışmaları, kas geliştirici gibi etkinlikler yapmışlardır. Bir öğretmen bitişik el yazısındaki bağlantıları öğretmek için ip veya hamur ile harfleri birleştirmiştir.

Akyol (2007)’a göre yazı yazmada parmak kaslarının etkisi çok büyüktür. Öğrencinin kasları yeteri kadar gelişmediğinde, bitişik eğik el yazısı yazmada zorlanabilir. Bu araştırmada da birçok öğretmen zihinsel yetersizliği olan öğrencilere kas geliştirici etkinlikler yaptırmıştır.

Bir öğretmen ise ilk 5 – 10 harfe kadar harfleri havada yazdığını, gözleri kapalı şekilde yaptırdığını söylemiştir. Ott (1997) havada yazı çalışmaları çalışılmalıdır ifadesi ile öğretmenin yaptığı bu etkinlikleri desteklemektedir.

Döngel (2009) yaptığı araştırmada, bazı öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ellerinden tutularak, yazdırma çalışması yaptırdığında öğrencilerin cesaretlendiğini ifade etmiştir. Bu araştırma, Döngel (2009)'ın çalışmasıyla benzerlik göstermekte, öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yazma becerilerini öğretirken, gerektiğinde ellerinden tutarak yazdırdığını belirtmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yazıya geçmeden önce kas geliştirici aktivitelerde bulunması, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

5.1.8. Sekizinci Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sekizinci sorusunda, öğretmenlere tercih ettiği okuma yazma yönteminin etkili olup olmadığını nasıl anladıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yöntemin etkinliğini gözlem yoluyla değerlendirdiğini ifade etmiştir. Gözlemden sonra yapılan diğer değerlendirmeler ise dakika tutma, basit ve kısa sınavlardır.

Gürsel (2000) de özel eğitim öğrencilerinin sık sık izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Mercer ve Mercer (1981) öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için standart testler, gözlem ve informal değerlendirme araçlarının uygulanması gerektiğini savunmuştur. Şengül (2008) de yaptığı çalışmada, gözlem tekniğinin en çok kullanılan değerlendirme tekniği olarak bulmuştur. Sonuçta gözlem ve ölçmenin değerlendirmede önemli bir teknik olduğu, fakat tek başına yeterli olmadığı söylenebilir.

5.1.9. Dokuzuncu Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dokuzuncu sorusunda, öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecinde yöntem ve öğretmen uygulamaları dışında süreci etkileyen değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakını, aile desteğinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenler kaynak ve okul desteğinin kaynaştırma öğrencisinin okuma yazma sürecini etkilediğini ifade etmiştir.

Akkök (2003) de yaptığı çalışmada aile desteğinin önemli olduğunu ve ailenin katılımı ile çocukların akademik başarılarının olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. Deniz (2008)'in çalışmasında da öğretmenlerin bazıları zihinsel yetersizliği olan

öğrencilere okuma-yazma öğretimde aile desteğinin önemini vurgulamışlardır. Bu araştırmanın bulguları Akkök (2003) ve Deniz (2008) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Şengül (2008)'ün araştırmasında ise öğretmenler materyal desteğinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Diker, Tosun ve Macaroğlu (2009)'nun yaptığı araştırmada da öğretmenlerinin büyük bir kısmının kaynaştırma eğitimi için gerekli materyallerin olmadığını ve kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çolak'ın (2001) araştırmasında da öğretmenlerin çoğu materyalin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu araştırmanın bulguları Çolak (2001), Şengül (2008), Diker, Tosun ve Macaroğlu (2009) çalışmaları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada, okuma yazma sürecini olumlu yönde etkileyen aile desteği bulguları Çolak (2001), Akkök (2003), Şengül (2008), Diker, Tosun ve Macaroğlu (2009)'nun araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Dolayısıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde aile, okul idaresi, gerekli araç ve gereç desteğinin önemli olduğu söylenebilir.

5.1.10. Onuncu Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın onuncu sorusunda, öğretmenlerin okuma yazma eğitimi konusunda MEB'den, okul idaresinden ve RAM'dan beklentilerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul idaresinden, MEB'den, RAM'dan beklentileri bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin bazıları fiziksel koşullar ve materyal desteği sağlamasına (n=3) ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımına (n=2) dikkat çekerken diğerleri okul idaresinden beklentisi olmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin MEB'den beklentilerine bakıldığında altısı çocukların birebir eğitim, dördü alan uzmanları tarafından eğitim alması, üçü materyal desteğinin olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin RAM'dan beklentilerine bakıldığında ise öğrencinin düzenli aralıkla takip edilmesi (n=7), öğretmenlerin bilgilendirilmesi (n=7), öğrencinin iyi ve ayrıntılı teşhis edilmesi (n=6), randevu ve rapor sürecinin kısa sürede tamamlanması (n=2), aile ve öğrenci iletişimine destek olmasını, RAM'ın ne olduğu hakkında bilgilendirme yapılması (n=1) olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmanın, öğretmenlerin okul idaresinden beklentilerine yönelik bulguları Vural (2008), Babaoğlu ve Yılmaz (2010), Eliçin ve Yıkılmış (2015)' in yapmış oldukları çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaların ortak özelliği, öğretmenlerin okul idaresinden materyal konusunda destek beklemeleridir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenler, okul idaresinden kaynaştırma öğrencilerinin okul içindeki sınıflara eşit bir şekilde dağıtılmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Sonuç olarak, araştırmanın bulguları öğretmenlerin okul idaresinden çok fazla taleplerinin olmadığı göstermektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin MEB'den en çok istedikleri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, birebir eğitim görmesidir. Çalışmada, öğretmenlerden birisi destek eğitimin daha verimli olduğunu, ancak öğrencinin diğer arkadaşlarıyla kaynaşması için destek eğitim süresinin günde bir iki saati geçmemesi gerektiğini belirtmiştir. Kış (2013) destek eğitim odasındaki uygulamalar ile ilgili yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için destek eğitiminin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın öğretmenlerin RAM'dan beklentilerine yönelik bulguları, Vural (2008)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin RAM'dan destek alamadığı ve öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında tek başına bıraktığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğretmenler RAM'ın öğrenci takibini düzenli aralıklarla yapmadığını, öğrenciler ve kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgi vermediğini ifade etmiş ve bu bulgular da Güven ve Balat (2005)'in yaptığı çalışma ile desteklenmiştir. Sonuç olarak, ülkemizde RAM'ın sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılayamadıkları söylenebilir.

5.1.11. On Birinciye Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on birinci sorusu, “Okuma yazma eğitimi konusunda ailelerden destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl bir destek aldığınızı açıklar mısınız?” şeklindedir. Öğretmenlerin çoğu ailelerden destek aldıklarını ifade ederken, dört öğretmen ise hiç destek görmediğini belirtmiştir. Destek alan öğretmenlerin büyük bir kısmı, ödevlerin evde tekrar edilmesi, ailenin ilgisi, aile ile işbirliği ve iletişim konularında destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Batu (1998) bir kız meslek lisesinde kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada, öğretmenler ebeveynlerden

çocuklarının ödevlerine yardım etmelerini ve onlara ilgi göstermelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Öncül (2003)' ün bu konu ile ilgili yaptığı araştırmada, ailelerin öğretmenle düzenli ve sürekli görüşmesi, iletişim halinde olması kaynaştırma uygulamalarına olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir. Berger (2008)'e göre de öğretmenler kaynaştırma öğrencisinin başarısını arttırmak için kolaylaştırıcı, danışman, görüşmeci, kaynak sağlayıcı ve iletişimci rolü üstlenmelidir. Aynı zamanda öğretmen ve aileler işbirliği içerisinde olmalıdır.

5.1.12. On İkinciye Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on ikinci sorusu, “Okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden beklentileriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin, ailelerden okuma yazma öğretimi konusundaki en büyük beklentilerinin öğretmenle işbirliği içinde olmaları olduğu belirlenmiştir (n=21). Ayrıca, öğretmenler ailelerin çocuklarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmelerini, öğretmenlerle sık sık iletişimde olmalarını, öğretmenin sınıfta yaptığı uygulamaları evde takip etmelerini beklemektedir. Konu ile ilgili olarak, bazı öğretmenler ailelerden tutumlarına dikkat etmelerini (n=8), konuşma ve okuma konusunda onlara örnek olmalarına yönelik beklentiler (n=6) içinde olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler ailelerden kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarını, çocuklarının sağlığını korumalarını, onları zamanında okula göndermelerini, çocuğa özel çalışma ortamı hazırlamalarını ve başarılarını ödüllendirmelerini de beklediklerini ifade etmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerileri kazanmalarında aile desteğinin önemi büyüktür (Eroğlu 2010). Metin (1997) araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarının daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin ve ailelerin sürekli iş birliği içinde olmalarını ve birbirlerini desteklemeleri gerektiğini belirtmiştir. Başal ve Batu (2004) yaptıkları çalışmada da aile desteğinin önemini vurgulamış, öğretmenlerin aileden destek almadan yapılan okuma yazma eğitiminin zor olduğunu ifade etmiştir. Karadağ (2005) tarafından yapılan araştırmada da okul ve aile arasında iletişimin istenilen seviyede olmaması, ailenin bu konuda ilgisiz olması hem evde hem okulda uygulanan yöntemlerin farklı olması çocuğun başarısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Şengül (2008) özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ailelerden ev ödevleri

yaptırmalarına, okulda öğrenilenleri tekrar ettirmelerine yönelik destekler beklediklerini saptamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden beklentileri genel olarak alanyazı çalışmaları ile benzerlik göstermektedir (Metin 1997, Başal ve Batu 2004, Karadağ 2005, Şengül 2008, Eroğlu 2010). Sonuç olarak öğretmenlerin aile ile işbirliği kurması, iletişimini sürdürmesi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerisini kazanmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

5.1.13. On Üçüncü Soruya Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın on üçüncü sorusunda, öğretmenlerden sınıflarında ilk defa kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretimi uygulayacak olan meslektaşlarına yönelik önerilerin alınması hedeflenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrenciler üzerinde meslektaşlarının başarılı olabilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Birçok öğretmen, meslektaşlarına psikolojilerine yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sabırlı ve anlayışlı olması, öğrencilerini iyi tanınması ve kazanmaya çalışması, öğrencilerine sevgi ve değer vermesi, öğrencilerin özgüvenlerini arttırması ve onları mutlu etmesi, okuma yazma becerilerinin başarısını arttırmaya yönelik önerileri arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler mutlaka aile ile işbirliğini sağlanmasına, onlardan destek alınmasına, kaynaştırma öğrencilerine mutlaka daha fazla ve daha özel zaman ayrılmasına yönelik de önerilerde bulunmuşlardır.

Dev ve Belfiore (1996) tarafından yapılan çalışmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını, öğretmelerinin sabırlı olmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Çolak'ın (2001) araştırmasında da öğretmenlerin tamamının okuma-yazma öğretiminde ailelerden destek beklediklerini ve aldıkları desteğin olumlu yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin aile ile işbirliği içinde olmasının, çocukların başarısı üzerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir (Başal ve Batu 2002). Pamuk (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan araştırmada ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumsuz bakış açılarının öğrencinin eğitim sürecini etkilediğini bildirmiştir.

Araştırmada, öğretmenler tarafından meslektaşlarına yönelik kaynaştırma eğitimi ile ilgili verilen öneriler, genel olarak alanyazı çalışmaları ile benzerlik göstermektedir (Dev ve Belfiore 1996; Çolak 2001; Başal ve Batu 2002; Pamuk 2016, 91).

Araştırma bulguları, araştırmanın alanyazını ile birlikte değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretiminde en çok ses temelli cümle yöntemini kullandıkları görülmektedir. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan bu yöntem, ülkemizde normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretimde kullanılan yöntemdir.

Bu araştırma ile ortaya çıkan sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde, programda yer alan yöntemi seçtikleri ve en çok tercih ettikleri yöntemin, ses temelli cümle yöntemi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerin bitişik eğik el yazısını kullandıklarını, fakat öğrencilerin bu yöntem ile yazmayı öğrenmelerinde kaygılar yaşadıkları, yetersiz oldukları ve zorlandıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları, BEP hazırlama ve uygulamayı bildikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte okuma yazmaya hazırlık döneminde, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için aile desteğinin çok önemli olduğu ve ailelerin bu dönemde sınıf öğretmenleri ile iletişim içinde olması gerektiği saptanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, okuma-yazma öğretiminde sınıf öğretmenleri RAM'ın kendilerine kaynaştırma uygulamaları konusunda yeteri kadar yol göstermediğini, öğrenciyi yeteri kadar incelemeyen ve değerlendirmeden rapor verildiğini ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere uygun okuma - yazma becerisini geliştirici ders kitapları hazırlanabilir,

- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma becerileri kazandırılırken, öğrencilerin hazır bulunuşluğuna ve performansına göre okuma yazma öğretim yöntem ve teknikleri seçilmesi ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir,
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma becerileri kazandırılırken mutlaka aileler ile işbirliğine gidilmesi ve ailelerin desteğinin sağlanması ile ilgili çalışmalar yapılabilir,
- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma becerileri öğretilirken, birden çok duyuya hitap eden materyaller ve araç gereçlerden sık sık faydalanılması, görsel sunumlara yer verilmesi için gerekli düzenlemeler yapılabilir,
- Öğretmenler okuma yazmanın kalıcı ve kullanılabilir olması için sınıf dışı çalışmalar yapabilir,
- Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, ailelerine ve öğretmenlerine yönelik danışmanlık hizmeti verilebilir,
- Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretimi ile ilgili programlar geliştirilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı yetersizliklere sahip kaynaştırma öğrencileri (otizm, özel öğrenme güçlüğü gibi) ile okuma yazma becerileri çalışan sınıf öğretmenlerine yönelik çalışma yapıp, bu araştırma ile karşılaştırılabilir.
- Özel eğitim sınıflarında ya da destek eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler ile çalışma yapıp bu araştırma ile karşılaştırılabilir.
- Yapılan araştırma nitel bir araştırma olup, aynı konu üzerine nicel araştırma yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Aba, Tuba Ceylan. 2011. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma- Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Balıkesir İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Ulusal Engelliler Veri Tabanı. [12.01.2017]. <http://www.aile.gov.tr/>
- Aker, Zeynep. 2009. Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma -Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Cümle Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akkuş, Nilüfer. 2007. Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkök, Figen. 2003. **Farklı Özelliğe Sahip Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akoğlu, Gözde, Figen Turan. 2012. Eğitsel Müdahale Yaklaşımı Olarak Sesbilgisel Farkındalık: Zihin Engelli Çocuklarda Okuma Becerilerine Etkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 42. s. 11-22.

- Aktürk, Yasemin. 2009. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akçamete, Gönül, Arzu Kış, Hasan Gürgür. 2009. **Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi**. Ankara.
- Akyol, Hayati. 2008. **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**. 7. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, Hayati, Turan Temur. 2008. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.5. s.9: 80-95.
- Allor, Jill H, Patricia, Mathes, Kyle, Roberts, Jennifer, Cheatham, Tammi, Champlin. 2010. Comprehensive Reading Instruction For Students With Intellectual Disabilities: Findings From The First Three Years of a Longitudinal Study. **Psychology in the Schools**. c. 47. s. 5: 445-466.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2002. Definition of Mental Retardation. <http://www.unm.edu/~devalenz/handouts/mentalr.html> [18.01.2017].
- Arabacı, İbrahim Ethem. 2009. Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arıcı, Ali Fuat. 2008. **Okuma Eğitimi**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi. (Aktaran: Kurudayıoğlu, Mehmet, Çelik Gamze. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.6. s.4: 109-138).
- Armatas, V. 2009. Mental Retardation: Definitions, Etiology, Epidemiology and Diagnosis. **Journal of Sport and Health Research**. c. 1. S. 2: 112-122.

- Arslan, Yunus, Çelik, Zekeriya, Çelik, Eylem. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 26: 113-124.
- Avcıoğlu, Hasan. 2011. Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c. 12. s. 1: 39-53.
- Avramidis Elias, Efrosini, Kalyva. 2007. The Influence of Teaching Experience And Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. **Journal European Journal of Special Needs Education**. c. 22. s. 4: 367-389.
- Aydoğan, Hasan. 2016. Özel Eğitim (Zihin Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Babaoğlu, Emine, Şahika Yılmaz. 2010. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 18. s. 2: 345 – 354.
- Babayiğit, Özgür. 2012. İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alternatif Ses Sıralamasının Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Babayiğit, Özgür. 2016. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baker, Edward T., Margaret C. Wang, Herbert J. Walberg. 1994. The effects of inclusion on learning. **Educational Leadership**. c. 52. s. 4: 33-35.
- Barudin, Stuart I., Jack J. Hourcade. 1990. Relative effectiveness of three methods of reading instruction in developing specific recall and transfer skills in learners with moderate and severe mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation**. s. 25: 286–291. (Aktaran: Şengül Hatice, Akçin Nur. 2010. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 43. s. 2: 1-26).
- Baş, Türker. 2003. **Anket**. Ankara: Seçkin yayıncılık.

- Baş, Türker, Ulu Akturan. 2008. **Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi**. 1. bs. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Başal, Mine, E.Sema Batu. 2002. Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c.2. s.3: 85-98.
- Batu, E. Sema. 1998. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş Ve Önerileri, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Baydık, Berrin. [12.11.2016]. Okuma ve Sözcük Okuma Yolları. http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/51538/30097/ilkokuma-yazma_d.n..docx.
- Bayraktar, Hatice Vatansever. 2016. İlk Okuma Yazma Yöntemleri. **Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal**. c. 5. s: 37-62.
- Bedir, Gülay, Zehra Nur Ersözlü, Ayşegül Altun. 2013. Zihinsel Engelli Öğrencilerin Eğitimde Kullanılan Aktif Öğrenme Aktivitelerine İlişkin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Düşünceleri. **The Journal of Academic Social Science Studies**. c. 6. s. 5: 1195-1216.
- Bektaş, Abdülbaki. 2007. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Beyazıt, Necla. 2007. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Boat, Thomas, Joel Wu. 2015. **Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children**. Washington: The National Academies Press.
- Bozkurt, Eyüp. 2011. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Bui, Xuan, Carol Quirk, Selene Almazan, Michele Valenti. [10.01.2017]. Inclusive Education Research and Practice. <http://www.mcie.org>.
- Bulut, Ali Kasım. 2010. Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bursa Nilüfer Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
[15.01.2017].<http://niluferram.meb.k12.tr>.
- Bülbül, S., Y.Kavak, , Ö.Gülbay, S.Gelbal, E. Ekinci, F.Gökçe, B. Burgaz, Y. Badavan, , T. Üstündağ. 1999. **Yetişkinlere Yönelik Okuma-Yazma Kurslarının Değerlendirilmesi Araştırması (Nihai Rapor)**. Ankara: MEB - Unicef Türkiye Temsilciliği.
- Cankaya, Özlem. 2010. İlköğretim I. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cavkaytar, Serap. [02.02. 2017]. Tüm Dil Yaklaşımı. http://www.academia.edu/6816997/T%C3%9CM_D%C4%B0L_YAKLA%C5%9EIMI_WHOLE_LANGUAGE.
- Cemaloğlu, Necati. 2001. **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 73 – 84.
- Centre for Developmental Disability & Health (CDDHV). [21. 02. 2017]. https://www.allacronyms.com/CDDHV/Centre_for_Developmental_Disability_%26_Health_Victoria.
- Clark H.Harrison, H.David Clark.1978.**Developmental and adapted physical education**. 2. edition. Newjersey.
- Coffee B, Keith K, Albizua I, Malone T, Jowrey J, Sherman SL, Warren ST.2009. Incidence of Fragile X Syndrome by Newborn Screening for Methylated FMR1 DNA. **American Journal of Human Genetics**. c. 85. s. 4: 503–514.
- Cohen, Elisabeth Tucker, Kathryn Wolff Heller, Paul Alberto, Laura D. Fredrick. 2008. Using a Three-Step Decoding Strategy with Constant Time Delay to

Teach Word Reading to Students with Mild and Moderate Mental Retardation.
Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. c. 23. s. 2: 67-78.

Curry, C., . Et al, 1997. Evaluation of Mental Retardation: Recommendations of A Consensus Conference. **American Journal of Medical Genetics.** s. 72: 468-477.

Çağlayan, Ahmet Alperen. 2016. Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programını Tamamlayan Bireylerin Okuma Yazma Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çalışkan, Muhittin. 2004. İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma-Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çerezci, Özlem. 2015. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yapılan Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Kaynaştırma Kriterleri Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çolak, Aysun. 2001. Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Değirmenci, Mehmet. 2008. İlk Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demir, Cüneyt. 2015. Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Demirel, Nilgün. 2008. Zihinsel Engelli Çocuklarda Denge Eğitimi Çalışmalarının Bazı Özbakım Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirbilek, Melahat. 2013. Zihinsel Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Gereksinimleri, Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar

Kurumu. **Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care.** c.7. s. 3:58-64.

Deniz, Serdal. 2008. Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Diker, Yelkin, Ülkü Tosun, Esra Macaroğlu. 2009. Classroom teachers styles of using and development materials of inclusive education. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** c. 1. s. 1: 2758-2762.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th Edition. [03.11.2016]. <http://dsm.psychiatryonline.org>.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. [05.11.2016]. <http://dsm.psychiatryonline.org>.

Dolapçı, Sibel. 2013. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dorry, George Wright, David Zeaman. 1975. Teaching a simple reading vocabulary to retarded children: Effectiveness of fading and nonfading procedures. **American Journal of Mental Deficiency.** c. 79, s.6: 711-716. (Aktaran: Şengül Hatice, Akçin Nur. 2010. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** c. 43. s. 2: 1-26).

Döngel, Muhammet. 2009. Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Durukan, Erhan, Mehmet Alver. 2008. Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.**c.5. s. 1: 1-16.

Dündar, Ruken. 2006. Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin

- Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Engin, Gizem, Selçuk Uygun. 2011. Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 21. s. 1: 197 – 216.
- Erben, Sayime. 2005. Montessori Materyallerinin Zihin Engelli Ve İşitme Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erdem, Müge. 2010. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Eripek, Süleyman. 1996. **Zihin Engelli Çocuklar**. 2. bs. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, Süleyman. 2003. Özel Eğitim. **Çocuk Çocuk Dergisi**. c.6:24-33.
- Eripek, Süleyman. 2005. **Zeka Geriliği**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erişti, Suzan Duygu. 2014. Uluslararası Erasmus Programı Çerçevesinde Türkiye'ye Gelen Sanat ve Tasarım Öğrencilerinin Türk Kültürü Algıları. **Anadolu Journal of Educational Sciences International**. c. 4. s.2.
- Eroğlu, Mehmet Akif. 2010. Zihinsel Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Okuma-Yazma Yaklaşımları ve Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertürk, A. (2001). İlkokuma-Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü (Aktaran: Gün, Aysun. 2006. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir).
- Eyidoğan, Funda. 2005. Zihin Özürlü Çocuklara Silikleştirilen Resimli Fiş Cümlelerini Okuma-Yazma Becerisinin Öğretiminde Hata Düzeltmesi Yapılarak Gerçekleştirilen Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Gattardo, Alexandra, H. Rubin. 1991. Language analysis skills of children with mental retardation. **Mental Retardation**. c.29. s.5: 269–274. (Aktaran: Şengül Hatice, Akçin Nur. 2010. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 43. s. 2: 1-26.
- Göçer, Ali.2013.Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.15. s.2.
- Gök, Ramazan. 2013. Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Graham, Steve, Naomi Weintraub, Virginia Berninger. 2001. Which Manuscript Letters Do Primary Grade Children Write Legibly?.**Journal of Educational Psychology**. c. 93. s. 3: 488-497.
- Gull, Mubashir. [11.01.2017]. Mental Retardation: Early Identification and Prevention. <http://oaji.net/articles/2015/1170-1427964150.pdf>.
- Güldenoğlu, Birkan, Kargın, Tevhide. 2012. Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c.13. s.1: 17-34.
- Gün, Aysun. 2006. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, Firdevs. 2011. Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.8. s.15: 123-148.
- Günsel, Ayşe Gül. 2010. Zihinsel Engelli Tanısı Almış Çocuğa Sahip Ailelerin Aile İşlevlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Gürsel, Oğuz. 2000. **Özel Gereksinimi Olan Çocukları Değerlendirme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, Yıldız, Gülden Uyanık Balat. 2006. Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. s. 24: 95 – 128.
- Güven, Didem. 2009. İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harris JC. 2006. Intellectual Disability: Understanding its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment. New York, NY: **Oxford University Press**: 42-98.
- Helen, Rae, McKenzie Karen, Murray George. 2011. The impact of training on teacher knowledge about children with an intellectual disability. **Journal of Intellectual Disabilities**. c.15. s.1: 21-30.
- Houston, D., J. Torgesen. 2004. **Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research**. Bureau of Instructional Support and Community Services. Florida Department of Education.
- İftar, Gönül Kırcaali, Ayten Uysal. 1999. Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği. **Özel Eğitim Dergisi**. c.2 s. 3: 3-13.
- International Classification of Diseases (ICD-10). [08.12.2016]. <http://www.who.int>.
- Jeevanandam L. 2009. Perspectives of Intellectual Disability in Asia: Epidemiology, Policy, and Services For Children and Adults. **Current Opinion in Psychiatry**. C. 22: 462-468.
- Kanmaz, Ahmet. 2007. Ses Temelli Cümle Yöntemini Uygulayan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yöntem Hakkındaki Görüşleri Ve Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerini Değerlendirmeleri (Denizli İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Katz Gregorio MD., Ponce Eduardo Lazcano. 2008. Intellectual Disability: Definition, Etiological Factors, Classification, Diagnosis, Treatment and Prognosis. **Salud Pública de México**. c.50. s.2: 131-141.
- Katims, David. 2000. The Quest for Literacy: Curriculum and Instructional Procedures for teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities. Reston,VA: Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Kaya, Dudu. 2008. Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi Ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kırşehirli, Merve. 2011. Zihin Engelli Çocuklara Öz Bakım Becerilerinin Şarkı Yoluyla Öğretilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kış, Hasan. 2013. Destek Eğitim Odalarındaki Uygulamalara İlişkin Rehber Öğretmenler ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kızılkaya, Selda. 2015. Zihin Engelli Çocuklarla Çalışan Ücretli Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar (İstanbul/Avcılar İlçesi). Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kidd, A.H., Kidd, R.M.1990. Social And Environmental Influences on Children's Attitudes Toward Pets. **Psychological Reports**. s. 76: 807-818.
- Kurudayıoğlu, Mehmet, Çelik Gamze. 2013. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.6. s.4: 109-138.
- Kwok HW, Cui Y, Li J. 2011. Perspectives of Intellectual Disability in The People's Republic of China: Epidemiology, Policy, Services For Children and Adults. **Current Opinion in Psychiatry**. s. 24: 408-412

- Laopaiboon M, Lumbiganon P, Intarut N, et al. 2014. WHO Multicountry Survey on Maternal Newborn Health Research Network. Advanced maternal age and pregnancy outcomes: a multicountry assessment. **BJOG**. s. 121: 49-56.
- Lewis, Rena B., H. Donald Doorlag. 1999. **Teaching Special Students in General Education Classrooms**. Prentice Hall. New Jersey.
- Mandlebaum, L. H. 1988. **Reading**. Greg, A. (Ed). Best Practices in Mental Disabilities, Vol.2. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 304843)
- (Aktaran: Şengül, Hatice. 2008. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma- Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Maulik, Pallab K., Maya N. Mascarenhas, Colin D. Mathers, Tarun Dua, Shekhar Saxena. 2011. Prevalence of Intellectual Disability: A Meta-Analysis of Population-Based Studies. **Research in Developmental Disabilities**. c. 32. s. 2: 419-436.
- MEB. 2006. **Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**.
- Memisevic, Haris, Hodzic, Saudin. 2011. Teachers' Attitudes Towards Inclusion of Students with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. **International Journal of Inclusive Education**. c. 15. s. 7: 699-710.
- Memisevic, Haris, Selmir Hadzic. 2013. Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. **Disability**. c. 24. s. 2: 92-99.
- Metin, Nilgün. 1997. Okul Öncesi Dönemde Entegrasyon ve Entegrasyonun Başarısını Etkileyen Faktörler. Okul Öncesi Eğitim Sempozyumu. Ankara.
- Mercer Celil D. , Ann R. Mercer. 1981. **Teaching Students with Learning Problems**. 1. bs. Ohio: Charles E. Merrill.
- Nilsen AB, Waldenström U, Hjelmstedt A, et al. 2012. Characteristics of Women Who Are Pregnant With Their First Baby At An Advanced Age. **Acta Obstet Gynecol Scand**. 2012 c. 91: 353-362.

- Oçak, Songül Damarlı. 2007. İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri İle Okuma-Yazma Başarısı Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ojok, Patric, Siri, Wormnaesc. 2013. Inclusion of Pupils With Intellectual Disabilities: Primary School Teachers' Attitudes and Willingness in a Rural Area in Uganda. **Journal International Journal of Inclusive Education**. c.17. s. 9: 1003-1021.
- Okutan, Hülya. 2016. Zihin Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumlarının İyimserlik ve Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- O'leary, Colleen, Helen Leonard, Jenny Bourke, Heather D'antone, Anne Bartu, Carol Bower. 2013. Intellectual Disability: Population-Based Estimates of The Proportion Attributable to Maternal Alcohol Use Disorder During Pregnancy. **Developmental Medicine & Child Neurology**. s. 55: 271–277.
- Orhan, Serdar, Genç, Kemal Gökmen. 2015. Engellilere Yönelik Ülkemizdeki Özel Eğitim Hizmet Uygulamaları ve Örnek Ülke Karşılaştırması. **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**. c. 15 S. 35/2: 115-146.
- Ott, Philomena. 1997. **How to Detect and Manage Dyslexia**. London: Heinemann (Aktaran: Döngel, Muhammet. 2009. Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).
- Öğreten, Şennur. 2008. Yeni İlköğretim Eğitim Programı Kapsamındaki Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öncül, Nuray. 2003. Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Zihin Özürlü Öğrencinin Bulunduğu Sınıfta Normal Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Özbay, Murat. 2007. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
(Aktaran: Arslan, Yunus, Çelik, Zekeriya, Çelik, Eylem. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.26: 113-124).
- Özmen, Rüya Güzel, Şuayip Vayıç. 2007. Oku-Altını Çiz-Böl -Birleştir Stratejisinin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Hece Tanıma Becerilerini Kazanmalarında Etkililiği. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**. c.8. s. 2:1-22.
- Öztürk, Canan Çimen. 2009. Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özyürek, Mehmet. 2006. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı**. 3. bs. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pallab K. Maulik, Maya N. Mascarenhas, Colin D. Mathers, Tarun Dua, Shekhar Saxena. 2013. Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. **Research in Developmental Disabilities**. c. 34.s.2: 729
- Pamuk, Yaprak. 2016. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Parker SE, Mai CT, Canfield MA, Rickard R, Wang Y, Meyer RE. 2010. Updated National Birth Prevalence Estimates For Selected Birth Defects In The United States, 2004-2006. **Birth Defects Resesearch, Part A, Clinical and Molecular Teratology**. c. 88:1008–1016.
- Peterson, J. Michael, Mishaël Marie Hittie. 2003. **Inclusive Teaching: Creating Effective Schools for All Learners**. Boston: Allyn and Bacon.
- Rae Helen, Karen, Mckenzie, George, Murray. 2011. The impact of training on Teacher Knowledge About Children with an Intellectual Disability. **J Intellect Disabil**. c.15. s. 1: 21-30.

- Reed, FDD., McIntyre, LL., Dusek, J., Quintero, N. 2011. Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**. c. 23. s.6: 477-489.
- Reynolds T, Zupanick CE ve Dombeck M. 2013. Behavioral And Psychological Features Of Intellectual Disabilities.
<https://www.mentalhelp.net/articles/behavioral-and-psychological-features-of-intellectual-disabilities/> [16.01.2017].
- Sadioğlu, Ömür. 2011. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sarı, Mehmet Hayri, Sadegül Altun Akbaba. 2015. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma. **International Journal of Eurasia Social Sciences**. c.6.s.19:24-29.
- Sarı, Oktay. 2003. 6-9 Yaş Zihin Engelli Çocukların Annelerine Özbakım ve Bazı Temel Becerileri Kazandırmak İçin Bir Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saygı, Musa. 2007. Kuzey Kıbrıs'ta Özel Eğitim ve Kaynaştırma. **Millî Eğitim Dergisi**. c. 1. s. 53-64.
- Schaefer ,GeraldBradley, John B. Bodensteiner. 1992. Evaluation of the Child with Idiopathic Mental Retardation. **Pediatr Clin North Am**. c. 39. s. 4: 929- 43.
- Schlaflly, P. 1996. Phonics versus Whole Language. **Eagle Forum**. c. 29, s: 12.
- Alton, Illinois. (Aktaran: Beyazıt, Necla. 2007. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay).
- Siedentop D., C. Mond, A. Toggort. 1986. **Students with special needs. Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades**. California.
- Stromme, Petter, Gudrun Hagberg. 2007. Aetiology İn Severe and Mild Mental Retardation: Apopulation-Based Study Of Norwegian Children. **Developmental Medicine & Child Neurology**. c.42 s.2: 76-86.

- Sucuoğlu, Bülbin, İlknur Çifci. 2004. **Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, Aytaç. 2010. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., Apak, Ö. 2006. İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması. **Milli Eğitim**. 171, 109-129.
- Şengül, Hatice, Akçin, Nur. 2010. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.43. s.2: 1-26.
- Şengül, Hatice. 2008. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Hasan, Ali Yıldırım. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Süngü, Büşra. 2012. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarıyla İlgili Bir Ölçek Geliştirme Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tekin, Elif. 1999. Yanlızsız Öğretim Yöntemleri. **Özel Eğitim Dergisi**. c.2. s.3: 87-102.
- Thompson, Sandra, Martha Thurlow, Rachel Quenemoen, Amy Esler, Patti Whetstone. 2001. Addressing Standards and Assessments on the IEP. **Assessment for Effective Intervention**. c. 26. s. 2: 74-84.
- Tok, Şükran. 2001. İlk Okuma - Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi**. s. 26: 257 – 276.
- Tok, Şükran. 2001. İlk Okuma - Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi**. s. 26: 257 – 276

- (Aktaran: Turan Mehmet. 2007. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ).
- Tok, Şükran, Türkay Tok, Ayşegül Mazı. 2008. İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. **Educational Administration: Theory and Practice**. c. 53: 123-144.
- Tokta, Mediha Ceren. 2008. Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine ilişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tokgöz, Nilüfer Sivrikaya. 2011. Özel Olimpiyatlara Katılan Zihinsel Engelli Sporcuların Fiziksel Antropometrisi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Toy, Süleyman Nazif. 2015. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tucker-Cohen, E., Heller, K. W., Alberto, P., & Fredrick, L. D. 2008. Using a Three-Step Decoding Strategy With Constant Time Delay to Teach Word Reading to Students With Mild and Moderate Mental Retardation. **Sage Journals**. c. 23. s. 2: 67-78.
- Turan Mehmet. 2007. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Turan, Mehmet, Burhan Akpınar. 2008. İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 18, s: 1: 121-138.
- Tutal, Özgür. 2013. İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Uçar, Kemal Özgür Doğan. 2001. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uslu, Samed. 2014. Yenilenen İlkokul Basamağında Gerçekleştirilen Okuma-Yazma Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Varol, Çiğdem. 2010. İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**. Ankara.
- Vatansever, Hatice. 2008. Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vidin, Gülşen. 2013. Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Okuma Yazma Öğrenmesindeki Güçlüklerin ve Çözümüne Yönelik Çalışmanın Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vural, Murat. 2008. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, Muhammet. 2008. Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, Bayram Ali. 2014. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldız, Müslüm. 2015. Lise Öğrencilerinin Akran Öğretimi Alarak, Zihinsel Engelli Öğrencilerle Yaptıkları Etkinliklerin, Engelli Bireylerin Eğitilmesine İlişkin Tutumlarına ve Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yaşam Kalitelerine Etkisinin

İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, Engin. 2015. Bir İlkokuldaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yiğit, Vehibe. 2009. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi; (Şırnak İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova.

Waldron, Nancy, Cassandra Cole, MassoumehMajd. 2001. The academic progress of students across inclusive and traditional settings. **Indiana Institute on Disability & Community**. c. 42. s. 2: 44-136.

Wittchen HU. Et all, 2010. The Size and Burden of Mental Disorders and Other Disorders of The Brain in Europe 2010. **European Neuropsychopharmacology**. s. 21: 655-679.

Wolfe, Pamele, Tracy E. Hall. 2003. Making Inclusion a Reality For Students With Severe Disabilities. **Teaching Exceptional Children**. c. 35. s.4: 55-60.

Zayim, Hülya. 2009. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Hece Döneminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

7. EKLER

Ek 1. ANKET FORMU

Adı – Soyadı (Kod):

Tarih:

Okul Adı:

Sınıf:

1. Öğretmenle İlgili Genel Bilgiler

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz:

a. Kadın

b- Erkek

3. Mezun Olduğunuz Okul:

a- Öğretmen okulu

b- Eğitim Enstitüsü (Üç yıllık ön lisans)

c- Fakülte/yüksek okul (dört yıllık)

d- Yüksek lisans

e- Doktora

f. Diğer

4- Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

.....

5- Okulda çalışma sisteminiz nasıl?

a- Tam gün

b- Yarım gün

6- Görev yaptığınız sınıf düzeyi:

1. Sınıf ()

2. Sınıf ()

7- Bu sınıfın kaç yıldır öğretmenliğini yapıyorsunuz?

.....

8- Üniversite öğreniminizde kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders aldınız mı?

a- Evet

b- Hayır

9- Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldınız mı?

a- Evet

b- Hayır

10- Kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıfta kaç yıldır görev yapıyorsunuz ya da kaç dönemdir görev yapmaktasınız?

.....

11- Sınıfınızda kaç öğrenci var?

.....

12- Sınıfınızda kaynaştırma eğitimi alan kaç öğrenciniz var?

.....

13- Sınıfınızda kaynaştırma öğrenciniz / öğrencileriniz ne kadar zamandır öğrenim görmektedir?

.....

14- Sınıfınızda kaynaştırma öğrencileriyle ilgili olarak bir farkındalık oluşturduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

.....

15- Sınıfınızda kaynaştırma öğrencilerine yönelik akran öğretimi desteğini uyguluyor musunuz? Lütfen açıklayınız.

.....

EK 2. GÖRÜŞME FORMU

1. Kaynaştırma eğitimi size göre ne anlam ifade etmektedir?
2. Kaynaştırma öğrencileri için okuma yazma öğretimi ile ilgili hedeflerinizi nasıl belirliyorsunuz? Örneklerle açıkla mısınız?
(BEP, RAM raporu).
3. Kaynaştırma öğrencileriyle okuma yazma öğretimi hazırlık sürecinde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
(Hamur yoğurma, temel çizgiler, kavram öğretimi)
4. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma-yazma öğretiminde hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Açıkla mısınız?
(Harf, hece, ses, cümle, sözcük, öykü, karma, bitişik eğik el yazısı, dik temel yazı, diğer).
5. Okuma-yazma öğretiminde yöntemi belirlemenize yardımcı olan unsurları önem sırasına göre sıralayabilir misiniz?
6. Okumayı pekiştirmek ve geliştirmek için hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?
7. Yazma alışkanlığını pekiştirmek ve geliştirmek hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?
8. Tercih ettiğiniz okuma-yazma öğretimi yönteminin etkili olup olmadığını nasıl anlıyorsunuz?
9. Öğrencinin okuma yazma öğrenme sürecinde yöntem ve öğretmen uygulamaları dışında süreci etkileyen değişkenler var mı? Açıkla mısınız?
(Okul yönetiminin ilgisizliği, aile ilgisizliği, kaynak yetersizliği gibi).
10. Okuma yazma eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığından / Okul idaresinden / Rehberlik araştırma merkezinden beklentileriniz nelerdir?
11. Okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden destek alıyor musunuz? Alıyorsanız nasıl bir destek aldığınızı açıkla mısınız?

12. Okuma yazma öğretimi konusunda ailelerden beklentileriniz nelerdir?

13. Sınıfında ilk defa zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretecek olan bir öğretmene tavsiyeleriniz nelerdir? Kısaca açıklayınız?

EK 3. SÖZLEŞME

Değerli meslektaşım,

Araştırmaya katılmadan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bununla birlikte formda yer alan ifadelerle içtenlikle cevaplamanızı beklemekteyiz.

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Balıkesir Karesi ve Altıeylül ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda uygulanacaktır. Araştırma sınıfında zihinsel engelli kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik olacaktır. Araştırmamızın ismi “*Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlere Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri*” dir.

Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Görüşme sırasında sorulara verdiğiniz yanıtlar araştırmacı tarafından cihaza kaydedilecektir. Bu şekilde araştırma sırasında zaman kazanılacak ve verilen cevapların kaydı daha ayrıntılı tutulacaktır. Daha sonra kaydedilen yanıtların yazıya dökümü gerçekleştirilip analiz edilecek ve yanıtlar silinecektir.

Görüşmemize başlarken sizden, öğretmenle ilgili genel bilgilerin içerdiği “Bilgi Formu” nu doldurmanız istenecektir. Form üzerine isim yazmanıza gerek yoktur, ancak kendi belirlediğiniz bir kod isim kullanmanızı rica ediyorum.

Araştırmanın sonuçları kimliğiniz belirtilmeden eğitim alanındaki çalışmalarda yol gösterecektir. Bu amacın dışında sonuçlar kullanılmayacaktır.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan, vereceğiniz samimi yanıtlardan ve paylaşımlarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Araştırma ile ilgili sorunuz veya sorununuz olduğunda aşağıda yer alan telefondan ulaşabilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa yanıtlamak isterim.

Görüşülen

Görüşen

Ahmet Yiğit PALAS

Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 4. İZİN FORMU



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/5904002
Konu : Araştırma İzni

27.05.2016

VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Ahmet Yiğit PALAS' a ait 24.05.2016 tarihli ve 5728687 sayılı dilekçe

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ahmet Yiğit PALAS		
Danışmanı			
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Yıldız Teknik Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri		
Başvuru Tarihi	24.05.2016	Başvuru Sayısı	57286387
Çalışma Başlama Tarihi	26.05.2016		
Çalışma Bitiş Tarihi	30.06.2016		
Veri Toplama Araçları	Anket Formu, Veri Toplama Araçları		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Altıeylül İlçesi Resmi İlkokullar	2	Karesi İlçesi Resmi İlkokullar
-----	-----	-	-----

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Rabiye KAHRAMAN
Şube Müdürü

OLUR
27.05.2016
Şahan ÇÖKER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki:

İlgi (b) Yazı ve Ekleri (14 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ahmet Yiğit PALAS
Doğum Yeri ve Tarihi : Balıkesir – 23.05.1988

Eğitim Durumu

Lise : Bahçelievler Lisesi (2002-2006)
Üniversite : Balıkesir Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (2006-2010)
Tezli Yüksek Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği

Yayınlar

Palas, Ahmet Yiğit, Remziye Ceylan. 2017. Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerine Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri. 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi. 27-29 Nisan 2017. Çanakkale.

İş Deneyimi

2013-2014 : Özel Nefes Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni
2014-2016 : Özel Aysu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni
2017- Halen : Özel Elif Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni

İletişim

E-posta Adresi : yigitpalas10@hotmail.com
Telefon : 0554 447 00 29