



**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM BİLİMDALI**

**OKULA DEVAM EDEN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ  
OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMA BECERİ  
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**Metin BUĞDAY**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI**

**KONYA- 2015**





T. C.

**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü****BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Metin BUĞDAY
	Numarası	098306011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim/ Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
Öğrencinin imzası  
(İmza)

Metin BUĞDAY



T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı	Metin BUĞDAY		
Numarası	098306011003		
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim/ Özel Eğitim		
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI		
Tezin Adı	Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi		

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi başlıklı bu çalışma 19/06/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Yrd. Doç. Dr. YAHYA ÇIKILI

Doç. Dr. MUHİTTİN ÇALIŞKAN

Doç. Dr. HAKAN SARI

## ÖNSÖZ

Ülkemizde özel eğitim çalışmaları son yıllarda giderek artmış ve bu çalışmalar paralelinde ‘Her Birey Bir Değerdir’ söylemi, eğitsel sistem içerisinde benzerlik ve farklılığı ile öğretimin bireyselleştirilmesi ve eğitimin öğrenci için nitelikli hale getirilmesi yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Diken, 2008). Özel eğitim öğrencilerine eğitim haklarının sağlanmasında başarılı olabilmek okul ortamlarının yeniden yapılandırılmasının yanında özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri ve gereksinimlerini tanımayı, uygun eğitim süreçlerini tanımlamayı gerektirmektedir (Akçamete, 2009). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasında, gelişim özelliklerine uygun yöntem ve teknikler seçilmesi bu öğrencilerin okuma-yazma becerilerini daha kolay kazanmalarını sağlamaktadır (Sarı, 2003).

Araştırmamın her aşamasında bilgilerini ve yardımlarını esirgemeyerek destek olan değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI’ya, Özel Eğitim Bölümünün gelişmesi ve donanımlı öğretmen adayları yetiştirmek için gecesini gündüzüne katarak çalışan kıymetli hocalarımdan bölüm başkanımız Doç. Dr. Hakan SARI’ya ve Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU’na ve böyle güzide bir bölümle tanışmama vesile olan değerli velim Prof. Dr. Şaban H. ÇALIŞ’a ve her zaman arakamda desteğini hissettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Dursun YAĞIZ’a çok teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Araştırmamın başından sonuna kadar maddi ve manevi her türlü desteği veren değerli arkadaşım Dr. Seyat POLAT’a ve Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına ve bu ilde görev yapan, araştırmamda veri toplamak amacıyla ankete katılmayı kabul eden ve etmeyen değerli öğretmen arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür eder, meslek hayatlarında başarılar dilerim.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasını benimle beraber takip eden, fedakârlığı ve samimiyeti ile üzerimdeki hayat yükünü hafifleten çok kıymetli eşim Özlem BUĞDAY’a ve kızlarım Ümran BUĞDAY ve Şükran BUĞDAY’a ve bütün aile fertlerime en içten dileklerle teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretim yöntemleri konusunda birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak bu öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin ne seviyede olduğunu ortaya koyan araştırmalar sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerini belirlemek ve bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilindeki 2013-2014 öğretim yılında zihinsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, kaynaştırma eğitimi sınıflarındaki öğrenciler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup veriler kontrol listesi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde yüzde frekans kullanılmıştır. Sayısallaştırılan verilerle araştırmanın amacına uygun analizler ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, elde edilen bulgulardan okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak okumayı geç de olsa öğrenebildikleri ancak sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma düzeyinin 1. grup seslerden 6. grup seslere gidildikçe azaldığı gözlenmiştir. Aynı zamanda bu azalmanın sesleri okumadan heceleri okumaya, heceleri okumadan kelimeleri okumaya ve kelimeleri okumadan cümleleri okumaya gidildikçe de olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular okula devam eden ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak yazma becerisini öğrenmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bunun yanında sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yazma düzeyinin 1. grup seslerden 6. grup seslere gidildikçe azaldığı ve aynı zamanda bu azalmanın sesleri yazmadan heceleri yazmaya, heceleri yazmadan kelimeleri yazmaya ve kelimeleri yazmadan cümleleri yazmaya gidildikçe de olduğu bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bakarak ve söylendiğinde yazma beceri düzeyleri arasında bakarak yazma düzeyinin söylendiğinde yazma düzeyine göre daha önde olduğu da ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Zihinsel yetersizlik, okuma, yazma

## ABSTRACT

There are many researches done on teaching methods for students with mental disabilities in our country. However, the studies which indicate the level of these students related to reading and writing are very limited. Therefore, the aim of this research is to determine the reading and writing level of the students with mental disabilities who go to school and to shed light to the research to be done in this area.

The study group is composed of Special Schools that mentally retarded children in the province continue, special education class and inclusion education students in Diyarbakır city in 2013-2014. In this study, scan model was used and data was obtained through surveys. In the analysis of the data, percent and frequency were used.

Analysis and comparisons appropriate for the purpose of the research were conducted with the digitized data. As a result of the survey, it has been observed that mentally retarded students who attend school could learn to read, though late, however the level of reading syllables, words and sentences decreased from 1st group sounds to 6th group sounds. Also, it has been discovered that this reduction exists while continuing reading from sounds to syllables, from syllables to words and from words to sentences. Moreover, the findings suggest that mentally retarded children going to school have difficulty learning the writing skills in general. Besides, the level of writing sounds, syllables, words and sentences goes down from 1st group to 6th group sounds ; this is true in their writing from sounds to syllables, from syllables to words and from words to sentences and also mentally retarded students have a higher level in writing while looking at the text than listening to it. According to the findings of the research, mentally retarded students going to school generally have an increasing reading & writing ability as their grade level increases, also in the same grade their writing ability while looking at the text is higher than that of while listening to the text.

**Key words:** Intellectual disabilities, reading, writing

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Problem Durumu.....	3
1.3. Amaç .....	4
1.4. Önem.....	5
1.5. Sayıtlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
BÖLÜM II: KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	7
2.1. Zihinsel Yetersizlik Kavramı .....	7
2.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sınıflandırılması .....	8
2.2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey .....	9
2.2.2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	9
2.2.3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey .....	10
2.2.4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey.....	10
2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Tanılama ve Değerlendirme Süreci .	11
2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Devam Ettiği Eğitim Ortamları .....	12
2.5. Kaynaştırma Eğitimi .....	13
2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Kullanılan Öğretim Programları.....	15
2.6.1. Hafif Derecede Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları.....	16
2.6.2. Ağır Derecede Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları.....	16
2.6.3. İş ve Mesleki Eğitim Programı .....	18
2.7. İlkokuma Yazma Programı .....	20



2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi .....	21
2.9. Okuma- Yazma Öğretiminde Ses temelli Cümle Yöntemine Geçilme Nedenleri .....	22
2.10. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri .....	24
2.11. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri .....	24
2.12. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları .....	25
2.12.1. İlk Okuma- Yazmaya Hazırlık .....	25
2.12.2. Sesi Hissetme ve Tanıma .....	26
2.12.3. Sesi Okuma ve Yazma .....	26
2.12.4. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma .....	27
2.12.5. Metin Oluşturma .....	27
2.12.6. Okuryazarlığa Ulaşma .....	27
2.13. İlgili Araştırmalar .....	29
2.13.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	29
2.14.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	39
BÖLÜM III: YÖNTEM .....	43
3.1. Araştırmanın Modeli .....	43
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	44
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi .....	46
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi .....	47
BÖLÜM IV: BULGULAR .....	48
4.1. Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerini Belirlemek .....	48
4.2. Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazma Düzeylerini Belirlemek .....	52
BÖLÜM V: TARTIŞMA .....	61
BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER .....	66
6.1. Sonuçlar .....	66
6.2. Öneriler .....	67
Kaynakça .....	68
Ekler .....	78
Özgeçmiş .....	86

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması .....	9
Tablo 2: Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamları.....	13
Tablo 3: Öğrencilerin Devam Ettiği Eğitim Ortamı .....	45
Tablo 4: Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Sınıflar .....	45
Tablo 5: Öğrencilerin Yetersizlik Düzeyi.....	46
Tablo 6: Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden Öğrenci.....	46
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sesleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı. ....	48
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Heceleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	49
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kelimeleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	50
Tablo 10:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Cümleleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	51
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin 1 Dakikada Okuma Hızına Ait Verdikleri Değerler .....	52
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sesleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	53
Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sesleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	53
Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Heceleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	54
Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Heceleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	55
Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kelimeleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	56
Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kelimeleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	57
Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Cümleleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı .....	58

Tablo 19:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Cümleleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdelik Ve Frekans Dağılımı .....	59
--	----

## BÖLÜM I

### 1.1. Giriş

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamayı öğrenmesinde etkili olan en önemli faktörlerden biri şüphesiz ki eğitimidir. Anne karnından başlayıp ölene kadar devam eden uzun bir süreç olan eğitimin okul dışında, belirli bir plan ve programa bağlı kalmadan yapılan şekline informal eğitim; bir eğitim kurumunda ve belirli kurallar ve hedefler çerçevesinde yapılanına ise formal eğitim denilmektedir. Formal eğitim denildiğinde ise akla ilk gelen eğitim kurumları okullardır. Eğitim sisteminin en önemli kurumlarından olan okullar, toplumun üyesi olan bireyleri yetiştirmede, insan kaynaklarının geliştirilip yararlı hale getirilmesinde, üretim ve tüketim etkinliklerinde bilinçlendirilmesinde vb. önemli görevler üstlenmiştir. Bu görevlerin en iyi şekilde yürütülebilmesi, okulun bütün unsurlarının öğrenci ayrımı gözetilmeksizin ayarlanmasını zorunlu kılmaktadır (Argon ve Çelik, 2006).

Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, günümüzde okuma yazma öğretimi bireyin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme aracı olarak ele alınmakta ve bu yönde çalışmalara hız verilmektedir (Öz, 2009).

Okuma anlama gücünü geliştirmekte, anlama gücü ise öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. İlköğretimden üniversiteye kadar tüm dersler okuduğunu anlama üzerine kurulmaktadır. Yazma ise okuma yoluyla ya da başka yollardan edinilmiş bilgileri ortaya çıkarma ya da kullanma yoludur. Yani okuma öğrenmenin bir aracı, yazmada öğrenme başarısını açığa vurmaz. “Okuduğunu başarılı bir şekilde anlamayan çocuk okulda derslerini öğrenmede başarılı olamayacaktır. Okuduğunu başarılı bir şekilde anlamış olsa anladığını yazılı olarak ifade etmede güçlük çeken çocuk da öğrendiğini gösteremeyecek ve başarılı olamayacaktır.” (Çelenk, 2006).

Özel gereksinimi olan çocuklar “özel eğitim gerektiren birey” terimi altında “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Özel

gereksinimi olan çocukların kimler olduğunun doğru bir biçimde anlaşılabilmesi için bu terimin yanı sıra bu terimle birlikte çağrıştırılan zedelenme, yetersizlik ve engel terimlerinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Ataman, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma, yazma ve yazım kurallarını öğretmek amaçlı sistematik okuryazarlık öğretimi çok eskiye dayanmayan bir olgudur. 1900'lü yılların başında okuma zihin engelli bireyler için gerekli olmayan ve kazanımı imkânsız görülen bir beceri olarak görülmüştür. 1950 ve 1960'lı yıllarda ise eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara işlevsel görsel sözcük öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Eğitilebilir/hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların üçüncü sınıf düzeyinde okuma becerisi kazanabildikleri görülmüştür (Bos ve Tierney, 1984; Singh ve Singh, 1986; Katims, 2000a; akt. Şengül, 2008).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarını; okul öncesi eğitim, ilköğretim okulu içerisinde normal sınıfta, ilköğretim okulu özel eğitim sınıfında, eğitim ve uygulama okulları, korumalı iş yerleri, iş eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri ve rehabilitasyon merkezleri başlıkları altında toplayabiliriz (Deniz, 2008).

İlköğretim çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal akranları ile birlikte eğitim görmeleri, birlikte okuma yazma öğrenmeleri, hayata hazırlanmaları bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve topluma üretken bireyler olarak kazandırılmaları açısından çok önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar akranlarından daha geç öğrenmektedirler, fakat yeterli ilgi ve doğru yöntem seçilmesiyle bu öğrencilerin akranları ile aralarındaki mesafeyi daha çabuk aşmaları sağlanabilir (Toka, 2008).

Bireysel farklılıklar açısından bakıldığında özel eğitim gerektiren çocuklar ilk sınıflarda yer almaktadır. Aynı yaş, aynı zekâ düzeyinde olan çocuklar arasında bile önemli farklılıklar görülebilmektedir. Herhangi bir grupta yer alan öğrencilerin tümünün özellik ve ihtiyaçlarının aynı olduğu söylenemez (Çıkılı, 2008).

Buna göre, zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma-yazma öğretiminde çok daha dikkatli bir hazırlık devresi gerekmektedir. Bu nedenle algının her alanında (görsel, işitsel, dokunsal) eğitim verilmeli ve çocuğun gereksinimlerine uygun yöntemler kullanılmalıdır. Çocuğun tüm yeterlilik ve yetersizlikleri belirlenmeli ve hedefler bu gelişimsel düzey temel alınarak saptanmalıdır. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma-yazmada gösterecekleri başarıyı, zekâ

bölümlerinin ölçüt alındığı gruba göre belirlemek doğru olmaz. Çünkü her çocuk bireysel ve çevresel özellikleriyle belirli bir gruptan çok kendisini temsil etmektedir. Bu nedenle okuma-yazma çalışmaları bireysel farklılıklara göre plânlanırken aynı takvim ve zekâ yaşındaki çocukların farklı düzeylerde olduğu her zaman hatırd tutulmalıdır. Burada üzerinde durulması gereken nokta öğrencinin neleri yapamayacağı değil neleri yapabileceğidir (Sarı, 2003).

## 1.2. Problem Durumu

Normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinde buldukları eğitim ortamlarında uygulanan programlar çerçevesinde birçok temel akademik becerileri kazanmaları beklenmektedir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bu beceri kazanmaları öğrenme yaşantılarının zenginleşmesinde ve yaşamlarını bağımsız olarak sürdürmelerinde önemli rol oynamaktadır. Temel akademik becerilerinden biri olan okuma-yazma becerisini kazanmak zihinsel engelli öğrenciler açısından önem taşımaktadır (Cora İnce,2007).

Okuma-yazma becerileri zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin karşılaştığı önemli akademik güçlüklerden biridir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma problemleri pek çok faktöre bağlı olabilir. İlk olarak, harfleri ayırt etmede güçlükler yaşarlar. Özellikle görsel karışıklığa maruz kalan ve karmaşık uyarıcı sıralarından oluşan elemanlara tepki vermede güçlük yaşarlar. İkinci olarak; harf-ses tutarlılığın kazanımı güçlükler oluşturur. Son olarak; bu öğrencilerden bazılarının problemlerinin eğitim yönteminden kaynaklanması da ihtimal dâhilindedir (Hoogeven, Smeets ve Lancioni, 1989).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik hazırlanan öğretim programları bu bireylere ne öğretileceğini, öğretim yapılacak beceri alanlarını, her alandaki becerilerin sırası ve düzeyi ile her alandaki temel görevler ve aşamaları gösteren bir içerik olarak tanımlanabilir (Sucuoğlu, 2009).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaları incelediğimizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerin okuma yazma sürecindeki geçtiği aşamalardan geçtiğini ancak normal gelişim gösteren akranlarına göre bu aşamaları daha uzun zamanda aldığı söylenebilir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar zihinsel yetersizliği olan

öğrencilere okuma yazma öğretirken seçilen yöntemin ve materyallerin uygunluğu, okuma yazma süreçlerinin daha kolay ve kısa zamanda geçilmesini sağladığını da göstermektedir. Alan yazında konu ile ilgili araştırmalar bulunmasına rağmen okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma yazma beceri düzeyleri ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmamızın problemi okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesidir.

### 1.3. Amaç

Araştırmanın genel amacı, okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri nedir?

a. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların sesleri okuma düzeyleri nedir?

b. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların heceleri okuma düzeyleri nedir?

c. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların kelimeleri okuma düzeyleri nedir?

d. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların cümleleri okuma düzeyleri nedir?

e. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma hızı nedir?

2. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazma düzeyleri nedir?

a. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesleri yazma düzeyleri nedir?

b. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin heceleri yazma düzeyleri nedir?

c. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kelimeleri yazma düzeyleri nedir?

d. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cümleleri yazma düzeyleri nedir?

#### **1.4. Önem**

Günümüzde, eğitim sisteminin yeniden yapılanmasına gerek duyulan ihtiyaç gün geçtikçe daha da artmaktadır. Teknolojik gelişmeler ülkelerin gelişmişliğine ve az gelişmişliğine bakmaksızın modern insanın ve modern okulun bu ilerlemelere ayak uydurmasını zorunlu hale getirmiştir. Artık ülkeler kendi eğitim sistemlerini eleştirmeye eski yöntemlerini terk ederek öğrencileri merkeze alan eğitim görüşüne ağırlık vermeye başlamışlardır. Böyle bir sistemde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri ve yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla eğitim programları geliştirilmekte ve şartlar daha elverişli hale getirilmeye çalışılmaktadır (Gay vd. 2006).

Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerinin belirlenmesi, öğrencilerin yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini belirlemek, öğrencilerin yararlanma düzeylerini belirlemek, yürütülen programların etkililiğini belirlemek, öğrencilerin yeterliklerine uygun öğretim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda araştırma sonuçları ailelerin beklentilerinin karşılanma düzeylerinin belirlenmesi açısından da önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle ilgili yapılacak çalışmalara katkı yapması yönünden de önemlidir.

#### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan kontrol listesi, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerilerini ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma-yazma becerisiyle ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kontrol listesine vermiş oldukları cevapların doğru ve yansız olduğu varsayılmıştır.

Örneklemin araştırmanın evreniyle aynı özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır.



### 1.6. Sınırlılıklar

Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma;

1. 2013-2014 öğretim yılı ile,
2. Diyarbakır il merkezinde okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle,
3. Zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma-yazma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan kontrol formu ile,
4. Diyarbakır ilinde zihinsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu sınıflarda, okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Okuma:** Okuma eylemi gözle görülmeyen zihinsel bir süreç olmakla birlikte, yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir (Kurudayıoğlu, 2011).

**Yazma:** Yazma, görsel algı, görsel hafıza ve motor becerileri ile el-göz koordinasyonu kapsayan psikomotor süreçlerdir (Döngel, 2009).

**Zihinsel Yetersizlik:** Zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde; hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumudur (MEB, 2013).

## BÖLÜM II: KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde zihinsel yetersizlik kavramı, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılması zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanılama ve değerlendirme, zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim-öğretim ortamları, zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim ve öğretim programı, ilk okuma yazma programı, ses temelli cümle yöntemi ve okuma-yazma öğretimiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Zihinsel Yetersizlik Kavramı

Günümüze kadar zihinsel yetersizlik kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar içerisinde herkes tarafından kabul edilen, ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bunun nedeni, zihinsel yetersizlik konusuna farklı açılardan bakılmasıdır ve bu kavramın son derece karmaşık bir durum olmasıdır. Zihinsel yetersizliğe ilişkin açıklayıcı tanımlar 1900'lü yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Bu tanımlar arasında en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, 2002 yılında Luckasson'un başkanlığını yaptığı kısaca AAMR (American Association of Mental Retardation) tarafından yapılan tanımdır. Zekâ geriliği, zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde de anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Eripek, 2005).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmündeki Kararname özel eğitim gerektiren bireyi çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlamaktadır.

2006 yılında çıkarılan son yönetmelikte ise zihinsel yetersizliği olan birey “zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey” olarak tanımlamıştır (MEB, 2006).

Okuturlar ise özel eğitime gereksinim duyanların, eğitim ve öğretimlerinde özel eğitime ihtiyacı olan fiziksel, zihinsel ve heyecansal yönlerden normalden ayrılan bireyler olduğunu belirtmektedir (Okuturlar, 1968; akt: Çıkılı, 1996).

Özel gereksinimi olan çocuklar olarak da tanımlanan bu grup bedensel özellikleri ve/veya öğrenme yetenekleri normdan (altında ve üstünde olabilir) oldukça farklılaşan çocuklardır. Bu farklılıkların derecesi bir çocuğun özel gereksinimi olduğunu ve bu yüzden özel eğitim hizmetleri için seçilebilir olduğunu belirler. Bu çocukların eğitimden yarar sağlamaları ve gereksinimlerinin karşılanması için bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ve ilgili hizmetlere gereksinim duyarlar. Özel gereksinimli olan çocuklar terimi öğrenmede güçlük çeken çocuklar kadar performansı üstün olanları da kapsar. Özel gereksinimi olan çocuklar terimi bu anlamda bütünleştirici bir terimdir. Öğrenme ve/veya davranış problemleri olan, fiziksel yetersizliği ya da duygusal bozukluğu olan ve zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli çocuklar bu gruba girer. Bu nedenle özel eğitim alanında yıllardır kullanılan yetersizliği olan, özürlü, engelli gibi terimler özel gereksinimi olan bireylerden daha sınırlayıcıdır üstün ve özel yetenekli çocukları kapsamamaktadır (Akçamete, 2009).

## **2.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Sınıflandırılması**

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülebilmektedir. En eski sınıflandırma bu bireyleri oldukça toplumdan uzaklaştıran, etkileyici bir bakış açısıyla bu bireyler; idiot, embesil ve moron şeklinde, daha sonra eğitilebilir, öğretilbilir ve klinik bakıma ihtiyacı olanlar şeklinde daha kabul edilebilir şekilde sınıflandırılmışlardır. AAMR'nin zekâ bölümünü temel alarak yapmış olduğu hafif, orta, ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik sınıflaması uzun yıllar boyunca kabul görmüştür. Zekâ testleri sonucunda belirlenen zekâ bölüm puanına göre yapılan sınıflamada 50/55-70 hafif, 35-50/55 orta, 25-35/40 ağır, 20 ve altı çok ağır zihinsel yetersizliği ifade etmektedir. Birçok okulda öğrencilerin düzeylerinin belirlenmesinde, eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde bu sınıflamanın kullanıldığı, zekâ bölüm puanlarının göz önüne alındığı da bilinmektedir (Kaplan, 1996).

**Tablo 1: Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması**

Zekâ Bölümü	Tıbbi Tanı	Psikolojik Tanı	Eğitsel Tanı
70–55	Debil	Hafif	Eğitilebilir
55–35	Embesil	Orta	Öğretilebilir
35–25	İdiot	Ağır	Bağımlı
25-altı	İdiot	Çok ağır	Tam bağımlı

Kaynak: (Kulaksızoğlu, 2003)

Zihinsel yetersizliği olan bireyler kendi içlerinde farklı şekillerde sınıflanmaktadır. Sınıflamalara bakıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin farklı tıbbi, psikolojik ve eğitsel tanılarda gösterebilecekleri akademik ve sosyal gelişim özellikleri olduğu görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2003). Bu sınıflandırmalara engelin nedenine, ağırlık derecesine, gereksinim duyulan yardımların yoğunluğuna ve eğitsel olarak farklılık göstermektedir. Ülkemizde yaygın olarak eğitsel sınıflandırma kullanılmaktadır (Atik Çatak, 2006).

### 2.2.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir (MEB, 2006).

Bu gruba giren çocuklar geleneksel olarak normal okulların özel sınıflarında eğitim görmektedirler. Günümüzde bu çocukların çoğu sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri yoluyla normal sınıflarda eğitim görmektedir. Zihinsel yetersizliği hafif olan çocukların pek çoğu okula başlayana, hatta ileri sınıflara deyin farkına varılamazlar. Ancak iler sınıflarda farkına varılırlar. Çünkü okulda ve ileri sınıflarda kendilerinden beklenen görevler giderek zorlaşmaktadır (Eripek ve Vuran, 2009).

### 2.2.2. Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir (MEB, 2006).

Zihinsel yetersizliği orta düzeyde olan çocuklar okul yıllarında genellikle özel sınıflarda eğitim görürler. Bu sınıflarda günlük yaşam becerilerinin öğretimi için oldukça yapılandırılmış eğitim programları uygulanır. Akademik çalışmalar genellikle işlevsel okuma becerilerinin ve temel sayı kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır. Geçmişte bu çocuklar toplumdan uzak tutuluyor, yatılı kurumlara yerleştiriliyordu. Buralarda kendilerine oldukça sınırlı öğrenme yaşantıları sağlanıyordu. Günümüzde, çocuklara yaşamlarını sürdürebilmeleri ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Eripek ve Vuran, 2009).

### **2.2.3. Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey**

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretiminde dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2006).

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin neredeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Çoğunun merkezi sinir sisteminde ciddi hasar vardır. Birçoğunun başka yetersizlikleri ve sağlık problemleri vardır. Çoğu kez kişisel gereksinimleri karşılamada yetersiz kalırlar, hareketleri sınırlıdır ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar, 24 saat bakıma gereksinim gösterirler. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ZB puanları esas alınmakla birlikte daha da önemli olan buldukları işlevlerin düzeyidir. Yakın bir zamana kadar ağır yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde öz bakım ve iletişim becerilerin öğretimine ağırlık verilmekte idi. Öğretim teknolojilerindeki en son gelişmeler ağır düzeyde yetersizliği olan bireylerin daha önce öğrenemeyeceği düşünülen birçok beceriyi öğrenebileceğini, toplumda yaşamlarını pekâlâ sürdürebileceklerini ve üretici olabileceklerini göstermektedir (Eripek ve Vuran, 2009).

### **2.2.4. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey**

Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2006). Bu gruba giren

çocukların neredeyse tamamı doğumda ya da doğumun hemen sonrasında fark edilmektedir. Çocuğun merkezi sinir sisteminde ciddi hasar bulunmaktadır. Birçoğunun başka yetersizlikleri ya da sağlık problemleri bulunmaktadır (Ataman, 2003).

### **2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Tanılama ve Değerlendirme Süreci**

Zihinsel yetersizliği olan çocukların gereksinim duydukları özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için öncelikle tanılamaya dayalı olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılanmalarında hareket noktası, benimsenen zihinsel yetersizlik tanımı olmaktadır. Bu gruba giren çocukların büyük bölümünü yetersizliği hafif düzeyde olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar, gereksinimleri yaşlılarından önemli bir farklılık göstermediği için genellikle okula başlayana değin fark edilmemektedir. Ancak okula başladıklarında akademik ve sosyal alanda yetersizlikleri ortaya çıkmakta, mevcut programlar onların gereksinimlerine yeterince yanıt vermemektedir. Bu durumda çocuktaki yetersizliğin farkına ilk varanlar öğretmenler olmaktadır. Bu yönüyle zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır düzeylerde olan çocuklarda durum farklılık göstermektedir. Bu çocuklardaki yetersizlik, doğumu izleyen günlerde ya da yıllarda sağlık kurumları, çocuğun ailesi ya da çevresi tarafından fark edilmektedir (Eripek, 2007). Çocuğun fark edilme sürecini, çocuğun gözlenen durumunun ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesi için ilgili kurumlara gönderme ya da ailenin başvuruda bulunma süreci izlemektedir (Gürsel, 2008).

Tanılama sürecinde çocuğun zihinsel yetersizlik kategorisine, bir başka tabirle özel eğitime uygunluğuna bakılmaktadır. Bu amaçla nesnel, standart testler ve çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır (Gürsel, 2007). Ülkemizde ve dünyada zihinsel yetersizliği olan çocukları tanılamada en yaygın olarak kullanılan zekâ testleri Stanford-Binet IV ve Wechsler Çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-III)'dir. (-2) standart sapmanın karşılığı WISC-III'de 70, Stanford-Binet IV'de 68 zekâ puanıdır. AAMR (2002) tanımında 70 zekâ puanı altında kalan bireyler zihinsel yetersizliği olan bireyler olarak tanımlanmıştır. Psikologlar ve rehber öğretmenler tarafından uygulanan zekâ testlerinde yer alan kelime ve benzerlik sorularıyla, problem çözme, hafıza ve diğer sorulara yanıt verme gibi diğer alanlarda değerlendirmeler

yapılmaktadır (Tekinarslan, 2008). Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocuğun “zihinsel yetersiz” tanısı alması durumunda, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak onun için en uygun eğitim ortamı kararlaştırılmakta ve ailenin de onayı alınarak ocuk bu ortama yerleştirilmektedir. Yerleştirme sonrasında çocuğun gelişimi izlenmektedir (Grsel, 2007).

Zihinsel yetersizliğin özel eğitime uygunluğunu belirlemek için bireye başarı belirleme ölçekleri ve standartlaştırılmış bağıl ölçü araçları uygulanır. Değerlendirme sonuçları bireyin yetersizliği olduğuna işaret ettiğinde ve yetersizliği de özel eğitimden yararlanmak için uygun bulunduğunda yetersizliği olduğuna karar verilir. Özel eğitim, ilişkili hizmetleri belirlemek ve devam edeceği eğitim ortamıyla ilgili karar vermek için bu sonuçlardan yararlanır. Bu aşamadan sonra bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve eğitsel değerlendirme süreci başlamaktadır. En az üç yılda bir ğrenci yeniden tüm alanlarda değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmenin amacı bireyin yetersizliğinin hal devam edip etmediğini belirlemek ve öğrencinin eğitsel gereksinimlerini belirlemektir (zyrek, 2010).

#### **2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Devam Ettiği Eğitim Ortamları**

Zihin engelli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için, çok sınırlayıcı ortamdaki az sınırlayıcı ortamlara doğru uzanan farklı eğitim ortamları bulunmaktadır. Her ne kadar günümüzde kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmış ve zihin engelli çocukların eğitimin her aşamasında akranları ile birlikte eğitim görmeleri fikri kabul edilmiş olsa da bazı çocuklar, zihinsel yetersizliklerinin derecesi nedeniyle farklı ortamlara gereksinim duyabilirler. Zihin engelli bireylerin yararlanabilecekleri eğitim ortamları genel eğitim sınıfları(kaynaştırma uygulamaları), özel sınıflar, özel eğitim okulları, evde eğitim olmak üzere sıralanabilir (Sucuoğlu, 2009).

**Tablo 2: Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitim Ortamları**

Normal Sınıf	Öğrenciler eğitimlerinin çoğunu normal sınıflarda alırlar. Ancak zamanlarının % 21 de destek özel eğitim hizmetleri verilir. Çocuğun sınıf içi ve dışı etkinliklerin tümü özel eğitim kapsamı içinde ele alınır.
Kaynak Oda	Öğrenciler, okul zamanının en az % 21 de en çok % 60 da destek özel eğitim hizmetleri alır. Zamanının geriye kalan kısmında normal sınıfta öğretim görebilir. Bu uygulamaya yarı zamanlı kaynaştırma da denilmektedir.
Ayrı Sınıf (Özel Sınıf)	Öğrenciler, okuldaki zamanın % 60'ından fazlasını özel eğitim ve destek hizmetleri kendileri için düzenlenmiş özel sınıflarda tam zamanlı olarak alırlar. Sadece boş zamanlarda normal sınıflardaki arkadaşları ile kaynaşırlar.
Ayrı Okul	Öğrenciler okuldaki zamanın % 60 fazlasında özel gereksinimi olan çocuklara yönelik ayrı gündüzlü okullarda özel eğitim ve destek hizmetler alırlar. Akranlarıyla ancak okul dışı saatlerde birlikte olmaları söz konusudur.(Yatılı olmayan Fen Liseleri, Görme engelliler, İşitme engelliler okulları).
Yatılı Okul	Öğrenciler, okullardaki zamanlarının % 100 özel gereksinimli çocuklar için açılmış olan yatılı kurumlarda, özel geliştirilmiş programlar, özel yetiştirilmiş personel ve özel donatılmış eğitim ortamlarında alırlar.
Ev/Hastane	Öğrenciler hastanelerde ya da evde özel eğitim alırlar.

Kaynak: (Ataman, 2009)

## 2.5. Kaynaştırma Eğitimi

Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde kaynaştırma eğitimini özel eğitim gerektiren bireylere, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülen eğitim şeklinde tanımlanmıştır. Yönetmeliğe göre kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliği olmamasına, erken yaşta tanınmasına, ailesinin işbirliğine açık ve eğitim almaya



yatkın, cihaz kullanması gerekenlerin mutlaka cihazlandırılmasına, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hafif ve orta düzeyde yetersizlikten etkilenmiş olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (MEB, 2000).

1975-PL 94-142’de “kaynaştırma” engelli öğrencilerin yarı zamanlı veya tam zamanlı olarak engelli olmayan akranlarıyla birlikte eğitildiği programlar olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, kaynaştırmanın tanımı ve kapsamı engelli olan ve olmayan öğrencilerin etkileşiminin hiç olmamasından, genel eğitim sınıflarında yer alan engelli öğrencilerin sosyal ve eğitsel etkinliklere katılmasına kadar geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir. Bir öğrenciyi kaynaştırma ortamına yerleştirme kararı eğitimcinin öğrencinin hazır olup olmadığı yargısına dayanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yaşına uygun bir genel eğitim sınıfına tam gün katılmasından yararlanacağı vurgulanmaktadır. Çünkü kaynaştırma kavramı geniş bir biçimde yorumlanmış ve uygulamaya konmuştur. Kaynaştırmanın uygulanması pek çok farklı hizmet dağıtım modelini -öğrencinin sınıftan alınarak kaynak odadan veya dil konuşma hizmetlerinden yararlandırılması gibi- kapsamaktadır (Akçamete, 2009).

Kaynaştırma yaklaşımının temeli en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesidir. Bu ilkeden hareketle kaynaştırma, bireyselleşmiş eğitim programlarıyla desteklenen zihinsel yetersizliği olan çocukların normal akranlarıyla sosyal iletişim açısından olumlu gelişmeler yarattığı söylenebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının temel amacı çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerini belirleyip bu özelliklere uygun eğitim programı düzenlemektedir. Amaca ulaşabilmek için uygun eğitim ortamlarının hazırlanması ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara ne zaman nerede ve nasıl eğitim verileceğinin saptanması gerekir (Diken, 1998).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin ya da bu öğrencilerin önemli bir bölümünü oluşturan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında eğitilmelerinin temelinde en az kısıtlayıcı eğitim ortamları yer almaktadır (Eripek, 2007).

Batu ve Kırcaali-İftar (2005) ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamının bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim ortamı olarak tanımlamaktadırlar.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre eğitilmeleri hem yasal hem de eğitsel bir gerekliliktir. Bu ilke öğrencinin hem engelli olmayan yaşlılarıyla olabildiğince bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmesini ifade eder. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralandığında ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak belirlenirken, genel eğitim sınıfları en az kısıtlayıcı ortam olarak belirlenmektedir. En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, zihinsel yetersizliği olan öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması hedeflenir. En az kısıtlayıcı ortam, öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır. Ancak hangi eğitim ortamının zihinsel yetersizliği olan öğrenci için en uygun ortam; diğer bir deyişle en az kısıtlayıcı ortam olduğuna karar verirken, yalnızca engelin derecesine bakmak yeterli değildir. Öğrencinin içinde yaşadığı çevre, ailesinin özellikleri ile öğrencinin duygusal ve sosyal özellikleri en az kısıtlayıcı ortamın belirlenmesinde önemlidir (Kargın, 2009).

Yukardaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı bireysellik göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için en az kısıtlayıcı eğitim ortamları öğrencinin gereksinimlerine ve özelliklerine bağlı olarak öğrencinin evi, kreşler, anaokulları ya da özel eğitim okulları bünyesinde açılan okul öncesi sınıflarıdır. Diğer bir deyişle, bir öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı tam zamanlı kaynaştırma ortamı olabileceken, gereksinimlerine bağlı olarak başka bir öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı kaynak oda destekli kaynaştırma (öğrencinin gereksinim duyduğu derslerde normal sınıftan kaynak odaya alınarak özel eğitimciyle çalışması) ile birlikte haftada iki saat konuşma terapisinden yararlanması olabilecektir (Batu, 2008).

## **2.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Kullanılan Öğretim Programları**

Zihin engelli çocuklar için hazırlanmış olan bu programlar hafif ve ağır zihinsel yetersizliği olan bireyler için hazırlanan programlar olmak üzere iki grupta incelenebilir.

### 2.6.1. Hafif Derecede Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları

Hafif derecede zihinsel engelli çocuklar için hazırlanan programların genel eğitim programlarından farklılaşp farklılaşmaması gerektiği üzerinde çok tartışılan önemli bir konu olmuştur. Hafif derecede zihin engelli birçok çocuk genel eğitim programlarından yararlanabilmekte, destek hizmetlerinin sağlanması durumunda özel programlara gereksinim duymamaktadırlar. Bu grup için yaşam merkezli model, süreç öğretimi modeli, akademik model olmak üzere üç farklı öğretim programı geliştirilmiştir (Sucuoğlu, 2009).

**Yaşam Merkezli Model:** İşlevsel modelin elemanlarından oluşturulan bu model, zihin engelli bireyler için yaşam becerilerine odaklanır. Buna göre program, toplumda yaşamı sürdürebilmek için gerekli olan temel ve pratik becerileri vurgulamaktadır. Bu model iş sahibi olmak için gerekli olan meslek / iş becerilerini de kapsar.

**Süreç Öğretimi Modeli:** Zihin engelli bireylerin yetersizliklerinin düzeltilmesi ve zihinsel süreçlerin öğretimi özel eğitimin önemli bir konusu olmuştur. Zihin işlevlerinin düzeltilmesi ile zihin engelli bireylerin öğrendikleri yeni becerileri farklı ortamlarda otomatik olarak kullanabilecekleri beklenmiştir. Program ile akademik beceriler ya da diğer hedef becerilerinin tek tek öğretilmesi yerine tüm becerilerin öğretimini kolaylaştıracak zihinsel süreçlerin öğretilmesi amaçlanmıştır.

**Akademik Model:** Hafif derecede zihin engelli çocukların en fazla karşı karşıya kaldıkları modeldir. Okuma ve matematik gibi temel akademik becerilerin geliştirilmesi hedeflenen model genel eğitim programına oldukça yakındır.

### 2.6.2. Ağır Derecede Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları

Genellikle gelişimsel veya işlevsel programlar olarak gruplanabilen öğretim programları ile ağır derecede zihinsel engelli bireylerin gereksinimleri karşılanmaya çalışılmıştır. Gelişimsel model, olağan gelişimin sırasını ve gelişimi aşamalarında kazanılan becerileri temel alırken, işlevsel model bireylerin bağımsız ya da en az bağımlı yetişkinler olmasını sağlayacak becerileri temel almıştır (Sucuoğlu, 2009).

**Gelişimsel Model:** Zihin engelli bireyler için hazırlanan ilk kapsamlı programlarda gelişimsel model esas alınmıştır. Bu programlarda yer alan beceriler, gelişimsel aşamalar sürecinde belli bir sıra ile kazanılan ve uzmanlar tarafından iyi bilinen becerilerdir. Gelişimsel beceriler, gelişimin ilk yıllarında kazanılan becerilerin daha sonraki yıllarda kazanılan becerilerin önkoşulu olduğu varsayımına dayalı olarak geliştirilmiştir. Zihin engelli bireyin becerileri gelişimsel olarak değerlendirilir ve kazanmamış olduğu beceriler sıralanarak sistematik bir şekilde bireye teker teker öğretilmeye çalışılır. Günümüzde ağır dereceli engelli olan bebek ve küçük çocuklar için erken çocuklar özel eğitim programları halen gelişimsel modele göre hazırlanmakta, bu model okul öncesi yaş grubu için de uygun bir model olarak kabul edilmektedir.

**İşlevsel Model:** Gelişimsel modele göre hazırlanan programların uygulanması ile bazı problemler ortaya çıkmıştır. Ağır derecede zihin engelli çocukların / bireylerin gelişim hızlarının çok yavaş olması nedeniyle bu çocuklara gelişimin ilk aşamalarında kazanılması beklenen beceriler öğretilmeye çalışılmış, öğrenilen becerilerin son derece sınırlı olduğu ve çocuğun gelecekteki bağımsızlık düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. İşlevsel modelin üç temel elemanı bulunmaktadır. Birinci eleman işlevsel becerilerdir. İşlevsel beceriler bireyin toplumda bağımlılığını azaltan ve üretimini artıran herhangi bir beceri grubudur ve bu beceriler zihin engelli bireyin günlük yaşamını kolaylaştırır. Modelin ikinci elemanı doğal ortamda öğretimdir. Zihin engelli bireye öğretilecek becerilerin, bu becerileri kullanacağı ve işlevlerini yerine getireceği doğal ortamda, bir başka deyişle en az sınırlayıcı ortamda öğretilmesidir. Modelin son elemanı takvim yaşına uygunluktur. Takvim yaşına uygun beceriler, aynı yaştaki engelli olmayan bireylerin toplum içinde kullandığı beceriler olarak tanımlanır. Bu becerilerin çoğu karmaşıktır ve birçok zihin engelli birey bu becerileri öğrenemeyebilir. Buna karşın yemek yemek, alışveriş yapmak, telefon etmek, otobüse binmek vb. birçok beceri zihin engelli bireylerin öğrenebilecekleri becerilerdir. Özetlemek gerekirse, işlevsel model becerilerin sergileneceği doğal ortamda öğretilen ve bireyin takvim yaşına uygun olan işlevsel becerileri kapsamaktadır.

### 2.6.3. İş ve Mesleki Eğitim Programı

Zihinsel yetersizliği olan bireylere; hedeflenen iş ve meslek becerilerini öğretme, işe yöneltme, yerleştirme ve izleme çalışmaları ‘Mesleki Eğitim ve Öğretim Hizmetleri’ adı altında altı aşamada gerçekleştirilmektedir;

#### **Öğrenciye kendini tanıma, iş ve meslekleri tanıma ile ilgili hizmetler:**

Öğrenciye, çeşitli teknikler ve yöntemler kullanılarak kendisini tanıması sağlanması gerekmektedir. Bu tanıma çerçevesinde kendisinin yapabileceği iş ve mesleklerin tanıtılması söz konusudur. Tanıtma, sözel düzeyde tavsiye ve başka birinin empozesi şeklinde olmaması gerekmektedir. Öğrenciye, iş ve mesleklerin tanıtımı, birinci elden bizzat yaşantılar sağlanarak, gözlem, geziler ve denemeler yolu ile kendini tanımasına olanak verilerek gerçekleştirilmelidir (Eroğlu, 2010).

#### **Mesleğe ve işe hazırlanma ile ilgili hizmetler:**

Zihinsel yetersizliği olan öğrenci çeşitli işlere hazırlayan temel beceriler kazanmaya yöneltilmektedir. Her iş için gerekli temel becerilerin kazandırılması sırasında iş yaparken kendini becerilerde görmek ve tanımak olanağını elde etmektedir. İnsanların yaptığı, gördüğü şeylerle ilgilenmediği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler hazırlama safhasında ne kadar çeşitli iş ve meslekler ile temasa getirilebilirse o nispette ilgileri çekebilmektedir.

#### **Mesleğe ve işe yönelme ile ilgili hizmetler:**

Zihinsel yetersizliği olan öğrenci, hazırlama safhasında birçok işi görmekte, denemekte ve kendine uygun olan, çok ilgi duyduğu, en iyi yapabileceği işi seçmeye yöneltilmektedir. Bazı öğrenciler ailenin, çevrenin, arkadaşlarının ve iş yerindeki bazı kişilerin olumsuz etkileri altında kalarak yanlış yönelme yapabilmektedirler. İlk yönelme çok büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin uygun yöneltmesine daha hazırlık safhasında başlamak ve uygun mesleki kararlar almasına yardımcı olmak gerekmektedir.

#### **İş ve meslek öğretimi çalışmaları:**

Zihinsel yetersizliği olan öğrenci, bir mesleğe yöneldikten sonra durumuna göre ya okul içinde özel iş yerlerinde yahut özel olarak hazırlanmış, himayeli özel iş yerlerinde veya toplum içinde bir meslek veya iş yerinde bu çalışmalara başlatılması gerekmektedir. Nerede olursa olsun bu çocukların iş ve meslek öğrenmeleri için gerekli fiziki, sosyal ve psikolojik şartların hazırlanması gerekmektedir. Uygun şartların hazırlanmaması durumunda bu

öğrencilerin bilhassa dışarıda bir iş yerine yerleştirilip orada çalıştırılması ve iş öğretilmesi yararlı olmadığı gibi birçok gerilemeler ve problemlere yol açabilmektedir. Bu şartlar hazırlandıktan sonra öğrencinin seçtiği iş ve meslekte gerekli bilgi ve becerileri kazanması için teksifi çalışmalar yapılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, çalışırken bireysel olarak sürekli ve yeterli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Başarısız olduğu alandaki çalışmalarında ısrar edilmemesi gerekmektedir. Teksifi ve uygun şartlar altında yapılan çalışmalar aracılığıyla öğrencinin, uygun meslek ve iş sahibi olabildiği belirtilmektedir.

**İş bulma ve işe yerleştirme ile ilgili hizmetler:** Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ne kadar becerikli olurlarsa olsunlar, bir iş yeri bulmada güçlük çektikleri, normallerden farklı olumsuz bir tutumla karşılaştıkları belirtilmektedir. Bu öğrenciler, uygun bir meslek ya da iş sahibi olduktan sonra onların en rahat çalışabilecekleri ve başarılı olabilecekleri iş yerlerinin bulunması ve oraya yerleştirilmesi de kurumların asli hizmetlerinden biridir. İş öğretmek yeterli olmamaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciye uygun iş yerinin bulunması ve oraya yerleştirilmesi gerekmektedir. Bazen bu öğrencilerin iş hayatlarından birlikte çalışacakları iş yeri sahipleri ve şeflerin özel bir eğitimi de gerekmektedir. İş bulma ve işe yerleştirme özel yetişmiş uzman personel aracılığıyla gereği gibi istenilen düzey ve şekilde sağlanması gerekmektedir.

**İzleme ile ilgili hizmetler:** Zihinsel yetersizliği olan bireyler uygun bir iş yerine yerleştirilmiş olsalar dahi devamlı olarak, özel yerleştirilmiş kimseler tarafından takip hizmetlerinin yapılması gerekmektedir. Çünkü iş yerine yerleştirilen genç ile diğer çalışanlar (patron, işveren, iş yeri şefleri) arasında bazı problemler, anlaşmazlıklar çıkabilmektedir. İlişkiler kurma ve sürdürmede birçok zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Öğrencinin iş yerinde başarılı olmasını sağlayacak her türlü hizmetlerin zamanında ve yerinde sağlanması gerekmektedir (Çağlar, 2004).

İş ve meslek eğitimi hizmetlerinden yeterli düzeyde faydalanılabilmesi için öğretim sürecinin etkili ve verimli olarak yürütülmesi gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylere hedeflenen iş ve meslek becerilerinin kazandırılması, hedeflenen beceride daha kısa sürede daha az öğretim oturumuyla ve daha az hatayla en iyi öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak açısından önemlidir (Bozkurt, 2001).

## 2.7. İlkokuma Yazma Programı

1936 yılından beri uygulanan cümle çözümleme yöntemi ile ilgili 2000'li yıllarda eğitim alanında bir dizi araştırma yapılmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerimizin okuma, yazma, anlama, Türkçeyi iyi kullanma gibi becerilerinde sorunların olduğu belirlenmiştir. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının 2001 yılında katıldığı PIRLS ve 2003 yılında katıldığı PISA araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. PISA ve PIRLS gibi uluslararası düzeydeki araştırmalardan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını yeniden düzenlemeye başlamıştır. Bu süreçte yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) geliştirilmiştir. Bu Programla ilk okuma-yazma öğretiminde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir (Bay, 2010). İlköğretim Türkçe ders programının 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde ve 120 pilot okulda ilk okuma- yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi uygulamaları, üç aylık bir süre içinde değerlendirilmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında zorunlu olarak uygulamaya başlanmıştır. 1936 yılından beri uygulanan cümle çözümleme yöntemi uygulaması ise sona ermiş, ses temelli cümle yöntemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) yerini almıştır (Baydık ve Bahap Kudret, 2012). Programda Türkçe öğretiminin amaçları dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, zihinsel bağımsızlık gibi becerileri geliştirme olarak belirtilmiştir (Güneş, 2011a).

İlk okuma-yazma öğretimi dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden programda diğer alanlarla beraber olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir (Sarı, 2008). İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacak ve bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılacaktır (Öz, 2005). Seslerin (harflerin) öğretiminde alfabadeki sıralama değil; farklı bir sıralama ele alınmıştır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır (MEB, 2005).

## 2.8. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun becerilerin geliştirilmesi için bazı eğitim yaklaşım ve modellerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar: çoklu zekâ, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi yaklaşım ve modeller olmaktadır. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma – yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak ses temelli cümle yönteminin kullanılması ön görülmüştür (Akyol vd., 2005).

MEB 2005 Türkçe Öğretim Programında, ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasının benimsendiği açıklanmaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra bu seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. Bu yöntemde okuma ve yazma birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta ve yazılanlar da okunmaktadır (MEB, 2005). Böylelikle ses temelli cümle yönteminde, okuma yazma öğretimine seslerden başlanır. Anlamli bütünler oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. Okuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmekte, okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (Öz, 2005).

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe öğretim programının birinci sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir. İlk okuma-yazma öğretiminde, öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilerek, çocuğun rahat algılayabileceği ve tanıyabileceği hece, kelimeler ve cümleler elde edilmeye çalışılması gerekir. Oluşturulan hece, kelime ve cümlelerin anlamlarının açık ve anlaşılır olması, günlük hayatta sık kullanılan ve kolay okunabilmesi okuma-yazma öğrenimini hızlandıracaktır (MEB, 2005).



Ses temelli cümle yöntemiyle birlikte kullanılmaya başlanan bitişik eğik yazının, akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemesi ve yazıda kullanılan bu akıcılığın, okuma becerisinde de daha kolay okumaya katkı sağlaması bakımından önemlidir (Akyol, 2007).

Ancak bu yöntemin doğruluğunu savunanların yanında bu yöntemin, Türkçenin yapısına uygun olmadığı, çocuğun okuma hızını düşüreceği, gözün sıçrama hareketini, hızlı ve anlamlı okuma düzeyini olumsuz etkileyeceği özellikle öğretmenlerin bir kısmı tarafından getirilen eleştirilerdendir.

STCY'ne getirilen diğer eleştirileri şu şekildedir:

İlk okuma ve yazma öğretimine harften başlamak, mantıksal olduğu için birçok kimseyi tatmin edebilir; fakat, deneysel sonuçlara önem verenleri asla. Çocuğun ilk zamanlarda bir iki cümleyi seslendirmesi, konuyu bilmeyen ana babalar tarafından olumlu karşılanabilir. Ama, gerçek bu değildir. Okumada 'seslendirme' olgusu bizi yanlış yargılara ve yanlış uygulamalara götürmemelidir. STCY olarak belirlenen yöntemin, hızlı ve anlamlı okuma becerisini kazandırmaya yönelik bir yöntem olmadığını, bunun çeşitli bilim kurullarınca incelenip değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir durumun zamanında İngiltere'de uygulandığını ancak tekrar cümle yöntemine dönüldüğünü belirtmektedir (Binbaşoğlu, 2005).

Çelenk (2005), geçmişte cümle çözümlene yönteminin tartışmasız okuma yazma öğretiminin en doğru ve tek yolu olarak görüldüğünü, MEB yöneticileri başta olmak üzere eğitim kamuoyunda büyük destek bulduğunu belirtmektedir. Şimdi ise eski yöntemin tam zıttı bir yöntemin uygulamaya konulduğunu, okuma yazma öğretimi için STCY'yi önerenlerin kendi deneme sonuçlarını bile beklemeden bu yöntemi okuma yazmanın tek, tartışmasız ve en doğru yolu olarak gösterdiklerini açıklamaktadır. Çözümlene yönteminden bir anda vazgeçilmiş olmasının aydınlanması gereken bir durum olduğunu ifade etmektedir.

## **2.9. Okuma- Yazma Öğretiminde Ses temelli Cümle Yöntemine Geçilme**

### **Nedenleri**

İlköğretimde, ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu sürede öğrenci sadece okuma yazma öğrenmemekte ayrıca Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanma, karar verme, problem çözme ve iletişim kurma gibi temel beceriler

kazanmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve uygulamaların öğrenci gelişiminde rolü büyüktür. Öğrencilerin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri kazanabilmesi için Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılması gerekmektedir. Bu yöntemde, ilk okuma yazma sürecine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak bir kaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden sözcüklere ve sözcüklerden cümlelere ulaşılmakta yani tümevarım yöntemi kullanılmaktadır. Tümevarım yönteminde okuma yazmaya seslerle başlanır. Seslerin birleştirilmesi ile anlamalı heceler, sözcükler ve cümlelerin oluşturulması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Ayrıca Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına da uygundur.

Bu yöntemle:

1. Okuma-yazma öğretimi çok sayıda hece, kelime ve cümle ile gerçekleştirilmektedir.
2. İşlek ve anlamalı heceler kullanılmaktadır. Kelime ve cümle üretmek daha kolay olmaktadır.
3. Öğrencilere cümleler ezberletilmemektedir.
4. Ağırlıklı sentez kullanılmaktadır.
5. Öğrencilerin önceden öğrendikleri harfler öğrenmeyi hızlandırmaktadır.
6. Öğrencinin yaratıcılığını ve aktifliğini desteklemektedir.
7. Metin oluşturmak daha kolay olmaktadır.
8. Anlamalı hece ve kelimelerle çalışıldığından öğrencilerin anlama düzeyi yükselmektedir.
9. Yöntemin uygulanması ve izlenmesi kolaydır.
10. Türkçenin ses yapısına uygundur.
11. İlerleme kolaydan zora aşamalı olarak gitmektedir.
12. Öğrencinin dikkat düzeyine ve genişliğine uygun bir yöntemdir.
13. Monoton tekrarlardan kaçınılmaktadır. Monoton tekrarlama çabuk ezberlemeyi getirmektedir. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır (Güneş, 2007).

### **2.10. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri**

Sesi temele alan yönteminin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Sesi temele alan yöntemde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
2. İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle sesi temele alan yöntem, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.
3. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.
4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır.
5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlatmaktadır.
7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır (Akyol ve Güneş, 2005).

### **2.11. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri**

Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretilirken dikkat edilecek ilkeler (MEB 2005 Türkçe dersi öğretim programında) aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.
  - a) Kolay okunması.
  - b) Dilde kullanım sıklığına sahip olması.
  - c) Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.).
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

5. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.

### **2.12.Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları**

İlk okuma-yazma öğretimi Ses Temelli Cümle Yöntemine göre aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

- 1- İlk okuma-yazmaya hazırlık
- 2- İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
  - a) Sesi hissetme ve tanıma
  - b) Harfi okuma ve yazma
  - c) Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - d) Metin oluşturma
- 3- Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe öğretim programının 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2005).

#### **2.12.1. İlk Okuma- Yazmaya Hazırlık**

İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Genel hazırlık çalışmalarında öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmece birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir (MEB, 2005).

Okumaya hazırlık çalışmalarında sırada doğru oturma, kitabı doğru tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Görsel okuma çalışmaları gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme, görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma, söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma, söylenen cümleye

uygun resimleri bulma, sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama, görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma şeklinde olmalıdır (Çelenk, 2006).

Yazmaya hazırlık çalışmalarında ise el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmaları yapılmalıdır. El hareketleri elma, armut toplama, yağmur yağdırma, direksiyon çevirme şeklinde yapılır ve el kol kaslarını geliştirme amaçlanır. Serbest çizgi çalışmalarında resim yapma, karalama (kuş yuvası, çember, bulut), sürekli ve eğik çizgiler (yılan, halat, dalga) şeklinde yapılır. Bu çalışmalar bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Düzenli çizgi çalışmalarında çizgiler harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir (Öz, 2005).

### **2.12.2. Sesi Hissetme ve Tanıma**

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır; kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir). Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir) (Çelenk, 2006).

### **2.12.3. Sesi Okuma ve Yazma**

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir; öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını önce havada sonra tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir (Güneş, 2007).

#### **2.12.4. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma**

İlk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada şu çalışmalar yapılmalıdır; verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007).

#### **2.12.5. Metin Oluşturma**

Öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler, cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metinler başlangıçta kısa olmalıdır. Giderek daha uzun cümleli metinlere geçilmelidir. Metin oluşturmada basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıra izlenmelidir (Güneş, 2007).

Öğrenilen kelimelerden ve cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metin yazdırılırken doğru yazmaya ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir (MEB, 2005).

#### **2.12.6. Okuryazarlığa Ulaşma**

Bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları

okuyarak paylaşmaları da sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar. Bu çalışmalarla öğrencinin yavaş yavaş akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi akıcı okuyup yazması beklenmektedir (Güneş, 2007).

Akyol ve Güneş (2005) pilot uygulamalar sonucunda ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin:

1. Grup hâlinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri,
2. Düzgün el yazısı yazdıkları,
3. Dikkat düzeylerinin arttığı,
4. Anlama düzeylerinin arttığı,
5. Öğrenme sürecinde aktif oldukları,

Sonuçlarının elde edildiğini belirtmektedir.

## 2.13. İlgili Araştırmalar

### 2.13.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Eripek (1989) tarafından yapılan “*Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada 1986-1987 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ve Kütahya illerindeki alt özel sınıfların dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden, zekâ yaşları 5-8 arasında değişen 165 eğitilebilir zihin engelli öğrencinin ilkokul sınıflarına göre sesli okuma başarıları değerlendirmeye alınmıştır. Her sınıf düzeyi için bir okuma parçası belirlenmiştir. Öğrencilerin belirlenen bu parçalarda sesli okuma becerileri; okuma hızı ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma boyutlarında ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmanın ele alınan boyutlarında, öğrencilerin okuma başarılarında belirgin bireysel farklılıklar bulunmuştur ve öğrencilerin yaklaşık % 53’ünün birinci ya da ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendikleri saptanmıştır.

Güzel (1998), "*Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*" adlı çalışmasında alt özel sınıflardaki öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim materyaliyle yapılan öğretimin, bu öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına ve anlamalarının sürmesine yol açıp açmadığıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Alt özel sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği bulunan dört öğrenciyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretimin öğrencilerin öykü yapısı unsurlarından, öyküdeki olayın geçtiği zamanı, yeri, öykünün kahramanını, kahraman dışında bulunan kişileri, olayın nasıl başladığını, başlayan olaya verilen içsel cevabı, yapılan girişimi, girişimin sonucunu anlamalarına yol açtığını, ancak öyküdeki olayla ilgili kişi veya kişilerin verdiği tepkiyi anlamalarına yol açmadığını tespit etmiştir.

Turan’ın (1998) yaptığı “*Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*” isimli çalışmada eğitilebilir zihinsel engelli 4 ve 5. sınıf öğrencilerin, sesli ve sessiz okuma hızlarını, sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını, olumsuz okuma davranışları ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan



etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bolu ve Düzce il merkezlerinde bulunan özel eğitim sınıflarına devam eden 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yaparken olumsuz okuma davranışları gösterdikleri, sesli okumada hata yaptıkları, sessiz okuma hızlarının sesli okuma hızına göre daha yüksek olduğu, sesli ve sessiz okuma hızlarının okuduğunu anlama puanlarını etkilemediği, sesli okumada gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını anlamlı derecede etkilediği, sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğü, olumsuz okuma davranışlarının sesli ve sessiz okuma hızlarını düşürdüğü belirlenmiştir.

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999), yürüttükleri “*Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkinliği*” adlı araştırmada, Eskişehir’de 1996-1997 öğretim yılında zihinsel engelli öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim danışmanlığının dört zihin engelli kaynaştırma öğrencisinin ilk okuma yazma becerilerini öğrenmeleri üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Türk eğitim sisteminde kullanılan fişleri oluşturan her bir sözcüğün o sözcüğü temsil eden bir resim yapılmasıyla tüm fişler resimlendirilmiştir. Daha sonra ise deneklere onarlı gruplarla 30 ya da 40 fiş cümlesinin okuması ve fiş yazılması öğretilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim danışmanlığının okuma-yazma öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Çolak (2001), “*Zihin özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*” isimli araştırmasında, Eskişehir’de eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği bir ilköğretim okulu ve meslek eğitim merkezindeki yedi özel eğitim öğretmenin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak almıştır. Veriler sonucunda öğretmenlerin sınıflarında okuma-yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları

sorunların en başında araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması ve ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememesi gelmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden karşılaştıkları sorunlar ile ilgili çözüm önerileri de alınmıştır. Seviye sınıflarının oluşturulması, okuma-yazma öğretim araç gereçlerinin sağlanması ve aile desteğini sağlamak amacıyla okulda aile eğitim programlarının uygulanması çözüm önerileri arasında önde gelenler olmuştur.

Başal ve Batu (2002), *“Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri”* isimli araştırmasında, Eskişehir ilinde yedi alt özel sınıf öğretmenin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretme konusundaki fikirlerini yarı yapılandırılmış görüşme formları ile almışlardır. Öğretmenlerin 6’sı okuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okuma-yazma öğretiminde yer verilen etkinliklerle ilgili olarak katılımcıların 4’ü dramatize etmenin, 3’ü dersin işlenişinin, 2’si okuma-yazma sıralamasının, 2’si sembolleştirmenin, 2’si bireyselleştirmenin, 2’si küçük kas becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, biri okuma etkinliklerinin, biri eve verilen etkinliklerin 1’i de okuma-yazma bilmeyen çocuklarla gerçekleştirilen etkinliklerin önemi üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar aile desteği ile ilgili olarak aile desteği olmadan öğretimin zor olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların 3’ü zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğretiminde en çok hece döneminde zorlandıklarını ifade etmiştir. Okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ise 6 öğretmen öğrencilerin zihin düzeylerinin ağır olmasından dolayı öğretimin zorlaştığını, 3 öğretmen ailelerin ilgisiz olduğunu, 2 öğretmen araç gerecin yetersiz olduğunu ve 2 öğretmen de uygun kaynak olmadığını söylemiştir. 2 öğretmen araç gereç konusunda okul yönteminden destek beklediklerini belirtirken 1 öğretmen de Rehberlik ve Araştırma Merkezinden destek beklediğini belirtmiştir.

Dündar (2006), *“Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması”* isimli araştırmasında, bir özel eğitim kurumuna devam eden, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 12 öğrenciye uyguladığı test sonucunda okuma

öğretiminde zihinsel yetersizliği olan çocuklara Ses Temelli Cümle Yönteminin Cümle Çözümleme Yöntemine oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akkuş (2007), “*Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” isimli araştırmasında, öğretmenlerin eğitim programını tam olarak uygulayamadıklarını, uygulama sırasında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca eğitim programında belirtilen amaçların öğrenci düzeylerinin üzerinde olduğu, programın soyut kavramlar içerdiği ve bununda öğrenci başarısını olumsuz etkilediği de öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Deniz (2008) “*Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” isimli araştırmasında Konya İli Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim okullarına bağlı özel eğitim sınıf öğretmenlerinden 27 öğretmen seçilmiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Görüşme yönteminden ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği’ kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler ‘İçerik Analizi Yöntemi’ ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, özel eğitim sınıf öğretmenleri, zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde farklı yöntemler kullanmaktadırlar. Özel eğitim sınıflarındaki zihin engelli öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklere sahip olması ve bu öğrencilere yönelik hazırlanmış okuma-yazma ve diğer ders kitaplarının olmaması öğretmenlerin ortak bir yöntem kullanmamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri neden tercih ettiklerine ilişkin görüşlerinde farklı yaklaşımları ve yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmasıyla beraber en çok sırasıyla cümle yöntemi, ses temelli cümle yöntemi ve ses yöntemi ile karma yöntemi daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Güler (2008) “*Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası Ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*” isimli yüksek lisans tezinde araştırmaya bir dakikada en az 45 sözcük okuyabilen, verilen metnin %80’ini doğru olarak okuyabilen ve verilen öyküyle ilgili sorulan 10 sorudan en az 3’üne doğru cevap verebilen iki kız bir erkek zihinsel engelli öğrenci katılmıştır. Deneklerin ikisi

Ankara ilindeki bir özel eğitim sınıfına, biri ise kaynaştırma programına devam etmektedir. Öğrencilerden biri 15 yaş 9 ay, ikisi ise 15 yaş 8 aylıktır. Bir öğrenci 6. sınıf iki öğrenci 7. sınıf düzeyindedir. Araştırma Dönüşümlü Sağaltımlar Deseni ile yapılmıştır. Yapılan öğretmen görüşmesi sonucunda araştırmada 4. sınıf metinlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretim ve değerlendirme amacı ile Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplam 21 kurgusal metin seçilmiştir. Deney sürecinde her öğrencinin başlangıçta bir oturum başlama düzeyi belirlenmiştir. Başlama düzeyinde öğrenciye bir kez metin sesiz olarak okutulmuş ve metinle ilgili 10 açık uçlu soru sorulmuştur. Daha sonra her öğrenci için en az dört oturum dönüşümlü olarak okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve birleştirilmiş teknikten oluşan okuduğunu anlama teknikleri uygulanmıştır. Her tekniğin uygulanmasından sonra öykünün tümüyle ilgili 10 açık uçlu soru öğrenciye sırası ile sorularak öğrencinin cevapları kayıt edilmiştir. Sağaltım teknikleri uygulanırken en az dört kez dönüşümlü olarak başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. Sonuçlar grafikteki veri yollarının düzeyi analiz edilerek görsel analiz yolu ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda her üç öğrenci için birleştirilmiş tekniğin öykü okuma ve anlamada en etkili teknik olduğu bulunmuştur.

Özak (2008) “*Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*” isimli araştırmasında zihinsel yetersizliği olan sekiz öğrenci yer almıştır. Öğrencilerden biri ile pilot çalışma yapılmış ve bir öğrenci de denek yitimi olabileceği göz önünde tutularak yedek denek olarak araştırmaya katılmıştır. Dolayısıyla araştırma altı denek ile gerçekleştirilmiştir. Denekler üçer kişilik iki gruba ayrılmıştır. Deneklere öğretilmesi için iki grupta yer ve yön bildiren toplam on kelime belirlenmiştir. İlk gruptaki üç deneğe birinci gruptaki yön bildiren kelimeler bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak öğretilmiş ve araştırma ikinci gruptaki denekler ve ikinci gruptaki yer bildiren kelimelerin öğretimi ile yinelenmiştir. Tüm öğretim oturumları birebir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklere gösterilen kelimeleri en az % 80 ölçütünde doğru okuma olarak

tanımlanmıştır. Bağımsız değişkeni ise bilgisayar aracılığıyla sunulan es zamanlı ipucuyla öğretimdir. Uygulama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan es zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre, deneklerin kalıcılık ve genellemeyi yüksek düzeyde sağladıkları görülmüştür.

Şengül (2008), “*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi*” isimli araştırmasında, İstanbul'da özel eğitim okullarında görev yapıyor olan 100 özel eğitim öğretmeniyle zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, materyaller ve özel eğitim alanında karşılaşılan sorunları içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde tek bir yöneme bağlı kalmadıkları fakat ağırlıklı olarak Ses Yöntemi ile Cümle Çözümleme Yöntemini kullandıkları tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada özel eğitim öğretmenleri okuma-yazma öğretimi sırasında araç-gereçlerin yetersizliği ile ilgili birçok sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim sırasında ailelerin desteğinin az olması ve çocukların evde yeterince desteklenmemeleri, farklı performans düzeyindeki zihin engelli çocukların aynı özel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri, tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması ve öğrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin yeterince gelişmemiş olması sıklıkla belirtilen sorunlardandır.

Tokta (2008), “*Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” isimli araştırmasında, resmi ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu 18 öğretmenle görüşme yapmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunu Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu belirtmişlerdir. Bu yararlarından bazıları okumaya geçme süresini azalttığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı geliştirdiği ve sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerinin sağlanması olduğu görülmektedir. Öğretmenler zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma

öğrencilerinin, Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgularında bir diğeri ise, öğretmenlerin ses temelli yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarıdır. Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamadıkları ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğü, kendilerine olan güvenlerini kaybettiklerini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenciler yazarlarken satır sonlarında heceleri uygun yerlerden bölemediklerini, noktalama işaretlerine dikkat etmediklerini ve kelimeler arasında uygun boşlukları bırakmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin de bitişik eğik yazıyı bilmemelerinden öğrenciye destek olamadığını belirtmektedirler.

Aker (2009), tarafından hazırlanan “*Zihinsel Engelli öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada öğretmenlere 12 tane soru sorulmuştur. Araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yavaş da olsa okuyabildikleri ve okuduğunu anlamada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında ses temelli cümle yönteminin daha geçerli ve kullanışlı bir yöntem olduğu, günlük hayattan somut örneklerle öğretimi desteklediği ve etkinlikler açısından zengin olduğu da ifade edilmiştir.

Arabacı (2009), “*Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” isimli araştırmasında Karaman, Adana, Mersin illeri Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim okullarına bağlı özel eğitim sınıf öğretmenlerinden seçilen 26 özel eğitim sınıf öğretmenine “yarı yapılandırılmış

görüşme formu” uygulamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, Türkiye’de özel eğitim sınıflarında öğrenim gören eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminin belirli standartlarda yapılmadığını tespit etmiştir. Eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin ilk okuma öğretimlerine yönelik hazırlanmış kaynaklar, ders kitapları, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren kılavuz kitaplar sınırlı olduğunu ayrıca kaynak sınırlılığının yanında özel eğitim sınıf öğretmenlerinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminde yeterli donanıma sahip olmadıklarını gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin ilk okuma öğretiminde çok farklı teknikler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin isimlerini bilmedikleri de saptanmıştır. Ayrıca okuma öğretiminde yöntem dışında öğrenci başarısına etki eden başka faktörlerde olduğu görülmüştür. Bunlar öğrencinin kişisel özellikleri, ailenin öğrenciye doğru bir şekilde yardım etmesi ve ailenin öğrenciye sunduğu imkânlardır. Eğitim-öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sürmesi için başta bireyin kendisine, ailesine, öğretmenine ve öğretim programına önemli görevler düştüğü fark edilerek Türkiye’deki mevcut öğretim programlarında birden çok öğretim tekniğine yer verilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin bu teknikler konusunda bilgilendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Döngel (2009), *“Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”* isimli araştırmasında, Konya ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı 30 özel eğitim öğretmeniyle “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanarak yaptığı araştırmasında özel eğitim sınıf öğretmenlerinin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı yöntemler kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu yöntemler; üzerinden giderek yazdırma, elinden tutarak yazdırma, tekrarlama, gösterip yaptırma ve açık anlatım yöntemidir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin zayıf olmalarından dolayı, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yazı türü olarak dik temel yazıyı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler tarafından yazma becerilerinin kazandırılmasında teknolojik araç ve gereçlerin de önemli olduğu bu araştırma ile ortaya çıkmıştır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma- yazma

öğretimi için özel eğitim sınıf programına uygun ortak bir okuma yazma kitabının çıkarılmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Kalkan (2009), “*Özel Eğitim Sınıfları İle Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması*” adlı çalışmada araştırmanın çalışma gurubunu, Çorum ilindeki özel eğitim sınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarında, birlikte eğitim ortamı ve özel eğitim sınıflarına devam eden 5. ve 8. sınıf düzeyindeki hecelemeden okuyabilen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarını belirlemek amacı ile 5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplam ikişer öykü kullanılmıştır. Bu öykülerden birisi okuduğunu anlama performanslarını birisi ise okuma hızını ve okuma hatalarını belirlemek için kullanılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama ölçü aracı, okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası kayıt çizelgesi hazırlanmıştır. Veriler iki oturumda toplanmıştır. İlk oturumda öğrencilerin okuma hızları ve hataları belirlenmiş ikinci oturumda ise okuduğunu anlama verileri toplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okuma hatası performanslarına ait veriler puanlandırılarak Mann-Whitney U istatistiksel analiz yöntemiyle SPSS veri analizi programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak, özel eğitim sınıflarına ve birlikte eğitim ortamlarına devam eden 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hatası ve okuma hızı performanslarında istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. 8. sınıf öğrencilerin ise sonuç çıkarma puanı, okuduğunu anlama toplam puanı, okuma hatası puanları bakımından gösterdikleri performanslarda istatistiksel olarak birlikte eğitim ortamlarına devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak metindeki bilgiyi kullanma ve okuma hızı puanları bakımından bir fark bulunmamıştır.

Erdem (2010), “*Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” isimli yüksek lisan tezinde araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Kayseri ili merkezindeki ve ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında görev yapan öğretmenler ile özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ve özel özel eğitim okullarında görev yapan



öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise, Kayseri merkezinde özel eğitim alanında görev yapan 109 öğretmen (88'i özel eğitim rehabilitasyon merkezi ve özel özel eğitim okullarında çalışan, 21'i resmi ilköğretim okullarında çalışan) ile Kayseri ilçelerinde özel eğitim alanında görev yapan 15 öğretmenden (6'sı özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ve özel özel eğitim okullarında çalışan ve 9'u resmi ilköğretim okullarında çalışan) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3'lü likert tipli anket formundan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.00 paket programı kullanılarak; frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlere uygulanan anket neticesinde Türkçe 'de ki tüm öğrenme alanlarında (okuma ve okuduğunu anlama, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde ses temelli cümle yöntemi kullanmanın cümle çözümleme yöntemini kullanmaya göre daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca okuma-yazma öğretiminde birçok sorunla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması, öğrencilerde problemleri davranışların olması, öğrencilerde okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş olması, öğrencilerin özür türü ve derecesindeki farklılıklar, okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi, ailelerin okuma-yazma öğretimine yardım edecek bilgi ve beceri düzeyinde olmamaları en çok sorun olarak görülenlerdendir.

Eroğlu (2010), "*Zihinsel Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Okuma-yazma Yaklaşımları ve Yöntemleri*" isimli araştırmasında Bu araştırmanın evrenini zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerle ilgili yapılmış tüm çalışmalar, örneklemini ise 1989-2009 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yapılmış ulaşılabilen, zihinsel engelli çocuklara okuma yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar, tezler, makaleler ve kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniklerinden literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taraması gerçekleştirilirken kütüphanelere gidilerek gerekli araştırma, kitap ve dergilere ulaşılmıştır; internet aracılığıyla da araştırmalara, makalelere, yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi yaklaşımları ve yöntemleriyle ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiş ve bu incelemeler ışığında, kullanılan yöntem

ve yaklaşımlar konusunda yorumlar yapılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerin bulunduğu saptanmış; yaklaşım ve yöntemler hakkında literatürde yer alan bilgiler derlenmiştir.

Seçkin (2012), “*Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*” adlı yüksek lisan tezinde örnekleme Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının üçüncü sınıfına devam eden 26 okuma güçlüğü olan ve 26 okuma güçlüğü olmayan öğrenci oluşturmuştur. Grupların okuma hızları, doğrulukları, hata sıklıkları ve okumalarının prozodik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bulgular okuma güçlüğü olmayan öğrencilerin akıcı okumanın bütün boyutlarında daha başarılı oldukları sonucunu göstermiştir.

#### **2.14.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Wang (1982), tam gün kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile okuma ve matematiği özel eğitim sınıflarında alan öğrencileri karşılaştırmıştır. Bu araştırmada genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrenciler için bireyselleştirilmiş materyaller kullanılmıştır. Araştırmada, bireyselleştirilmiş eğitim materyallerinin kullanıldığı sınıftaki (tam gün kaynaştırma eğitimi alınan sınıf) öğrencilerin okumalarında iyileşme olduğu, matematik puanlarında da bir artışın olduğu gözlenmiştir.

Hoogeveen ve arkadaşları(1989), yapmış oldukları araştırmada orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 4 çocuk yer almıştır. Denekler mevcut okuma yönteminden beklenen yetersizlikler ya da gösterdikleri yetersizlikler doğrultusunda bu çalışmaya dahil edilmiştir. Deneklere oturumlar uygulanmış ve uygulanan oturumlar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar günde bir ya da iki kez haftada beş gün 15-30 dk. sürmüştür. Program deneklerin yüksek sesle giderek daha uzunlaşan yazı birimlerinin okudukları 6 evreden oluşmaktadır. Program ünlüler için yazı birim fonem benzerliğinin eğitimi ile başlamaktadır(1.Evre) ve bireysel olarak söylenen iki heceli kelimelerin eğitimi ile son ermektedir (6.Evre). Çalışma 5 ay sonra sona ermiştir. Araştırma sonunda deneklerin 1. evre sonunda model olunan doğru yanıtı vermede güçlük çekmemelerine karşın, model olma sürekliliği ortadan kalkınca yanıtlarda pek çok hata yapmışlardır. 2. evrenin sonuçları 1. evreye benzemektedir.3.

evrede ise deneklerin performanslarının farklılaştığı görülmüştür. 4. ve 6.evrelerde deneklerin temel okuma güçlükleri olamamasına karşın, tipik hatalar yaptıkları görülmüştür. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda görülen okuma problemlerinin nedenlerinin genellikle harfleri tanımlamadaki zorluklar, harf-ses uyumundaki güçlük, sesler arasındaki benzerliği ya da farklılığı ayırt edememe ve şekil ses uyumunun düzensizliği olarak belirtilmiştir. Sonuçlar deneklerin daha önceden öğrendikleri kelimeler ile aynı düzenlemedeki ve karmaşıklıkta kelimeleri okumada çok az problemleri olduğu görülmüştür. Araştırma programının orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara temel okuma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Banerji ve Dailey (1995), kaynaştırma programının etkililiğini belirlemek amacıyla, özel öğrenme güçlüğü olan birinci kademe öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan ve özel sınıflara alınan öğrencileri matematik, dil ve okuma becerileri açısından karşılaştırdıklarında önemli farklılıklar bulmamışlardır.

Shinn, Powell-Smith, Good ve Baker (1997), hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 23 ilköğretim öğrencisinin okuma dersi için örgün eğitim sınıfına alınmasıyla ortaya çıkan sonuçları ele almak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrenciler 12 hafta boyunca genel eğitime dâhil edilmiştir. Bu çalışmada, okumada özel eğitim kapsamında kaynak oda programı uygulanan, hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin, okuma etkinliği için örgün eğitim sınıflarına alınmasıyla oluşan reentegrasyonunun (yetersizliği olan öğrencilerin kaynak odalarına ya da bireysel odalara alındıktan sonra genel eğitime dâhil edilmesi etkilerini araştırılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin kaynak odalarda kalan kontrol grubundakilere göre daha fazla başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle kaynaştırma öğrencilerinin örgün eğitim öğrencileriyle genel olarak kıyaslanabilir akademik başarılar elde ettiğini göstermiştir.

Waldron ve McLeskey (1998), öğrenme güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin okuma ve matematik başarıları üzerinde kaynaştırma programının etkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, kaynaştırma modeli içinde hizmet verilen bu öğrencilerin “müfredata dayalı okuma ölçütü esas alındığında, kaynak odalı ve kaynaştırma olmayan sınıflardaki öğrencilerden kayda değer ölçüde çok daha fazla

ilerleme kaydettiklerini” bulmuşlardır. Ayrıca, hafif derecede öğrenme yetersizliği bulunan öğrencilerin kaynaştırma düzenlemeleri içerisinde en büyük kazanımları elde ettiklerini belirtirken, daha ağır öğrenme yetersizliği bulunan öğrencilerin ise genel eğitim ya da özel eğitim uygulamaları içinde benzer sonuçlar elde ettikleri sonucuna varmışlardır.

Hedrick ve arkadaşları (1999), bir yıl süren betimsel ve deneysel bir çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada yaş ortalamaları 9.8 olan hafif ve orta düzeydeki dokuz zihin yetersizliği olan çocuğa okuma yazma öğretim programı uygulamışlardır. Araştırmacılar hazırladıkları programda fonik beceri öğretimi gibi geleneksel yöntemler ile sosyal etkileşimci yöntemleri birleştirerek öğretim sunmuşlardır. Araştırma temel okuma (basal block), edebi eser okuma (literature block), sözcük (word block) ve yazma (writing block) bölümlerinden oluşmuştur. Temel okuma bölümünde, çocuklar başlangıç düzeyi kitapları ve gazete gibi materyallerle okuma yapmışlardır. Koro halinde okuma, eşli okuma ve yalnız okuma çalışmaları için öğretmen fırsatlar sunmuştur. Bu bölümün amacı, görsel sözcük ve çözümleme becerilerinin öğretim uygulamaları ve okumalardan sonraki anlama etkinlikleri olarak planlanmıştır. Öğretmen, anlama becerilerini arttırmak için okuma için bir amaç belirleme, önceki bilgilerini kullanarak metin üzerinde tartışma ve okuma bittikten sonra amaç üzerinde konuşma gibi etkinliklere yer vermiştir. Yılın ilk yarısı öğretmenin sesli okumaları ile tamamlanmış diğer yarısında ise öğretmen öğrencilerin düzeylerine uygun kitaplar içerisinden öğrencilerin kendi tercihlerine dayalı kitapları seçmelerine fırsat vermiştir. Amaç, öğrencilerin zevk alabilecekleri okumalar yapmalarınıdır. Sözcük bölümünde; görsel sözcük ve çözümleme becerileri üzerinde çalışılmıştır. ‘sözcük oluşturma’ ve ‘sözcük panosu’ etkinlikleri ile bu beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Yazma bölümünün amacı; öğrencilerin yazı ile tanışması, yazı kavramını geliştirmesi, kendi düşüncelerini kâğıda aktarmaları ve yazı süreci ile ses-sembol ilişkisini öğrenerek okuma becerilerini de geliştirmeleridir. Öğretim sırasında yaratıcı yazım (inventive spelling) yöntemi ile öğrencilerin fonik bilgilerini kullanarak sözcükleri yazmaları sağlanır. Bir yıllık uygulama sonunda yapılan bireysel değerlendirmelerde bütün öğrencilerin soru cümlelerini anlama, anlamsal ipuçlarıyla eksik bir şiiri tamamlama, resimsel ipuçlarını kullanma, bağlamsal ipuçlarını kullanma, harf tanıma, fonetik analiz, bilinmeyen sözcüklerin

çözümlemesinde anlamsal analiz yapma gibi okuma ve yazma öğreniminde önemli olan becerilerde ustalık kazandıkları görülmüştür.

Daniel ve King (2001), kaynaştırma eğitiminin akademik başarıya, öğrenci davranışına, özsaygıya ve veli tutumuna etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, akademik başarılarına ilişkin bulgularda, kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin daha çok okumada başarı gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Shavers-Sublett (2005), özel eğitim öğrencilerinin akademik başarılarında, kaynaştırma ve genel eğitim sınıflarına devam eden öğrencilere göre bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, özel eğitim 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin norm referanslı testlerden aldığı okuma–anlama, kelime bilgisi, okuma seviyesi, matematiksel kavrama ve uygulama, matematiksel hesaplama ile kaynaştırma eğitimine devam eden 3. ve 5. sınıf özel eğitim öğrencilerinin norm referanslı testlerden aldıkları toplam matematik puanlarına bağlı olarak akademik performans üzerine önemli etkileri olduğunu göstermiştir.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerinin belirlenmesine yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmada, var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemek amaçlanırken; ilişkisel tarama modelinde, iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığı ve ilişkinin varlığı durumunda bunun yönü ortaya koyulmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2004).

Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkati bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama modelidir. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler. Eğitim alanındaki betimsel çalışmalara verilecek örnekler; çeşitli öğrenci gruplarının başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak, ebeveynlerin tutumlarını ve okulun fiziki şartlarını tanımlamak olabilir. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk vd., 2010).

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında zihinsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma eğitimi sınıflarındaki öğrenciler ve öğretmenlerden oluşturmaktadır.

Diyarbakır ilinde toplam 25 okulda özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Bu okulların listesi Ek-1 olarak sunulmuştur. Dolayısı ile araştırmamızı, bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan 25 okuldaki özel eğitim sınıfı öğretmenleri ve bu okullardaki sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler ile özel eğitim okullarında öğrencileriyle okuma yazma çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin tamamına ulaşılmış ve kontrol listesi dağıtılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı 16'sı özel eğitim okulu öğretmeni, 36'sı genel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim sınıf öğretmeni ve 75'i sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler olmak üzere toplamda 127'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 345 kontrol listesi doldurulmuş olarak teslim alınmıştır. Bu 345 kontrol listesinden 6 tanesi eksik doldurulduğu için iptal edilmiştir. Dolayısı ile araştırmamızın örneklemini 339 kontrol listesinden oluşmaktadır. Doldurulan 339 kontrol listesinin 110'u kaynaştırma, 173'ü özel eğitim sınıfı ve 56'sı özel eğitim okulu öğrencilerine aittir. Doldurulan kontrol listelerine göre öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik özellikleri tablolar şeklinde sunulmuştur.

### Öğrencilerin demografik özellikleri:

**Tablo 3: Öğrencilerin Devam Ettiği Eğitim Ortamı**

Eğitim ortamları	f	%
Özel Eğitim Okulu	56	16,5
Özel Eğitim Sınıfı	173	51,0
Kaynaştırma	110	32,4
Toplam	339	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin devam ettiği eğitim ortamları 173 öğrenci (%51,0) özel eğitim sınıfı, 110 öğrenci (%32,4) kaynaştırma uygulaması ve 56 öğrenci (%16,5) özel eğitim okulu öğrencisi şeklindedir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Kayıtlı Oldukları Sınıflar**

Kayıtlı olunan sınıf	f	%
1	27	8,0
2	44	13,0
3	43	12,7
4	40	11,8
5	54	15,9
6	47	13,9
7	43	12,7
8	23	6,8
10	4	1,2
11	8	2,4
12	6	1,8
Toplam	339	100

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin kayıtlı oldukları sınıfların yoğunluğunu en fazla 54 öğrenci (%15,9) ile 5. Sınıf, en az yoğunluğu 4 öğrenci ile (%1,2) 10. Sınıf oluşturmaktadır. Diğer sınıfların yoğunluğu ise tabloda görüldüğü gibidir.



**Tablo 5: Öğrencilerin Yetersizlik Düzeyi**

Yetersizlik düzeyi	f	%
Hafif	168	49,6
Orta	144	42,5
Ağır	27	8,0
Toplam	339	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin yetersizlik düzeyi 168'i (%49,6) hafif düzeyde, 144'ünü (%42,5) orta düzeyde, 27'sini ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler şeklindedir.

**Tablo 6: Özel Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Eden Öğrenci**

Destek eğitimi	f	%
Hayır	102	30,1
Evet	237	69,9
Toplam	339	100

Tablo 6 incelendiğinde 237 öğrencinin (%69,9) destek eğitimi aldığı bununla birlikte 102 öğrencinin (%30,1) destek eğitimi almadığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerisinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan çalışmada verilerin toplanması için, çalışmanın başlangıç aşamasında konuyla ilgili kaynak taraması yapılarak ilgili literatür incelenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu kazanımları da incelenerek çalışmanın amaçları doğrultusunda 96 maddelik ölçme aracı (kontrol listesi) hazırlanmıştır. Hazırlanan 96 maddelik kontrol listesi uzman görüşleri alınarak, geribildirimlere göre revize edilmiş ve 79 madde olarak son halini almıştır. Veriler hazırlanan kontrol listesi yoluyla elde edilmiştir. Kontrol listesi üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler, ikinci bölümde öğrencinin eğitim

ortamı ile ilgili bilgiler, üçünü bölümde ise öğrencinin okuma-yazma düzeyi ile ilgili sorular yer almıştır. Üçüncü bölümde yer soruların cevapları Evet, Hayır, Açıklama şeklinde üç kategoride yer almıştır. Katılımcılar sınıflarındaki öğrencilerin beceri düzeylerine uygun olan seçeneklerden birisini işaretlemişlerdir.

Kontrol listesindeki maddeler Türkçe dersindeki öğrenme alanlarından okuma, yazma ve okuduğunu anlama olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Okuma alanında 6 madde sesleri okuma, 6 madde heceleri okuma, 6 madde kelimeleri okuma, 6 madde ise cümleleri okuma düzeylerini belirleyecek şekilde oluşturulmuştur. Yazma alanında ise 1 madde öğrencilerin çizgi çalışmaları, 6 madde sesleri bakarak yazma, 6 madde sesleri söylendiğinde yazma, 6 madde heceleri bakarak yazma, 6 madde heceleri söylendiğinde yazma, 6 madde kelimeleri bakarak yazma, 6 madde kelimeleri söylendiğinde yazma, 6 madde cümleleri bakarak yazma, 6 madde cümleleri söylendiğinde yazma beceri düzeylerini ölçecek şekilde oluşturulmuştur. Son olarak okuduğunu anlama alanında 1 madde metin okuma, 1 madde okuduğu metinle ilgili sorulara sözlü cevap verme, 1 madde okuduğu metinle ilgili sorulara yazılı cevap verme, 1 madde okuduğu metnin içeriğini anlatma, 1 madde okuduğu metnin ana fikrini söyleme şeklinde oluşturulmuştur. Anketin son maddesi ise öğrencilerin okuma hızını belirlemeye yöneliktir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Yapılan araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde Windows için kullanılan SPSS 15.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından önce gruplandırılmış, daha sonra kodlanmış ve veriler araştırmanın amaç ve alt amaçlarına cevap verecek uygun programa girilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin okuma-yazma beceri düzeyleri ile ilgili verdiği bilgiler SPSS programına girilmiş ve verilerin analizinde frekans ve yüzde dilimlerine bakılarak veriler tablolar şeklinde değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın amaçlarına ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolar halinde gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları temel amaç olan ‘Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi’ doğrultusunda incelenmiştir. Bu temel amaca bağlı alt amaçlar tablolar halinde açıklanmıştır.

### 4.1. Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerini Belirlemek

a. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların sesleri okuma düzeyini belirlemek.

**Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sesleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı.**

Sesleri Okur	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki sesleri okur.	249	73,45	90	26,55
i,n,o,r,m grubundaki sesleri okur.	198	58,41	141	41,59
u,k,i,y,s,d grubundaki sesleri okur.	181	53,39	158	46,61
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri okur.	167	49,26	172	50,74
g,c,p,h grubundaki sesleri okur.	166	48,97	173	51,03
ğ,v,f,j grubundaki sesleri okur.	161	47,49	178	52,51

Tablo 7’de görüldüğü gibi okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesleri okuma düzeyi, 249 öğrenci (%73,45) e,l,a,t grubundaki sesleri okur, 198 öğrenci (%58,41) i,n,o,r,m grubundaki sesleri okur, 181 öğrenci (%53,39) u,k,i,y,s,d grubundaki sesleri okur, 167 öğrenci (%49,26) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri okur, 166 öğrenci (%48,97) g,c,p,h grubundaki sesleri okur, 161 öğrenci (%47,49) ğ,v,f,j grubundaki sesleri okur şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin sesleri

okuma düzeyi 1. grup seslerden 6. grup seslere doğru gidildikçe azalmaktadır. Özellikle 5. ve 6. grup sesleri okuyamayan öğrencilerin okuyan öğrencilerden fazla olduğu belirgin bir şekilde görülmektedir.

**b.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların heceleri okuma düzeyini belirlemek.

**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Heceleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı**

Heceleri Okur	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.	220	64,90	119	35,10
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.	186	54,87	153	45,13
u,k,ı,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.	167	49,26	172	50,74
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.	160	47,20	179	52,80
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.	158	46,61	181	53,39
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.	155	45,72	184	54,28

Tablo 8’de görüldüğü gibi okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin heceleri okuma düzeyi, 220 öğrenci (%64,90) e,l,a,t grubundaki heceleri okur, 186 öğrenci (%54,87) i,n,o,r,m grubundaki heceleri okur, 167 öğrenci (%49,26) u,k,ı,y,s,d grubundaki heceleri okur, 160 öğrenci (%47,20) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki heceleri okur, 158 öğrenci (%46,61) g,c,p,h grubundaki heceleri okur, 155 öğrenci (%45,72) ğ,v,f,j grubundaki heceleri okur şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin heceleri okuma düzeyine baktığımızda heceleri okuma yüzdesi, 1. grup seslerinden oluşan heceleri okurdan 6. grup seslerinden oluşan heceleri okura doğru gidildikçe azalmaktadır. 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan heceleri okuyamayan öğrenci yüzdesi, bu gruptaki heceleri okuyabilen öğrenci yüzdesinden belirgin bir şekilde fazladır.

**c.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların kelimeleri okuma düzeyini belirlemek.

**Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kelimeleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler ve Frekans Dağılımı**

Kelimeleri Okur	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.	207	61,06	132	38,94
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.	177	52,21	162	47,79
u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.	164	48,38	175	51,62
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.	158	46,61	181	53,39
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.	158	46,61	181	53,39
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.	153	45,13	186	54,87

Tablo 9’da görüldüğü gibi okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kelimeleri okuma düzeyi, 207 öğrenci (%61,06) e,l,a,t grubundaki kelimeleri okur, 177 öğrenci (%52,21) i,n,o,r,m grubundaki kelimeleri okur, 164 öğrenci (%48,38) u,k,i,y,s,d grubundaki kelimeleri okur, 158 öğrenci (%46,61) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki kelimeleri okur, 158 öğrenci (%46,61) g,c,p,h grubundaki kelimeleri okur, 153 öğrenci (%45,13) ğ,v,f,j grubundaki kelimeleri okur şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin kelimeleri okuma düzeyini incelediğimizde 1 ve 2. grup seslerinden oluşan kelimeleri okuyabilen öğrenci sayısı okuyamayan öğrenci sayısından fazladır. Ayrıca 3, 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan kelimeleri okuyamayan öğrenci sayısı okuyabilen öğrenci sayısından fazladır.

**d.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların cümleleri okuma düzeyini belirlemek.

**Tablo 10:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Cümleleri Okuma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler ve Frekans Dağılımı**

Cümleleri Okur	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.	198	58,41	141	41,59
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.	171	50,44	168	49,56
u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.	161	47,49	178	52,51
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.	157	46,31	182	53,69
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.	156	46,02	183	53,98
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.	152	44,84	187	55,16

Tablo 10’da görüldüğü gibi okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cümleleri okuma düzeyi, 198 öğrenci (%58,41) e,l,a,t grubundaki cümleleri okur, 171 öğrenci (%50,44) i,n,o,r,m grubundaki cümleleri okur, 161 öğrenci (%47,49) u,k,i,y,s,d grubundaki cümleleri okur, 157 öğrenci (%46,31) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki cümleleri okur, 156 öğrenci (%46,02) g,c,p,h grubundaki cümleleri okur, 152 öğrenci (%44,84) ğ,v,f,j grubundaki cümleleri okur şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin cümleleri okuma düzeyini incelediğimizde cümleleri okuma yüzdesi 1. grup seslerinden oluşan cümleleri okurdan 6. grup seslerinden oluşan cümleleri okura doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 1 ve 2. grup seslerinden oluşan cümleleri okuyabilen öğrenci sayısı okuyamayan öğrenci sayısından fazladır. Buna karşın 3, 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan cümleleri okuyamayan öğrenci sayısı okuyabilen öğrenci sayısından fazladır.

**e.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma hızını belirlemek.

**Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin 1 Dakikada Okuma Hızına Ait Verdikleri Değerler**

1 dk. Okunan Kelime Aralığı	f	%
1-10 kelime	6	3,4
11-20 kelime	15	8,6
21-30 kelime	34	19,5
31-40 kelime	13	7,4
41-50 kelime	21	12,1
51-60 kelime	6	3,4
61-70 kelime	31	17,8
71-80 kelime	29	16,7
81-99 kelime	7	4
100 ve üzeri kelime	12	6,9
Toplam	174	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi okumayı bilen 174 zihinsel yetersizliği olan öğrencinin 1 dk. okudukları kelime aralığı yoğunluğu en fazla 34 öğrenci (%19,5) ile 21-30 kelime aralığıdır. En az ise 6 öğrenci (%3,4) ile 1-10 kelime aralığıdır. Diğer kelime aralığı yoğunlukları tabloda görüldüğü gibidir.

#### **4.2. Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazma Düzeylerini Belirlemek**

**a.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesleri yazma düzeylerini belirlemek.

**Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sesleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler ve Frekans Dağılımı**

Sesleri Bakarak Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki sesleri bakarak yazar.	253	74,63	86	25,37
i,n,o,r,m grubundaki sesleri bakarak yazar.	206	60,77	133	39,23
u,k,ı,y,s,d grubundaki sesleri bakarak yazar.	187	55,16	152	44,84
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri bakarak yazar.	177	52,21	162	47,79
g,c,p,h grubundaki sesleri bakarak yazar.	172	50,74	167	49,26
ğ,v,f,j grubundaki sesleri bakarak yazar.	169	49,85	170	50,15

Tablo 12'ye bakıldığında okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesleri bakarak yazma düzeyi, 253 öğrenci (%74,63) e,l,a,t grubundaki sesleri bakarak yazar, 206 öğrenci (%60,77) i,n,o,r,m grubundaki sesleri bakarak yazar, 187 öğrenci (%55,16) u,k,ı,y,s,d grubundaki sesleri bakarak yazar, 177 öğrenci (%52,21) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri bakarak yazar, 172 öğrenci (%50,74) g,c,p,h grubundaki sesleri bakarak yazar, 169 öğrenci (%49,85) ğ,v,f,j grubundaki sesleri bakarak yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin sesleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde, sesleri bakarak yazma yüzdesi 1. grup sesleri bakarak yazardan 6. grup sesleri bakarak yazarak doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 6. grup seslerini bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır.

**Tablo 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Sesleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler ve Frekans Dağılımı**

Sesler Söylendiğinde Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki sesleri söylendiğinde yazar.	217	64,01	122	35,99
i,n,o,r,m grubundaki sesleri söylendiğinde yazar.	182	53,69	157	46,31
u,k,ı,y,s,d grubundaki sesleri söylendiğinde yazar.	166	48,97	173	51,03
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri söylendiğinde yazar.	158	46,61	181	53,39
g,c,p,h grubundaki sesleri söylendiğinde yazar.	153	45,13	186	54,87
ğ,v,f,j grubundaki sesleri söylendiğinde yazar.	151	44,54	188	55,46



Tablo 13'e bakıldığında okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesleri söylendiğinde yazma düzeyi, 217 öğrenci (%64,01) e,l,a,t grubundaki sesleri söylendiğinde yazar, 182 öğrenci (%53,69) i,n,o,r,m grubundaki sesleri söylendiğinde yazar, 166 öğrenci (%48,97) u,k,ı,y,s,d grubundaki sesleri söylendiğinde yazar, 158 öğrenci (%46,61) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri söylendiğinde yazar, 153 öğrenci (%45,13) g,c,p,h grubundaki sesleri söylendiğinde yazar, 151 öğrenci (%44,54) ğ,v,f,j grubundaki sesleri söylendiğinde yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin sesleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, sesleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup sesleri söylendiğinde yazardan 6. grup sesleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 3, 4, 5 ve 6. grup seslerini söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır.

**b.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin heceleri yazma düzeylerini belirlemek.

**Tablo 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Heceleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler ve Frekans Dağılımı**

Heceleri Bakarak Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.	232	68,44	107	31,56
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.	197	58,11	142	41,89
u,k,ı,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.	179	52,80	160	47,20
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.	174	51,33	165	48,67
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.	169	49,85	170	50,15
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.	167	49,26	172	50,74

Tablo 14 incelendiğinde okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin heceleri bakarak yazma düzeyi, 232 öğrenci (%68,44) e,l,a,t grubundaki heceleri bakarak yazar, 197 öğrenci (%58,11) i,n,o,r,m grubundaki heceleri bakarak yazar, 179 öğrenci (%52,80) u,k,i,y,s,d grubundaki heceleri bakarak yazar, 174 öğrenci (%51,33) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki heceleri bakarak yazar, 169 öğrenci (%49,85) g,c,p,h grubundaki heceleri bakarak yazar, 167 öğrenci (%49,26) ğ,v,f,j grubundaki heceleri bakarak yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin heceleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde, heceleri bakarak yazma yüzdesi 1. grup seslerinden oluşan heceleri bakarak yazardan 6. grup seslerinden oluşan heceleri bakarak yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla beraber 5. ve 6. grup seslerinden oluşan heceleri bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır.

**Tablo 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Heceleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı**

Heceleri Söylendiğinde Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.	192	56,64	147	43,36
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.	167	49,26	172	50,74
u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.	154	45,43	185	54,57
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.	148	43,66	191	56,34
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.	146	43,07	193	56,93
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.	145	42,77	194	57,23

Tablo 15'e bakıldığında okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin heceleri söylendiğinde yazma düzeyi, 192 öğrenci (%56,64) e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar, 167 öğrenci (%49,26)

i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar, 154 öğrenci (%45,43) u,k,ı,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar, 148 öğrenci (%43,66) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar, 146 öğrenci (%43,07) g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar, 145 öğrenci (%42,77) ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin heceleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, heceleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazardan 6. grup seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 2, 3, 4, 5 ve 6. grup seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır.

c. Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kelimeleri yazma düzeylerini belirlemek.

**Tablo 16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kelimeleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler ve Frekans Dağılımı**

Kelimeleri Bakarak Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.	222	65,49	117	34,51
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.	193	56,93	146	43,07
u,k,ı,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.	177	52,21	162	47,79
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.	169	49,85	170	50,15
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.	167	49,26	172	50,74
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.	166	48,97	173	51,03

Tablo 16 incelendiğinde okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kelimeleri bakarak yazma düzeyi, 232 öğrenci (%68,44) e,l,a,t

grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar, 197 öğrenci (%58,11) i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar, 179 öğrenci (%52,80) u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar, 174 öğrenci (%51,33) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar, 169 öğrenci (%49,85) g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar, 167 öğrenci (%49,26) ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin kelimeleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde, kelimeleri bakarak yazma yüzdesi 1. grup seslerinden oluşan kelimeleri bakarak yazardan 6. grup seslerinden oluşan kelimeleri bakarak yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla beraber 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan kelimeleri bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır.

**Tablo 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kelimeleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı**

Kelimeleri Söylendiğinde Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.	177	52,21	162	47,79
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.	152	44,84	187	55,16
u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.	140	41,30	199	58,70
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.	136	40,12	203	59,88
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.	134	39,53	205	60,47
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.	133	39,23	206	60,77

Tablo 17 incelendiğinde okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kelimeleri söylendiğinde yazma düzeyi, 177 öğrenci (%52,21) e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar, 152 öğrenci (%44,84) i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar, 140 öğrenci

(%41,30) u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar, 136 öğrenci (%40,12) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar, 134 öğrenci (%39,53) g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar, 133 öğrenci (%39,23) ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin kelimeleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, kelimeleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazardan 6. grup seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 2, 3, 4, 5 ve 6. grup seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır.

**d.** Okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cümleleri yazma düzeylerini belirlemek.

**Tablo 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Cümleleri Bakarak Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı**

Cümleleri Bakarak Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.	215	63,42	124	36,58
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.	186	54,87	153	45,13
u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.	172	50,74	167	49,26
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.	166	48,97	173	51,03
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.	166	48,97	173	51,03
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.	162	47,79	177	52,21

Tablo 18’de görüldüğü gibi okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cümleleri bakarak yazma düzeyi, 215 öğrenci (%63,42) e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar, 186 öğrenci (%54,87) i,n,o,r,m

grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar, 172 öğrenci (%50,74) u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar, 166 öğrenci (%48,97) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar, 166 öğrenci (%48,97) g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar, 162 öğrenci (%47,79) ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin cümleleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde 5 ve 6. grup seslerinden oluşan cümleleri bakarak yazar oranlarının aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan cümleleri bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır.

**Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin Cümleleri Söylendiğinde Yazma Düzeyi İle İlgili Görüşlerinin Yüzdeler Ve Frekans Dağılımı**

Cümleleri Söylendiğinde Yazar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.	169	49,85	170	50,15
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.	149	43,95	190	56,05
u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.	138	40,71	201	59,29
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.	131	38,64	208	61,36
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.	129	38,05	210	61,95
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.	130	38,35	209	61,65

Tablo 19 incelendiğinde okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cümleleri söylendiğinde yazma düzeyi, 169 öğrenci (% 49,85) e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar, 149 öğrenci (%43,95) i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar, 138 öğrenci (%40,71) u,k,i,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar, 131 öğrenci (%38,64) ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde

yazar, 129 öğrenci (%38,05) g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar, 130 öğrenci (%38,35) ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar şeklinde bulunmuştur. Öğrencilerin cümleleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, cümleleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazardan 6. grup seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte bütün ses gruplarındaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır.

## **BÖLÜM V: TARTIŞMA**

Bu araştırmada okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları çerçevesinde tartışma boyutu aşağıda açıklanmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesleri okuma düzeyi 1. grup seslerden 6. grup seslere doğru gidildikçe azalmaktadır. Özellikle 5 ve 6. grup sesleri okuyamayan öğrencilerin okuyan öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin heceleri okuma düzeyine baktığımızda heceleri okuma düzeyi, 1. grup seslerinden oluşan heceleri okurdan 6. grup seslerinden oluşan heceleri okura doğru gidildikçe azalmaktadır. 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan heceleri okuyamayan öğrencilerin, bu gruplardaki heceleri okuyabilen öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kelimeleri okuma düzeyini incelediğimizde 1 ve 2. grup seslerinden oluşan kelimeleri okuyabilen öğrenci sayısı okuyamayan öğrenci sayısından fazladır. Ancak 3, 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan kelimeleri okuyamayan öğrenci sayısı okuyabilen öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin cümleleri okuma düzeyini incelediğimizde cümleleri okuma düzeyi 1. grup seslerinden oluşan cümleleri okurdan 6. grup seslerinden oluşan cümleleri okura doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 1 ve 2. grup seslerinden oluşan cümleleri okuyabilen öğrenci sayısı okuyamayan öğrenci sayısından fazladır. Buna karşın 3, 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan cümleleri okuyamayan öğrenci sayısı okuyabilen öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bu bulgulardan okula devam eden zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak okumayı geç de olsa öğrenebildikleri ancak sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma düzeyinin 1. grup seslerden 6. grup seslere gidildikçe azaldığı gözlenmiştir. Aynı zamanda bu azalmanın sesleri okumadan heceleri okumaya, heceleri okumadan kelimeleri okumaya ve kelimeleri okumadan cümleleri okumaya gidildikçe de olduğu söylenebilir. Alanyazındaki okuma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları bu bulguyu destekler niteliktedir. Hoogeveen, Smeets ve



Lancioni (1989) okuma becerisinin zihinsel yetersizliği olan çocuklar için güçlük çekilen akademik becerilerden biri olduğunu savunmaktadırlar. Bunun yanında (Eripek, 1996) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin büyük bir bölümünü oluşturan hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrenciler genellikle okumayı öğrenmektedirler. Yapılan başka bir araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden, ilk okuma becerisi kazanmada normal düzeydeki akranları kadar performans beklenmemesi gerektiğini belirtmişlerdir (Arabacı, 2009). Görüldüğü gibi alanyazındaki yapılan çalışmalar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin sesleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde, sesleri bakarak yazma yüzdesi birinci grup sesleri bakarak yazardan altıncı grup sesleri bakarak yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte altıncı grup seslerini bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır. Öğrencilerin sesleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, sesleri söylendiğinde yazma yüzdesi birinci grup sesleri söylendiğinde yazardan altıncı grup sesleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 3, 4, 5 ve 6. grup seslerini söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır. Öğrencilerin heceleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde, heceleri bakarak yazma yüzdesi 1. grup seslerinden oluşan heceleri bakarak yazardan 6. grup seslerinden oluşan heceleri bakarak yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla beraber 5 ve 6. grup seslerinden oluşan heceleri bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır. Öğrencilerin heceleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, heceleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazardan 6. grup seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 2, 3, 4, 5 ve 6. grup seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır. Öğrencilerin kelimeleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde, kelimeleri bakarak yazma yüzdesi 1. grup seslerinden oluşan kelimeleri bakarak yazardan 6. grup seslerinden oluşan kelimeleri bakarak yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla beraber 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan kelimeleri bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır. Öğrencilerin kelimeleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde,

kelimeleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazardan 6. grup seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azalmaktadır. Bununla birlikte 2, 3, 4, 5 ve 6. grup seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır. Öğrencilerin cümleleri bakarak yazma düzeyini incelediğimizde 5 ve 6. grup seslerinden oluşan cümleleri bakarak yazma oranlarının aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 4, 5 ve 6. grup seslerinden oluşan cümleleri bakarak yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından fazladır. Öğrencilerin cümleleri söylendiğinde yazma düzeyini incelediğimizde, cümleleri söylendiğinde yazma yüzdesi 1. grup seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazardan 6. grup seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazara doğru gidildikçe azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte bütün ses gruplarındaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazamayan öğrenci sayısı yazabilen öğrenci sayısından belirgin şekilde fazladır. Elde edilen bulgular okula devam eden ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak yazma becerisini öğrenmekte zorlandıklarını göstermektedir. Bunun yanında sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yazma düzeyinin 1. grup seslerden 6. grup seslere gidildikçe azaldığını ve aynı zamanda bu azalmanın sesleri yazmadan heceleri yazmaya, heceleri yazmadan kelimeleri yazmaya ve kelimeleri yazmadan cümleleri yazmaya gidildikçe de olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bakarak ve söylendiğinde yazma beceri düzeyleri arasında bakarak yazma düzeyinin söylendiğinde yazma düzeyine göre daha önde olduğu da ortaya çıkmıştır. Akyol (2007)'a göre, yazmada parmak kaslarının çok önemli bir yeri vardır. Kas gelişimini tamamlayamayan çocuklar el yazısı yazmada güçlük çekebilmektedirler. Kas gelişimini geliştirmek için büyük kaslardan küçük kaslara doğru bir yol izlenmesi gerekir ve önce omuz, kol, bilek ve daha sonra da parmak kaslarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aker (2009), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin motor gelişimlerinin zayıf olduğunu, küçük kas becerilerinin gelişiminin geç olduğunu, el göz koordinasyonları zayıf olduğunu ve kalem tutma, nesne tutma gibi becerilerde başarısız olduklarını belirtmiştir. Döngel (2009) 'in yaptığı araştırmada ise araştırmaya katılan bazı öğretmenler zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, zihinsel ve fiziksel gelişimini tamamlamadıkları için el yazısı

yazamayacağını, çünkü onların kas gelişimine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, bitişik eğik yazı zekâ bölümü 65-70 arasında olan, normal seviyeye yakın olan çocuklarda uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler için ise yazmanın zor olduğunu söylemektedirler. Çünkü diğer öğrencilerin zihinsel gelişimi ve zekâ seviyesi düşük olduğu için, bitişik eğik yazı karmaşık gelmektedir. Bu öğretmenlere göre, el yazısı zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kas gelişimlerine uygun olmamaktadır. Görüldüğü gibi alanyazın araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Alanyazında hem okuma hem de yazma ile ilgili yapılan bazı çalışmaların sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Hedrick ve arkadaşları (1999), hafif ve orta düzeydeki dokuz zihin yetersizliği olan öğrencilerle bir yıl süren betimsel ve deneysel bir çalışma yapmışlardır, uygulama sonunda yapılan bireysel değerlendirmelerde bütün öğrencilerin soru cümlelerini anlama, anlamsal ipuçlarıyla eksik bir şiiri tamamlama, resimsel ipuçlarını kullanma, bağlamsal ipuçlarını kullanma, harf tanıma, fonetik analiz, bilinmeyen sözcüklerin çözümlenmesinde anlamsal analiz yapma gibi okuma ve yazma öğreniminde önemli olan becerilerde ustalık kazandıkları görülmüştür.

Sucuoğlu ve diğerleri (2002) ve Akçamete (2003), öğrenciler okula başladıktan kısa bir süre sonra okuma-yazma eğitimlerine başlamakta ve birkaç ay içerisinde de okuma-yazmayı öğrenmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları zihinsel yetersizliklerinden dolayı, okuma-yazma becerilerini yaşitları ile aynı süre içerisinde öğrenememektedirler. Birçok zihinsel yetersizliği olan öğrenci ilköğretim programlarındaki okuma-yazma ve diğer ders kitaplarının normal öğrenciler için hazırlanması ve uyarlanmasının sonucunda akranlarından sürekli geri kalarak, okuma ve yazmayı öğrenememekte ya da bu akademik becerileri daha geç sürede kazanmaktadırlar.

Sarı (2003) 'ya göre, zihinsel yetersizliği olan çocuklar okuma ve yazmayı öğrenebilir. Ancak normal yaşitlarından farklı olarak farklılaştırılmış yöntem, farklılaştırılmış materyal ve daha fazla süreye ihtiyaç duyarlar. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda okuma-yazma becerilerini kazanmada gecikme durumu görüldüğünde, öğrenme özellikleri düşünüldüğü zaman bu çocuklara okuma-yazma öğretiminde uygun yöntem seçimi de çok önem kazanmaktadır. Ayrıca farklı

nedenlerle okuma ve yazmayı öğrenemeyen çocuklarda da genellikle zihinsel bir geriliğe rastlamak mümkündür.

Çolak (2001), Eskişehir'deki hafif düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların okuma yazmayı normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek; ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşünü belirtmektedir.

Aker (2009) 'in yaptığı araştırmadan elde edilen bulgular ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik beceri ve okuma yazma beceri düzeylerinin öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade edebilecek düzeyde okuma yazma becerisine sahip olduklarını, yavaş okuyabildiklerini, okuduğunu anlamada zorluk çektiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak çalışmanın tamamı ele alındığında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin genel olarak okuma becerileri ile yazma becerileri kıyaslandığında okuma becerilerinin daha önde olduğunu söylemek mümkündür. Yine zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bakarak yazma ve söylendiğinde yazma becerileri kıyaslandığında bakarak yazma becerilerinin daha önde olduğu söylenebilir.

## BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

1. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri okuma düzeyi 1. grup seslerden 6. grup seslere doğru gidildikçe azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda bu azalmanın sesleri okumadan heceleri okumaya, heceleri okumadan kelimeleri okumaya ve kelimeleri okumadan cümleleri okumaya gidildikçe de olduğu tespit edilmiştir.
2. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin; sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri bakarak ve söylendiğinde yazma düzeyi 1. grup seslerden 6. grup seslere doğru gidildikçe azaldığı görülmüştür. Aynı zamanda bu azalmanın sesleri yazmadan heceleri yazmaya, heceleri yazmadan kelimeleri yazmaya ve kelimeleri yazmadan cümleleri yazmaya gidildikçe de olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, bakarak ve söylendiğinde yazma beceri düzeyleri incelendiğinde bakarak yazma düzeyinin, söylendiğinde yazma düzeyine göre daha önde olduğu da ortaya çıkmıştır.

## **6.2.Öneriler**

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerini belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere aşağıda verilmiştir.

### **6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeylerini tespit etmek için geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçları geliştirilebilir.
2. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler hakkında daha derinlemesine veri toplamak için özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma öğrencileri ayrı ayrı ele alınıp araştırılabilir.
3. Bu çalışmada Diyarbakır ilinde bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma beceri düzeyleri incelenmiştir. İllerdeki farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı illerdeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma-yazma becerileri incelenebilir.

### **6.2.2.Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Özel eğitim okulunda, kaynaştırma sınıfında ve özel eğitim sınıfında bulunan öğrencilere yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akçamete, G. (2003). *Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma-yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4 (2), 39-53.
- Akçamete, G. (2009). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar* (Ed. A. Gönül Akçamete) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma -yazma öğretiminde Kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin Etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkuş, N. (2007). *Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Akyol H, Güneş, F. ve diğerleri. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1.-5. Sınıf) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk okuma-yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz yayıncılık.
- Ataman, A. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. (Ed. A. Ayşegül Ataman). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atik Çatak, A. (2006). *Powerpoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama*

*Becerisi Üzerine Etkisi.*Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arabacı, İ.E. (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. Konya:Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Argon, T. ve Çelik, H. (2006). *İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Sosyal Beceri Yeterlik Düzeyleri,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 59-78.

Banerji, M. ve Dailey, R. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities,* 28 (8), 511-522.

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

Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S. (2008). *Kaynaştırma Desteği Sağlama.* (Ed. Süleyman Eripek) *Özel Eğitim,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bay, Y. (2010). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri.* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11(1), 257-277.

Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkilerine ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, c.45 (1), 1-22.



Bozkurt, F. (2001). *Zihinsel Özürlü Çocuklara Aperatif Yiyecek-İçecek Hazırlama Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Şener; Çakmak, Kılıç Ebru; Akgün, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin; Demirel, Funda (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cora İnce, N. (2007) *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı İle Sunulan Öğretim Programlarının Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çağlar, D. (2004). *Ortopedik engellilerin eğitimi*, Ankara: Kartepe Yayınları.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: Morpa.

Çıkkılı, Y. (1996). *Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Türk Milli Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çıkkılı, Y. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Daniel, L. G. ve King, D. A. (2001). Impact of inclusion education on academic achievement, students behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 9 (2), 68-70.
- Deniz, S. (2008). *Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, İ. H. (1998). *Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, İ. H. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Döngel, M. (2009). *Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, R. (2006). *Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi cümle çözümleme yöntemlerinin etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem M. (2010). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eripek, S. (1989). *Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 125-140.
- Eripek, S. (1996). *Zihin engelli çocuklar* (Genişletilmiş 2. Basım),Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. (2007).*Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, İlköğretimde Kaynaştırma, Ünite 1 (Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları)*. (Ed. Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri.
- Eripek, S, Vuran, S. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi* (Ed. A. Gönül Akçamete). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eroğlu, M. A. (2010). *Zihinsel engelli öğrencilerin Eğitiminde kullanılan okuma yazma Yaklaşımları ve Yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gay, L. R. , & Mills, G. E. , & Airasian, P.(2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (Eighth Edition)*. New Jersey: Pearson.
- Güler, Ö. (2008). *Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinde Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrasında Uygulanan Okuduğunu Anlama Tekniklerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011a). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c.8 (15), 123-148.
- Gürsel, O. (2007). *Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, İlköğretimde Kaynaştırma, Ünite 3 (Kaynaştırma Uygulamalarında Öğrenci Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi)*.(Ed.Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri.
- Gürsel, O. (2008) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ünite 2 (Özel Eğitimde Değerlendirme)*. (Ed. İbrahim H. Diken). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hedrick, W. B., Katims, D. S ve Carr, N. J. (1999). "Implementing A Multimethod, Multilevel Literacy Program For Students With Mental Retardation". *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(4), 231-239.
- Hoogeveen, F. Smeets, P and Lancioni, G. (1989). *Teaching Moderately Mentally Retarded Children Basic Reading Skills*. *Research In Development Disabilities*, 10, 1-20.
- Kalkan, S. (2009). *Özel Eğitim Sınıfları İle Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama,*

*Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması.*  
Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaplan, P. (1996). *Pathways for Exceptional Childern: School, home and culture.*  
Minneapolis/ St. Paul. New York: West Publishing Company.

Karasar, N. (2004), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kargın, T. (2009). *Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve BEP.* (Ed. A. Gönül Akçamete) *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi* (3.baskı).Ankara: Pagema Yayıncılık.

Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). “Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkinliliği”, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 3-13.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı Gelişen Çocuklar.* Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.

MEB. (2000). *Özel eğitim hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2005). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2013). *Özel eğitim hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Öz, M. Feyzi (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi (5. baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, E. (2009). *İlk okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi*. Yüksek Lisan Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özak, H. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri(7. Baskı)*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*, Ankara: Pegem yayıncılık.
- Sarı, H. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Shavers – Sublett, S. (2005). *The performance of elementary special education students in inclusion and non – inclusion settings on norm referenced tests*. Degree doctor of education. Texas southern university, ProQuest Information And Learning Company.
- Shinn, M. R., Powell-Smith, K. A., Good, R. H. ve Baker, S. (1997). The effects of reintegration into general education reading instruction for students with mild disabilities. *Exceptional Children*, 64 (1), 59-79.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. (2002). *Daha Kolay Okuyalım Öğretmen Kitabı*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin Engelinin Tarihçesi (Ed. Bülbin Sucuoğlu) Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şengül, H. (2008). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekinarslan, İ. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler*. (Ed. İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, E. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wang, M. (1982). *Effective mainstreaming is possible – provided that ...Pittsburgh*. Pa.: Learning research and development center. University of Pittsburg.

Waldron, N. ve Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exeptional Children*, 64 (3), 395-405.

### **İnternette Yarırlanılan Kaynaklar**

Binbaşıoğlu, C. (2005) [http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/a\\_yavuz.htm](http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/a_yavuz.htm) adresinden Mayıs 2014'te alınmıştır.

Çelenk, S. (2005). [http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/a\\_yavuz.htm](http://www.cagdasegitim.org/sempozyum/a_yavuz.htm) adresinden Mayıs 2014'te alınmıştır.

MEB. (2006). Özel Eğitim Yönetmeliği. <http://www.meb.gov.tr> adresinden Haziran 2014'te alınmıştır.



**Ekler**

<b>Ek- 1 :Araştırma Yapılan Okullar .....</b>	<b>79</b>
<b>Ek- 2: Kontrol Formu .....</b>	<b>80</b>
<b>Ek- 3:Araştırma Yapılan İlin Türkiye Haritasında Gösterimi.....</b>	<b>84</b>
<b>Ek- 4: Araştırma izin belgesi.....</b>	<b>85</b>

**Ek- 1 :Araştırma Yapılan Okullar**

<b>2013-2014 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA DİYARBAKIR İLİNDE ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLAR</b>		
<b>S.NO</b>	<b>İLÇE ADI</b>	<b>OKUL ADI</b>
1	YENİŞEHİR	Ayten Elyasa Uygulama İ.Ö.O.
2	YENİŞEHİR	İbn-i Sina Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi(OÇEM)
3	YENİŞEHİR	Hasan Paşa İ.Ö.O.
4	YENİŞEHİR	İnönü İ.Ö.O.
5	YENİŞEHİR	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.
6	YENİŞEHİR	Şair Sırrı Hanım İ.Ö.O.
7	YENİŞEHİR	Şehit Binbaşı Yılmaz Allahverdi İ.Ö.O.
8	YENİŞEHİR	Toplu Konut İ.Ö.O.
9	KAYAPINAR	Namık Kemal İmamhatip O.O.
10	KAYAPINAR	Kayapınar İ.Ö.O.
11	KAYAPINAR	Nazime Tatlıcı İ.Ö.O.
12	KAYAPINAR	Piri Reis İ.Ö.O.
13	KAYAPINAR	Şehit Üsteğmen Tevfik Pehlivan İ.Ö.O.
14	KAYAPINAR	Vali Kurt İsmail Paşa İ.Ö.O.
15	KAYAPINAR	Vehbi Koç İ.Ö.O.
16	BAĞLAR	Çelebi Eser O.O.
17	BAĞLAR	Mesut Yılmaz İ.Ö.O.
18	BAĞLAR	Mevlana Halit İ.Ö.O.
19	BAĞLAR	Yahya Kemal Beyatlı İ.Ö.O.
20	BAĞLAR	Fatih İ.Ö.O.
21	BAĞLAR	Celal Güzelses İ.Ö.O.
22	BAĞLAR	Atatürk Lisesi
23	BAĞLAR	Birlik Lisesi
24	SUR	Yavuz Selim O.O.
25	SUR	Süleyman Nazif İ.Ö.O.

**Ek- 2: Kontrol Formu****OKULA DEVAM EDEN ZİHİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMA BECERİ DÜZEYLERİNİ BELİRLEME FORMU****Değerli Öğretmenim,**

Elinizdeki bu form, “okula devam eden zihinsel engelli öğrencilerin okuma-yazma düzeyleri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri” adlı çalışma için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı zihinsel engelli öğrencilerin okuma-yazma düzeylerini tespit etmektir. Bu doğrultuda hazırladığımız forma vereceğiniz değerli cevapların çalışmaya önemli katkıları olacaktır.

Form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde size uygun olan seçeneği “x” şeklinde işaretleyiniz. İkinci bölümde öğrencilerle ilgili bilgiler yer almaktadır. Öğrencilere uygun şekilde “x” işaretleyiniz. Üçüncü bölümde ise öğrencilerimizin okuma yazma düzeyleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Maddeleri okuyunuz ve karşısında yer alan EVET-HAYIR seçeneklerinden uygun olanı “x” şeklinde işaretleyiniz. Maddelerde verilen sesler ile ilgili öğrencinizin başarısız olduğu sesleri AÇIKLAMA bölümüne belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar araştırmacılar dışında herhangi bir kurum veya kişi tarafından okunmayacak, değerlendirilmeyecek ve başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Metin BUĞDAY

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

**BÖLÜM-1**

**1- Cinsiyetiniz** : ( ) Bayan ( ) Erkek

**2- Okuduğunuz Sınıf:** ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12

**3- Mesleki kıdem:** ( ) 1-5 yıl ( ) 5-10 yıl ( ) 10-15 yıl ( ) 15 ve üzeri

**4- Hizmet içi eğitim aldınız mı?** ( ) Evet ( ) Hayır

**5- Cevabınız ‘Evet’ ise aldığınız hizmet içi eğitimin konusu nedir?**

( ) Özel eğitim ( ) Kaynaştırma Eğitimi ( ) BEP ( )  
Diğer(.....)

**6- Mezun olduğun okul:** ( ) Öğretmen Okulu ( ) Eğitim Fakültesi ( ) Fen  
edebiyat Fakültesi

( ) Diğer(.....)

**7- Mezun olduğunuz bölüm:**

(.....)

## BÖLÜM-2

**1-Öğrencinin devam ettiği eğitim ortamı nedir?**

( ) Kaynaştırma ( ) Özel Eğitim Sınıfı ( ) Özel Eğitim Okulu

**2- Öğrencinin kayıtlı olduğu sınıf**

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12

**3- Öğrencinin Yetersizlik Düzeyi nedir?**

( ) Hafif ( ) Orta ( ) Ağır ( ) Çok Ağır

**4- Öğrenci destek eğitimi(Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezi) alıyor mu?**

( ) Evet ( ) Hayır

**5- Cevabınız 'Evet' ise destek eğitimi kararı nedir?**

( ) Bireysel ( ) Bireysel+Grupla

## BÖLÜM-3

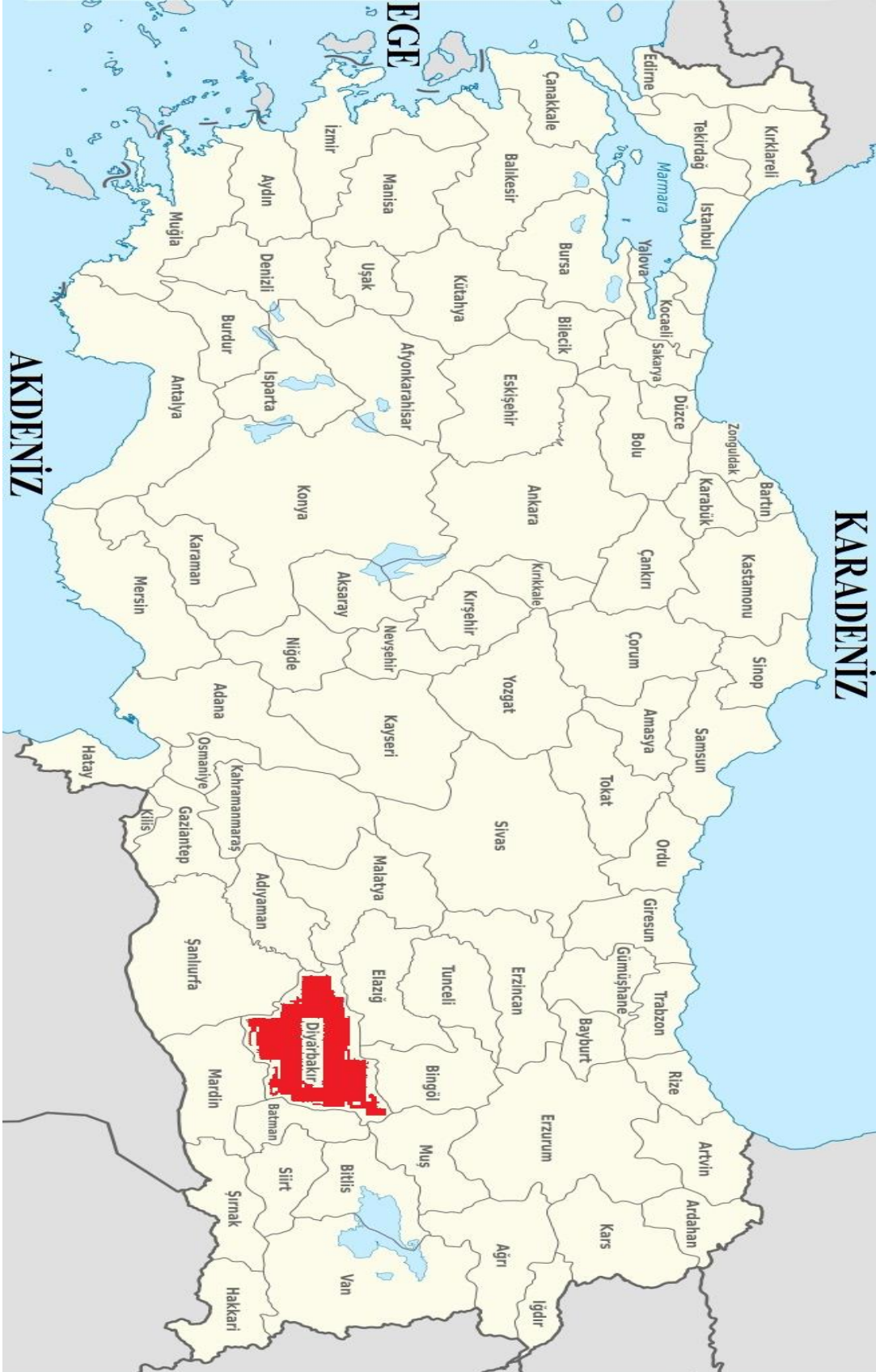
Aşağıda tabloda yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okuyun ve öğrencinizin durumuna uygun seçeneği "x" şeklinde işaretleyiniz. Öğrencinizin ses gruplarında başarısız olduğu sesleri açıklama bölümüne belirtiniz.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU SORULARI	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
Çizgi çalışmalarının üzerinden giderek çizer.			
e,l,a,t grubundaki sesleri okur.			
e,l,a,t grubundaki seslere bakarak yazar.			
e,l,a,t grubundaki sesler söylendiğinde yazar.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.			

e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.			
e,l,a,t grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki sesleri okur.			
i,n,o,r,m grubundaki seslere bakarak yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki sesler söylendiğinde yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.			
i,n,o,r,m grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki sesleri okur.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslere bakarak yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki sesler söylendiğinde yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.			
u,k,l,y,s,d grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesleri okur.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslere bakarak yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki sesler söylendiğinde yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.			

ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.			
ö,b,ü,ş,z,ç grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.			
g,c,p,h grubundaki sesleri okur.			
g,c,p,h grubundaki seslere bakarak yazar.			
g,c,p,h grubundaki sesler söylendiğinde yazar.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.			
g,c,p,h grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki sesleri okur.			
ğ,v,f,j grubundaki seslere bakarak yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki sesler söylendiğinde yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri okur.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri bakarak yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan heceleri söylendiğinde yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri okur.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri bakarak yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan kelimeleri söylendiğinde yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri okur.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri bakarak yazar.			
ğ,v,f,j grubundaki seslerden oluşan cümleleri söylendiğinde yazar.			
Verilen metni okur.			
Okuduğu metinle ilgili sorulara sözlü cevap verir.			
Okuduğu metinle ilgili sorulara yazılı cevap verir.			
Okuduğu metnin içeriğini anlatır.			
Okuduğu metnin ana fikrini söyler.			
Verilen ..... kelimecik metni ..... dakikada okur.			

Ek- 3: Araştırma Yapılan İlin Türkiye Haritasında Gösterimi



**Ek- 4: Araştırma izin belgesi**

T.C.  
DİYARBAKIR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/3394529  
Konu: Anket izni

15/08/2014

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

KONYA

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencilerinden Metin BUĞDAY'ın, "Okula Devam Eden Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı tez çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup İlimizde Zihinsel Öğrencilere eğitim kademelerindeki Öğretmenlere yönelik yapılacak anket çalışmalarının, gönüllülük esası gözönünde bulundurularak ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Adnan HURATA  
Millî Eğitim Müdür V.

**EKİ:**

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Onaylı Anket Formu ( 4 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0843-5bab-3a74-a774-30de kodu ile yapılabilir.

Mehmet Akif ERSOY Cad. Yenişehir/DİYARBAKIR  
Elektronik Ağ: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
e-posta: [istatistik21@meb.gov.tr](mailto:istatistik21@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Mesut OK VHKİ  
Tel: (0 412) 226 58 50  
Faks: (0 412) 226 58 28





## Özgeçmiş

T. C.

### NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Adı Soyadı:	Metin BUĞDAY	İmza:	
Doğum Yeri:	ADANA		
Doğum Tarihi:	30.03.1983		
Medeni Durumu:	EVLİ		

#### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Remzi Oğuz Arık İlkokulu		ADANA	1995
Ortaöğretim	Adana İmam Hatip Ortaokulu		ADANA	1998
Lise	Kozanoğlu Lisesi		ADANA	2001
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	KONYA	2007
Yüksek Lisans				
Becerileri:	Bilgisayar kullanma			
	Çocuk Gelişimi, Özel Eğitim, İlkokuma-yazma, Bilgi			

İlgi Alanları:	<b>teknolojileri</b>
İş Deneyimi:	<b>8 Yıl</b>
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	<b>Prof. Dr. Şaban H. ÇALIŞ, Doç. Dr. Hakan SARI, Doç. Dr. Dursun YAĞIZ, Yrd. Doç. Dr. Yahya ÇIKILI</b>
e-posta	<b>metinbugday@gmail.com</b>
Adres	<b>Huzurevleri mah. Diclekent bulv. Esra Apt. 38/16 Kayapınar/DİYARBAKIR</b>