



**ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLAR
İLKÖĞRETİM OKULU VE
MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİNDEKİ
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARIN
OKUMA-YAZMA ÖĞRENMELERİ
HAKKINDAKİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**
Aysun ÇOLAK
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2001

ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLAR İLKÖĞRETİM OKULU VE MESLEKİ EĞİTİM
MERKEZİNDEKİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİN ÖZÜRLÜ
ÇOCUKLARIN OKUMA-YAZMA ÖĞRENMELERİ HAKKINDAKİ
GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Aysun ÇOLAK

101560

101560

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yıldız UZUNER

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos, 2001

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLAR İLKÖĞRETİM OKULU VE MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİNDEKİ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARIN OKUMA-YAZMA ÖĞRENMELERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Aysun ÇOLAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2001

Danışman: Doç. Dr. Yıldız UZUNER

Bu araştırmanın genel amacı, Eskişehir İlindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'ndeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemektir. Niteliksel olarak desenlenen bu çalışmada, yedi öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal veri analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Tümevarımsal veri analizi sonucunda sekiz ana tema oluşmuştur. Temalar haline dönüştürülen veriler, araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Bulgular sonucunda; zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı, normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin gelişimsel görüşü desteklediklerini göstermektedir. Buna rağmen, öğretmenlerin sınıflarında okuma-yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretiminde pek çok sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması ve ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememeleri gelmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin, okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik pek çok öneri geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öneriler arasında en çok göze çarpanları, seviye sınıflarının oluşturulması ve okuma-yazma öğretim araç-gereçlerinin sağlanmasıdır. Ayrıca okuma-yazma öğretiminde aile desteğini sağlamak amacıyla okulda aile eğitim programlarının uygulanması da öneriler arasında yer almaktadır.



ABSTRACT**THE LITERACY DEVELOPMENT OPINIONS AND SUGGESTIONS OF SPECIAL
EDUCATION TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH MILD MENTAL
RETARDATION**

Aysun Çolak

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, August, 2001

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Yıldız UZUNER

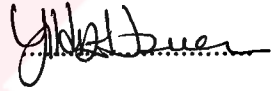

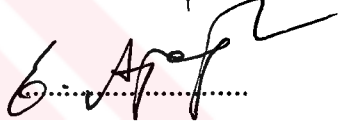
The purpose of the present study was to analyze the opinions and suggestions of special education teachers working in an elementary school and vocational education center for mildly mentally retarded children in Eskişehir. The study was designed qualitatively and semi-structured interviews were conducted with seven special education teachers. The interview data were analyzed inductively and themes were formed. Research findings consist of these inductively analyzed results.

The findings showed that the teachers believed that like normally developing children mentally retarded children become literate developmentally. However, their becoming literate is considered as being delayed comparing to normal children. Although the teachers reported developmental point of view, they reported reading readiness activities. They mainly used standart sentences. The teachers reported many problems in terms of teaching literacy to their mentally retarded students. Some of the main problems they reported are as follows: The lack of suitable literacy materials, various level students in a single classroom, inappropriate literacy curriculum, and lack of parental support.

The teachers provided several suggestions for solving the problems. Among the suggestions, these were reported frequently: Constructing classrooms for similar level students, providing various and appropriate literacy materials, and applying parent training programs for literacy.

DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

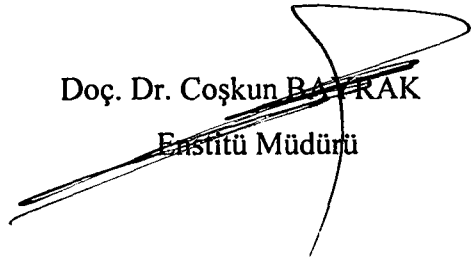
Aysun Çolak'ın “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri” başlıklı Özel Eğitim (Zihin Engelliler Öğretmenliği) Anabilim Dalındaki, Yüksek Lisans Tezi 14/ 09/ 2001 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Yıldız UZUNER	
Üye	: Prof. Dr. Süleyman ERİPEK	
Üye	: Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

14..09./ 2001

Doç. Dr. Coşkun BAĞRAK
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, araştırmamla ilgili karşılaştığım sorunlarımda büyük bir özveriyle bana yardımcı olan, her zaman güler yüzüyle beni motive eden ve her konuda olumlu bakış açısı geliştirmemi sağlayan danışmanım Doç.Dr. Yıldız UZUNER'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan Av.Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi müdürü Veysel YILMAZ'a ve görüşmelerimde bana her zaman güler yüz gösteren ve değerli görüşleriyle araştırmama katkıda bulunan bütün öğretmen arkadaşlara çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri analizi aşamasında benimle bilgilerini paylaşan, gerektiğinde kendi çalışma zamanından özveride bulunarak bana yol gösteren Yrd.Doç.Dr. Sema BATU'ya çok teşekkür ederim.

Her zaman manevi olarak destekleyen hocalarım Prof.Dr. Süleyman ERİPEK ve Yrd.Doç.Dr. Sezgin VURAN'a teşekkür ederim.

Tezimin güvenilirlik çalışmasında benimle birlikte uykusuz kalan, her zaman bana moral kaynağı olan ve desteklerini bir an olsun benden esirgemeyen canım dostlarım Öğr.Gör. Çimen ACAR ve Gazi ACAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam süresince umutsuzluğa kapıldığım her an beni motive eden ve her zaman manevi olarak desteklerini yanımda hissettiğim sevgili arkadaşlarım Öğr.Gör. Onur KURT ve Yrd.Doç.Dr. Arzu ÖZEN'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans derslerim ve tez çalışmam süresince benden manevi desteklerini esirgemeyen, en sıkıntılı anlarımda bana zaman ayırarak beni cesaretlendiren ve kendilerini istemeden kırdığım anlarda beni anlayışla karşılayan sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin son bir yılında yoğun çalışmamdan dolayı sevgimi ve ilgimi kendilerinden yoksun bıraktığımı düşündüğüm birtanecik ikiz yeğenlerim ERCE ve GİZEM'e teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

Aysun ÇOLAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

- Ls. 1996 Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı, Eskişehir
- Lise 1988 H. Ahmet Kanatlı Lisesi, Matematik Bölümü Eskişehir

İş

- 1999 Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir
- 1996-1999 Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir

Yayınlar

Çolak, Aysun. "Literacy Development Opinions of Teachers Working with Mild Mentally Retarded Children. Into an Elementary School and Vocational Education Center for Mildly Mentally Retarded Children", I. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan poster bildirisi, Antalya: 24-27 Haziran 2001.

Özen, Arzu., Çimen, Acar ve Çolak, Aysun. "Okulöncesi Düzeyde Zihin Özürlü Çocuğa Sahip Annelerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüşleri", I. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri, Antalya: 24-27 Haziran 2001.

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Eskişehir, 11 Ekim 1971 Cinsiyeti: Kız Yabancı dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Bireyler ve Özel Eğitim.....	1
1.2. Zihin Özürlü Bireyler ve Eğitimleri.....	2
1.3. Okur-Yazarlık Kavramı.....	7
1.4. Okumaya Hazırlık Kavramı (Reading Readiness).....	10
1.4.1. Okumaya Hazırlık Varsayımları.....	11
1.5. Filizlenen Okur-Yazarlık Kavramı (Emergent Literacy).....	12
1.6. Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri.....	15
1.6.1. Harf Yöntemi.....	16
1.6.2. Sözcük Yöntemi.....	16
1.6.3. Cümle Yöntemi.....	17
1.7. Zihin Özürlüler ve Okuma-Yazma Kavramı.....	17
1.8. Amaçlar.....	23
1.9. Önem.....	24
1.10. Sınırlılıklar.....	24
2. YÖNTEM.....	25
2.1. Araştırma Modeli.....	25

2.2. Verilerin Toplanması Süreci.....	28
2.3. Görüşmelerin Yapılması.....	30
2.3.1. Görüşme İlkeleri.....	30
2.3.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul.....	30
2.3.2.1. Araştırma Yapılan Okulun Fiziki Özellikleri.....	32
2.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenler.....	34
2.3.3.1. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi.....	34
2.3.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	35
2.4. Verilerin Toplanması.....	37
2.4.1. Veri Toplama Programı.....	37
2.4.2. Görüşmeler.....	38
2.5. Verilerin Analiz Edilmesi.....	39
2.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar.....	42
2.5.1.1. Verilerin Dökümü.....	42
2.5.1.2. Dökümlerin Kontrolü.....	42
2.5.1.3. Dökümlerin Formlara İşlenmesi.....	43
2.5.1.4. Formların Kontrolü.....	44
2.5.1.5. İndekslerin Yazılması.....	44
2.5.1.6. Güvenirlik Çalışması.....	44
2.5.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi.....	45
2.5.2.1. Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi.....	45
2.5.2.2. Verilerin Kodlanması.....	46
2.5.2.3. Kodlanan Verilerin Çoğaltılması.....	50
2.5.2.4. Verilerin Kesilmesi.....	50
2.5.2.5. Kod Dosyalarının Oluşturulması.....	50
2.5.2.6. Tema ve Alt-temaların Oluşturulması.....	51
2.5.2.7. Tema ve Alt-temaların Eşlenmesi.....	52
2.5.2.8. Alt-temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi.....	52
2.5.2.9. Tema ve Alt-temaların Yazılması.....	53

2.5.2.10. Tema ve Alt-temaların Okunması ve Gerekli	
Düzeltilmelerin Yapılması.....	53
3. BULGULAR.....	54
3.1. Öğretmenlerin Yaptığı Okur-Yazarlık Tanımları.....	55
3.1.1. Okur-Yazarlığın Okuduğunu Anlama, Söyleneni Yazma ve Fikir	
Yürütme Olması.....	56
3.1.2. Okur-Yazarlığın Çevre ve Günlük Yaşam İçin Önemli Olması.....	57
3.1.3. Okuma-Yazmanın Okur-Yazarlık İçin Bir Önkoşul	
Olması.....	58
3.1.4. Okur-Yazarlığın Okuma-Yazmanın En Alt Seviyedeki Öğrenim	
Durumu Olarak Algılanması.....	58
3.1.5. Okur-Yazarlığın Düşündüğünü Yazılı Olarak İfade Etmek	
Olması.....	59
3.1.6. Okur-Yazarlığın İnsan Üzerindeki Psikolojik ve Sosyal Etkisi.....	59
3.1.7. Okur-Yazarlığın İnsanın Hayat Görüşünü Değiştirmesi.....	59
3.2. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Becerilerindeki Özellikleri.....	60
3.2.1. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenebilmeleri.....	61
3.2.2. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazmayı Normal Çocuklardan	
Daha Geç Öğrenmeleri.....	62
3.2.3. Okuma-Yazmayı Tam Öğrenmemiş ya da Eksik Öğrenmiş	
Zihin Özürlü Çocuklar.....	64
3.2.4. Yazma Problemleri Olan Zihin Özürlü Çocuklar.....	65
3.2.5. Okuma-Yazma Bilen Zihin Özürlü Çocuklar.....	66
3.2.6. Okuma-Yazma Bilmeyen Zihin Özürlü Çocuklar.....	67
3.2.7. “Eğitilebilir” ve “Öğretilebilir” Zihin Özürlü Çocukların	
Okuma-Yazma Öğrenmeleri.....	67
3.2.8. Okuma Problemleri Olan Zihin Özürlü Çocuklar.....	68

2.2. Verilerin Toplanması Süreci.....	28
2.3. Görüşmelerin Yapılması.....	30
2.3.1. Görüşme İlkeleri.....	30
2.3.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul.....	30
2.3.2.1. Araştırma Yapılan Okulun Fiziki Özellikleri.....	32
2.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenler.....	34
2.3.3.1. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi.....	34
2.3.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri.....	35
2.4. Verilerin Toplanması.....	37
2.4.1. Veri Toplama Programı.....	37
2.4.2. Görüşmeler.....	38
2.5. Verilerin Analiz Edilmesi.....	39
2.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar.....	42
2.5.1.1. Verilerin Dökümü.....	42
2.5.1.2. Dökümlerin Kontrolü.....	42
2.5.1.3. Dökümlerin Formlara İşlenmesi.....	43
2.5.1.4. Formların Kontrolü.....	44
2.5.1.5. İndekslerin Yazılması.....	44
2.5.1.6. Güvenirlik Çalışması.....	44
2.5.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi.....	45
2.5.2.1. Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi.....	45
2.5.2.2. Verilerin Kodlanması.....	46
2.5.2.3. Kodlanan Verilerin Çoğaltılması.....	50
2.5.2.4. Verilerin Kesilmesi.....	50
2.5.2.5. Kod Dosyalarının Oluşturulması.....	50
2.5.2.6. Tema ve Alt-temaların Oluşturulması.....	51
2.5.2.7. Tema ve Alt-temaların Eşlenmesi.....	52
2.5.2.8. Alt-temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi.....	52
2.5.2.9. Tema ve Alt-temaların Yazılması.....	53

2.5.2.10. Tema ve Alt-temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması.....	53
3. BULGULAR.....	54
3.1. Öğretmenlerin Yaptığı Okur-Yazarlık Tanımları.....	55
3.1.1. Okur-Yazarlığın Okuduğunu Anlama, Söyleneni Yazma ve Fikir Yürütme Olması.....	56
3.1.2. Okur-Yazarlığın Çevre ve Günlük Yaşam İçin Önemli Olması.....	57
3.1.3. Okuma-Yazmanın Okur-Yazarlık İçin Bir Önkoşul Olması.....	58
3.1.4. Okur-Yazarlığın Okuma-Yazmanın En Alt Seviyedeki Öğrenim Durumu Olarak Algılanması.....	58
3.1.5. Okur-Yazarlığın Düşündüğünü Yazılı Olarak İfade Etmek Olması.....	59
3.1.6. Okur-Yazarlığın İnsan Üzerindeki Psikolojik ve Sosyal Etkisi.....	59
3.1.7. Okur-Yazarlığın İnsanın Hayat Görüşünü Değiştirmesi.....	59
3.2. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Becerilerindeki Özellikleri.....	60
3.2.1. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenebilmeleri.....	61
3.2.2. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazmayı Normal Çocuklardan Daha Geç Öğrenmeleri.....	62
3.2.3. Okuma-Yazmayı Tam Öğrenmemiş ya da Eksik Öğrenmiş Zihin Özürlü Çocuklar.....	64
3.2.4. Yazma Problemleri Olan Zihin Özürlü Çocuklar.....	65
3.2.5. Okuma-Yazma Bilen Zihin Özürlü Çocuklar.....	66
3.2.6. Okuma-Yazma Bilmeyen Zihin Özürlü Çocuklar.....	67
3.2.7. “Eğitilebilir” ve “Öğretilebilir” Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri.....	67
3.2.8. Okuma Problemleri Olan Zihin Özürlü Çocuklar.....	68

3.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik	
Yaptıkları Çalışmalar.....	69
3.3.1. Okumaya Hazırlık Çalışmaları.....	70
3.3.2. Sözlü Anlatım Çalışmaları.....	74
3.3.3. Okuma-Yazma Öğretimini “Oyunlaştırma ve Hikayeleştirme”.....	75
3.3.4.Öğrencilerin Okuma-Yazma Performanslarını Belirleme	
Çalışmaları.....	76
3.3.5. Sınıf İçinde Davranış Kontrolü ve Okuma-Yazma Çalışmalar.....	77
3.3.6. Resimli Fişler.....	78
3.3.7. Dramatize.....	78
3.3.8.Videodan Masal İzletme.....	78
3.3.9. Hikaye Okuma.....	79
3.4. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	79
3.4.1. Fiş Öğretiminde Tümden-gelim Yöntemi.....	80
3.4.2. Okuma-Yazma Etkinliklerinde Bireyselleştirme.....	83
3.4.3. Okuma-Yazma Öğretiminde Ödül ve Pekiştireç Kullanımı.....	89
3.4.4. Tekrarın Önemi.....	90
3.4.5. Dikte Çalışmaları.....	90
3.4.6. Kardeş Desteği.....	90
3.5. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Materyaller.....	91
3.5.1. Kitaplar.....	91
3.5.2. Fiş ve Fiş Panoları.....	92
3.5.3. Öğrencinin Çevresindeki Araç-Gereç ve Kart Setleri.....	93
3.6. Okuma-Yazma Öğretiminde Olumlu Yönler.....	94
3.6.1. Okuma-Yazma Öğretiminde Çocuklarıyla İlgilenen Ailelerin Olması.....	95
3.6.2. Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Kendilerini	
Geliştirmek için Gösterdikleri Çabalar.....	96
3.6.3. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmen-Okul Arasındaki	
Olumlu İlişkiler.....	99

3.6.4. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenler Arasındaki Olumlu İlişkiler	100
3.6.5. Okuma-Yazma Programının Uygulamada Esnek Olması	101
3.7. Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar	102
3.7.1. Araç-Gereç ve Kaynaklarla İlgili Sorunlar	106
3.7.2. Öğrencilerle İlgili Sorunlar	110
3.7.3. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar	115
3.7.4. Okul İdaresi İle İlgili Sorunlar	119
3.7.5. Ailelerle İlgili Sorunlar	121
3.7.6. Üniversite İle İlgili Sorunlar	125
3.7.7. Milli Eğitim Bakanlığı İle İlgili Sorunlar	128
3.7.8. Programla İlgili Sorunlar	132
3.8. Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri	135
3.8.1. Okuldaki Diğer Öğretmenlere Yönelik Öneriler	139
3.8.2. Okul İdaresine Yönelik Öneriler	141
3.8.3. Ailelere Yönelik Öneriler	148
3.8.4. Üniversiteden Beklentiler	150
3.8.5. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler	152
3.8.6. Programa Yönelik Öneriler	157
4. TARTIŞMA	160
4.1. Tartışma	160
4.2. Öneriler	190
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	190
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	191
EKLER	192
KAYNAKÇA	210

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğretmenlerin Branşları, Mesleki Deneyimleri ve Öğrenci Sayıları.....	37
Tablo 2. Görüşme Takvimi.....	38
Tablo 3. Öğretmenlerin Okur-Yazarlık Tanımları.....	55
Tablo 4. Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Becerilerindeki Özellikleri.....	61
Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıflarında Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yaptıkları Çalışmalar.....	70
Tablo 6. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	80
Tablo 7. Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Materyaller.....	91
Tablo 8. Okuma-Yazma Öğretiminde Olumlu Yönler.....	94
Tablo 9. Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar.....	104
Tablo 10. Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri.....	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Analiz Süreci.....	41
Şekil 2. Temalar ve Kodlar.....	48



1. GİRİŞ

1.1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler ve Özel Eğitim

İnsanlığın doğuşundan bu yana eğitim konusu uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumun ana konularından biri olmuştur. Eğitim, genel anlamda, bireylerin kişisel yetenekleri ile toplumsal ve kültürel gelişimlerinin en üst seviyeye gelmesini sağlayan bir süreçtir. Dünyada, gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun her ülkede, sahip oldukları fiziksel, zihinsel, duygusal ve öğrenme özellikleri nedeniyle yaşatlarının yararlandığı normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve bundan dolayı özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunmaktadır.

18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, özel eğitime gereksinim duyan birey; "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (23937 sayılı Resmi Gazete). Kırcaali-İftar (1998, s. 3), özel eğitime gereksinim duyan bireyleri; "zihin özürlüler, öğrenme güçlüğü gözlenerler, duygu ve davranış bozukluğu olanlar, bedensel yetersizliği olanlar, konuşma ve dil sorunlular, işitme özürlüler, üstün zekalılar ve üstün yeteneği olanlar" olarak gruplandırmaktadır. Bu bireyler, farklı özelliklerinden dolayı normal bireyler gibi genel eğitimden yeterince faydalanamamakta ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Kırcaali-İftar (1998, s. 3) özel eğitimi; "ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür" şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitiminde amaç; özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayarak onları toplumla bütünleştirmek ve meslek sahibi yapmaktır (I. Özürlüler Şurası, 1999).

Son yıllarda Türkiye'de özel eğitim alanında önemli sayılabilecek gelişmeler görülmektedir. 30.05.1997 tarihli Özel Eğitim Hakkında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname bu gelişmenin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu kararnamede;

yetersizlikten etkilenen tüm çocuklara eğitim hakkı verilmiş, kaynaştırma, bireysel eğitim programları, erken eğitim, eğitsel değerlendirme, en az sınırlayıcı eğitim ortamlarında eğitim ve ailelerin çocuklarının eğitimleri hakkındaki tüm süreçlere katılımları ve sorumluluk almaları gibi önemli ilkelere yer verilmiştir. Bu kararname doğrultusunda, 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin günümüzde uygulanmaya başlanması özel eğitim ve özel eğitime gereksinim duyan bireyler açısından önemli bir gelişmedir.

1.2. Zihin Özürlü Bireyler ve Eğitimleri

Zihin özürlü bireyler, özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında yer alan bir özürlü grubudur. Günümüze kadar zihin özürlü bireylere yönelik bir çok tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlar arasında en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, Luckasson'un (1992) başkanlığını yaptığı kısaca AAMR olarak bilinen Amerikan Geri Zekalılık Komitesi (American Association on Mental Retardation) tarafından yapılan tanımdır (Eripek 2001). Komite tarafından "zeka geriliği" tanımı şu şekilde ifade edilmektedir;

"Zeka geriliği halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarında (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanı değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zeka geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır" (Eripek, 2001).

Yapılan bu tanımın uygulanmasında dört varsayımın gözönünde bulundurulması gerekmektedir. Bu varsayımlar tanımın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yüzden tanımın uygulanması bu varsayımları da içerir. Her bir varsayımın bireyin değerlendirilmesi ve gereksinim duyduğu yardım hizmetlerinin sağlanmasında dikkate alınması gerekir. Bu varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. *Geçerli bir değerlendirmede kültürel ve dil farklılıkları olduğu kadar iletişim ve davranış özelliklerindeki farklılıklar da gözönünde bulundurulur.* Bireyin kültür, dil, iletişim özelliklerinin ve davranışlarının gözönünde bulundurulmaması yapılacak değerlendirmeyi geçersiz kılabilir. Dolayısıyla bireye ve onun özel gereksinim ve koşullarına uygunluk gösteren güçlü bir profesyonel yargı ve çok disiplinli bir ekip yaklaşımı değerlendirmenin geçerliğini artırır.

2. *Uyumsal becerilerde sınırlılıklar, bireyin akranlarının bulunduğu tipik çevre koşullarında geçerlidir ve bireyin yardıma olan gereksinimi ile ilişkilidir.* Bireyin akranlarının bulunduğu tipik çevre koşulları, bireyin akranlarının yaşadığı, öğrendiği, çalıştığı ve etkileşimde bulunduğu ev, yakın çevre, okul, iş ve diğer ortamları ifade etmektedir... Uyumsal becerilerde sınırlılıklar belirlenirken bireyin gereksinim duyduğu yardımlar ile bireye bulunduğu çevrede sağlanan yardımların analizinin yapılması gerekir.

3. *Özel bazı uyumsal becerilerde görülen sınırlılıklar tüm becerilerde ve kişisel yeterliklerde de sınırlılıkların olacağı anlamına gelmez. Birey diğer uyumsal becerilerde ve kişisel yeterliklerde kuvvetli olabilir.* Bireyler sıklıkla zeka geriliği durumu ile ilişkili olmayan yeterliklerde kuvvetli olabilir... İnsanların belirli bir alanda kuvvetli olup olmadığına karar vermek görecelidir. Buna karar vermenin belki de en iyi yolu bireyin diğer beceri alanlarındaki durumuna bakmaktır.

4. *Genellikle, belirli bir süre uygulanan yardımlarla zeka geriliği gösteren bireyin yaşamı işlevlerinde ilerlemeler meydana gelir.* Uygun yardımlar, bireyin gereksinimlerine uygun hizmetleri, personeli ve düzenlenen ortamları kapsamaktadır. Her ne kadar zeka geriliği durumu yaşamı boyu sürmeyebilmekle birlikte, birçok bireyin yardıma olan gereksinimi uzun bir süre devam etmektedir. Bazılarında ise zaman zaman yardıma gereksinim duyulur (Eripek, 2001).

Bu tanımda uyumsal beceri alanları; iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanı değerlendirme ve iş olarak açıklanmış ve bu beceri alanlarından en az iki ya da daha fazlasında sınırlılığı olan bireylerin zihin özürlü olarak tanımlanabileceği ortaya çıkmıştır. Yapılan bu tanımda, daha önce yapılan tanımlardaki gibi zihin özürlülük tek ölçüt olarak değerlendirilmeden işlevler kavramı, çevrenin önemi ve çevrenin işlevler üzerindeki etkisine ilişkin önemli açıklamalar getirilmiştir. Tanım bu içeriğinden dolayı da işlevsel olma özelliği göstermektedir (Eripek, 2001).

Zihin özürlü bireyler kendi aralarında da bireysel farklılıklar göstermektedirler. Zihin özürlü bireyler, bu özelliklerinden dolayı ağırlık düzeyleri ya da eğitsel özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Eripek (1996), zihin özürlü bireylerin eğitsel özellikleri ve farklılıkları dikkate alınarak yapılan sınıflandırmayı; (a) Eğitilebilir zihin özürlü bireyler, (b) Öğretilebilir zihin özürlü bireyler, (c) Ağır ve çok ağır derecede zihin özürlü bireyler şeklinde belirtmektedir.

“Eğitilebilir” terimi bu gruba giren çocukların okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebileceklerini göstermektedir. “Öğretilebilir” teriminin, (1) Temel akademik becerilerde eğitilemez, (2) günlük yaşamın gerektirdiği sosyal uyum,

pratik iletişim ve özbakım becerilerini öğrenebilirler şeklinde iki temel anlamı vardır. Ağır ve çok ağır derecede gerilik gösteren çocuklar ise bazı basit özbakım becerilerini öğrenebilirler.

Geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programları ve yeni öğretim teknolojileri yoluyla “öğretilebilir” olarak tanımlanan birçok çocuğa temel akademik beceriler kazandırılmaktadır. Ağır derecede gerilik gösteren birçok çocuğa basit özbakım becerilerinin yanı sıra bazı günlük yaşam becerileri öğretilmektedir. Bu belirlemeler doğrultusunda günümüzde eğitsel sınıflandırma sistemi büyük ölçüde geçerliliğini yitirmiştir (Eripek, 2001).

18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, AAMR’nın tanımları temel alınarak zihin özürlülük; zihinsel öğrenme yetersizliği adı altında, “Zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif- orta- ağır düzeyde etkilenmesi durumu” olarak tanımlanmıştır (23937 sayılı Resmi Gazete). Bu tanımda “zihinsel öğrenme yetersizliği” teriminin kullanılması ve “bireyin eğitim performansı” üzerinde durulması dikkate alınması gereken bir yeniliktir. Dikkate alınması gereken bir başka nokta da, AAMR ve yeni yönetmelikte yapılan tanımlardaki ortak olan ölçütlerin, zihinsel işlevlerdeki yetersizlik ve sosyal uyumdaki güçlük kavramlarıdır. 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. Maddesinde zihin özürülülerin sınıflandırılması yer almaktadır. Bu sınıflandırmanın zihin özürülülüğün ağırlık düzeyleri dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir;

Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği: Bireyin temel okuma- yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumu.

Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği: Bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumu.

Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği: Bireyin ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumu.

Klinik Bakıma Gerekisim Nedeniyle Öğrenme Yetersizliği: Ciddi biçimde zihinsel ve birden fazla yetersizliği nedeniyle bireyin, eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamama durumu (23937 sayılı Resmi Gazete, s. 419).

Bu yönetmelikte ifade edilen “*hafif-orta-ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği*”; tanımları sırayla, günümüzde geçerliğini yitiren eğitsel sınıflandırma sisteminde yer alan eğitilebilir, öğretilbilir, ağır ve çok ağır derecede zihin özürlü bireylere karşılık gelmektedir.

Zihin özürlü bireyler genellikle topluma uyum sağlayabilmeleri için çevresindeki insanlardan yardım alma gereksinimi duyarlar. AAMR, bu gereksinimi dikkate alarak 1992 yılında varolan sınıflandırmalardan farklı bir sınıflama sistemi geliştirmiştir. Zihin özürlü bireylerin: (a) zihinsel işlevleri ve uyumsal becerileri, (b) psikolojik ve duygusal özellikleri, (c) bedensel, sağlık ve nedensel özellikleri, (d) çevresel özellikleri dikkate alınarak, bu bireylerin ihtiyaç duydukları yardımın yoğunluk düzeylerine göre yapılan bir sınıflandırma sistemi de son yıllarda alanda daha çok kabul görmektedir. Bu sınıflandırma şu şekilde gruplandırılabilir:

Seyrek: Her zaman yardıma gereksinim yoktur. Yalnızca yaşamın geçiş dönemlerinde (örneğin okula başlama) kısa süreli yardıma gereksinim vardır. Zaman zaman yapılan yardımlar yüksek ya da düşük yoğunlukta olabilir.

Sınırlı: Uzunca bir süre yardıma gereksinim vardır. Ancak bu yardım seyrek olarak yapılan yardım niteliğinde değildir. Bir sonraki yardım düzeyine göre daha az personele gereksinim vardır ve hizmetin maliyeti daha düşüktür.

Yoğun: En azından belirli ortamlarda (iş ya da okul) sürekli (örneğin her gün) yardıma gereksinim vardır. Yardım belirli zamanla sınırlı değildir. Uzun süreli yardıma gereksinim vardır.

Yaygın: Sürekli ve yüksek yoğunlukta yardıma gereksinim vardır. Yaygın yardım tipik olarak sınırlı ve yoğun yardımlarda olduğundan daha fazla personeli gerektirir (Eripek, 2001).

AAMR'nin önerdiği bu yeni sınıflandırma sisteminin özel eğitim alanında olumlu tepkiler almasına rağmen bu sistemin pratikte uygulanabilirliğine ilişkin eleştiriler de bulunmaktadır.

Türkiye'de özürülülerin eğitim hizmetlerinden yararlanma oranı %2,97'dir. Özel eğitimin, genel eğitim sisteminden çok farklı algılanmasından dolayı özel eğitime gereksinim duyan birçok çocuğun genel eğitim sisteminden dışlanarak sadece özel eğitim kurumlarında eğitim almalarına fırsat tanınmaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamamasına ve ancak çok az çocuğun eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesine neden olmaktadır (I. Özürülüler Şurası, 1999).

18.08.1997 tarih ve 23084 sayı ile Resmi Gazetede yayımlanan İlköğretim ve Eğitim Kanunu beş yıllık temel eğitimi sekiz yıla çıkarmıştır. Bu kararname ve yönetmelikte, ağır derecede zihin özürülü bireylerin dışında, tüm özürülülerin de bu yasadan yararlanarak temel eğitimlerini normal akranlarıyla birlikte sürdürebilecekleri yer almıştır. Eğitim alanında gerçekleştirilen bu yenilik, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerine yönelik düzenlemelerin yeniden yapılanmasına önemli bir bakış açısı getirmiştir. Türkiye'de özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri temel eğitim kapsamında, resmi ve özel ilköğretim ve orta öğretim kurumları, yatılı özel eğitim okulları, gündüzlü özel eğitim okulları ve sınıfları, meslek okulları ve mesleki eğitim merkezlerinde sürdürülmektedir. Milli Eğitim Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı (1999) tarafından açıklanan verilere göre, hafif düzeydeki zihin özürülü çocuklar için 44 Mesleki Eğitim Merkezi, orta düzeydeki zihin özürülü çocuklar için 62 Eğitim ve Uygulama Okulu, zihin özürülü yetişkinler için üç İş Eğitim Merkezi ve 22 Zihin Özürülüler İlköğretim Okulu bulunmaktadır.

Özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında yer alan zihin özürülü bireylere verilen eğitim hizmetleri ise hafif düzeydeki zihin özürülülerin yeterlilikleri dikkate alınarak planlanmakta ve yürütülmektedir. Ayrıca zihin özürülülerin okul öncesi eğitime

alınmalarına da önem verilmektedir. Hafif düzeydeki zihin özürlü bireyler ilköğretimlerini; özel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı ya da tam zamanlı kaynaştırma şeklindeki uygulamalarla normal okullarda sürdürmektedirler.

Orta düzeydeki zihin özürlü bireyler, özel eğitim sınıflarında veya özel eğitim okullarında eğitime alınmaktadır. 6-14 yaş arasındaki çocukların eğitim gördüğü eğitim-uygulama okullarında, çocukların hayatlarını bağımsız olarak sürdürebilmelerine yönelik temel becerileri kazanmalarına yardımcı olacak programlar uygulanmaktadır.

Meslek okulları; sekiz yıllık zorunlu eğitimlerini tamamlayan hafif düzeydeki zihin özürlülere hizmet verecek şekilde planlanmaktadır. Bu okullarda temel mesleki becerileri kazandırmaya yönelik meslek derslerinin yanında, öğrencilerin düzeyine uygun genel kültür dersleri de verilmektedir. 16 yaş üzerindeki yetişkin zihin özürlüler ise; bir iş veya mesleğin temel becerilerini kazandırmak amacıyla açılmış bulunan mesleki eğitim merkezlerine devam etmektedirler (I. Özürlüler Şurası, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bu okulların yanı sıra üniversiteler ve gönüllü kuruluşların bünyesinde zihin özürlü bireyler için açılmış pek çok program, merkez ya da birim bulunmaktadır. Bu kurumların çoğu, sadece gündüz eğitim hizmeti vermektedir (Eripek, 1998).

1.3. Okur-Yazarlık Kavramı

Gerek normal gelişim gösteren bireylerin gerekse özel eğitime gereksinim duyan bireylerin günlük hayatlarında gelişimlerini sürdürebilmeleri onlara verilen eğitimle sağlanabilir. Bireyler eğitim sayesinde gereksinimlerini karşılayabilme, çevresindeki insanlarla iletişim kurabilme ve sonuçta da toplumda üretici bir insan olabilme özelliğini kazanırlar. Eğitim etkinliklerinin bir çoğu da okuma-yazma, anlama, anlatma ve konuşma üzerine kurulur. Akyol (1997), okuma-yazma öğrenmenin, bireyin yaşamında kendisine ve çevresine hakim olma, topluma uyum sağlayabilme ve bağımsız olarak hareket edebilmesi için önemli olduğunu belirtmektedir.

Bireylerin okuma-yazma öğrenmesinde, buldukları çevrenin etkisi oldukça önemlidir. Bireyler kendi kültürlerinin sözlü ve yazılı iletişim süreçleri doğrultusunda okur-yazar olurlar. Bu yüzden okur-yazarlık bir dil sürecidir (Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Okuma-yazma bazen toplumların uygarlık düzeyi için bir ölçü olarak kullanılır ve bu ölçü de okur-yazarlık oranıdır (Özsoy, 1987).

Okur-yazarlık, okuma-yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır (Hall, 1987). Uzuner'in (1996) sosyal etkileşim kuramcılarında Scribner ve Cole' den (1981) aktardığına göre, okur-yazarlık; sadece belli bir yazının nasıl okunup yazıldığını bilmek değil, aynı zamanda bu bilgiyi belli bağlamlarda kullanabilmektir. Okur-yazar olan bir çocuk, çözümlenme yapmanın, bir metin üretmenin ya da metinleri anlamının yanında, okuma ve yazmayı kendi kültürünü oluşturan uygulamaları yerine getirmek için de kullanır. Çocuk okur-yazar olurken aynı zamanda çevresinde gerçekleştirilen okuma ve yazma içeren etkinliklerin yapılarını kavrar ve kendisi bu etkinlikleri gerçekleştirmek durumunda kaldığı zamanlarda çevresinde değişiklikler yapmayı da öğrenir.

“Çocuklar, ne zaman okur-yazar olur?” sorusu eğitimciler ve araştırmacılar için anahtar bir sorudur. Eğer gelen cevap “okula geldikleri zaman” olursa çocukların okuldan önce ne yaptıklarını incelemeye gerek duyulmaz (Durkin, 1966; Hall, 1987).

Vygotsky (1978) ve Bruner'in (1977) öncüleri oldukları sosyal etkileşim kuramları, erken çocukluk dönemindeki okur-yazarlığın nasıl geliştiğini açıklayan önemli ve açıklayıcı katkılar getirmiştir. Bu kuramlarda önemli görülen iki tema; gelişimin sürekliliği ve yazılı-sözlü dil gelişimi arasındaki ilişkidir. Sosyal etkileşim kuramcıları, yazılı-sözlü dilin iletişimsel bir işlevi yerine getirdiğini savunmuşlardır. Uzuner (1993), çocuklara, okul öğretiminden önceki dönemde okuma-yazmanın gerekliliğini görüp anlayabilmelerine yönelik işlevsel okuma-yazma fırsatları vermenin önemini vurgulamıştır. Bu tür yaşantı yoluyla çocukların okuryazar davranışlar göstermelerinin sağlandığını belirtmiştir. Hall (1987) ise çoğu çocuğun okula okur-yazar olarak değil ama yazılı dilin ne olduğu, nasıl çalıştığı ve ne amaçla kullanıldığı hakkında bir şeyler bilerek okula gelir

Uzuner'in (1996) Teale'den (1982) aktardığı ifadeye göre, okur-yazar bir çevrede bulunan çocuk, diğer insanların yazıyla nasıl etkileştiklerini gözleme fırsatı bulur. Fakat okuma-yazma öğrenmek için sadece diğer insanları gözlemlemek yeterli değildir. Aynı zamanda çocuk çevresindekileri bağımsız olarak incelemeli ve aktif olarak yazılı dille meşgul olmalıdır. Çocuğun çevresinde bulunan okur-yazar çevre, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulmuştur. Vygotsky (1978), çocuğun kültürel gelişimindeki işlevlerin iki seviyede görüldüğünü belirtmiştir. Bunlardan ilki kişiler arası psikolojik durum (interpsychological), ikincisi çocuğun içinde bulunduğu, karşılaştığı problemleri içsel olarak çözümlendiği psikolojik durumdur (intrapsychological).

Vygotsky'e (1978) göre üst düzey bilişsel işlevlerin oluşması, çocuğun çevresindeki kişilerle, içinde bulunduğu kültürü yansıtan etkileşimlerle başlar. Bu da bize sosyal etkileşimleri dikkate almadan bilişsel gelişimden söz etmememiz gerektiğini gösterir. Çocuk düşüncelerini nasıl işleyip düzenleyeceğini, nelerin yapılması gerektiğini ve nasıl düşüneceğini yetişkinlerle olan etkileşimleri sayesinde öğrenir (Nelson, 1998). Bunları kendi kendine bağımsız olarak yapabilir. Ancak gücünün yetemediği, çözemediği bir problemle karşılaştığında bunu tek başına çözemeyebilir. Yetişkinlerden ya da daha yetenekli akranlarından yardım isteyebilir. Bunu başarılı bir şekilde yapmak için problemin yapısını anlamak ve onu çözmek için girişimlerde bulunmak zorundadır. Dolayısıyla dil kullanımı sosyaldır ve kişiler arasıdır. Çocuk olgunlaştıkça dili kendisine maleder, içselleştirir. Öyle ki çocuğun dili, kendi etkinliklerini, hareketlerini ve planlarını düzenlemesine ve aynı zamanda kendi dilindeki yazılı-sözlü ve sayı sistemlerini öğrenmesine yol gösterir.

Vygotsky (1978) öğrenmenin meydana geldiği “yakınsal gelişim bölgesi” (The zone of proximal development) kavramını öne sürmüştür. Çocuğun kendi bilgisini, “gerçek gelişimsel düzeyi” olarak adlandırmıştır. Buna ek olarak, bir başka düzey ise yetişkin ya da daha yetenekli bir akranla işbirliği ile kazanılan potansiyel gelişim düzeyidir. Bu iki gelişimsel düzey arasındaki işlevin aralığı “yakınsal gelişim bölgesi” olarak isimlendirilmiştir. Yakınsal gelişim bölgesi, bağımsız problem çözme olarak tanımlanan gerçek gelişim düzeyi ve bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha yetenekli bir akranla

işbirliği ile problem çözme olarak tanımlanan olası gelişim düzeyi arasındaki uzaklık olarak tanımlanmıştır (Vygotsky, 1978).

Çocuk etrafındaki insanlarla sosyal etkileşerek yazıyı anlamaya ve öğrenmeye çalışır. Bu yüzden okuryazarlığın gelişmesi ilk olarak aileler tarafından oluşturulan ve desteklenen kişiler arası psikolojik bir süreçtir. Çocuklar yetişkin modellerinden özellikle anne-babalarından okuryazarlığı öğrenirler ve bu şekilde onlarla etkileşerek okuma-yazma bilgileri gelişir (Burns, Roe ve Ross, 1988). Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin kendisine sağladığı çevre, çocuğun okur-yazar olmasında önemli bir rol oynar. Ferreiro ve Teberosky (1983), çocukların içinde buldukları dünyayı aktif olarak öğrenmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğun çevresindeki okuma öncesi deneyimleri, aynı zamanda onun yazı dilinin gelişimiyle de doğrudan ilişkilidir (Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Çocuk çevresindeki yazılı dilin bazı özelliklerini örneğin, harflerin isimlerini, görsel-işitsel ayırd etmeyi, konuşma ve yazılı sözcükler arasındaki benzerlikleri çevresiyle etkileşerek öğrenir (Burns, Roe ve Ross, 1988).

Okuma-yazma ve okur-yazarlık ile ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlarda iki bakış açısı dikkati çekmektedir. Bu bakış açıları; Olgunlaşma kuramcılarının savunduğu okumaya hazırlık (Reading Readiness) kavramı ve sosyal-etkileşim kuramcılarının savunduğu filizlenen okur-yazarlık (Emergent Literacy) kavramıdır. İlerleyen bölümlerde bu kavramlar açıklanmaktadır.

1.4. Okumaya Hazırlık Kavramı (Reading Readiness)

Teale ve Sulzby (1986), olgunlaşma kuramının bakış açısına göre, okumaya hazırlık kavramı iki önemli şekilde ifade etmişlerdir:

1.Çocuklar yaşamın ilk yıllarında, çeşitli alt becerilerde başarılı olduktan sonra gerçek okumaya başlarlar. Bu olgunlaşma kuramının özü, eğitim uygulaması için “Eğer çocuk hazır değilse, BEKLE”dir (Teale ve Sulzby, 1986).

2. Çocuklar okumaya hazırlık becerilerini, sadece okula benzer ortamlarda öğretmen kontrolü altında öğrenirler (Teale ve Sulzby, 1986). Çocuğun bu öğrenme ortamındaki rolü, öğretimin başlangıcından sonuna kadar öğretmenin yönergelerini izlemek şeklinde olur (Hall, 1987). Öğretmen kontrolüne dayalı program; doğrudan öğretimi, kurallı ve sıralı materyalleri gerektirir (Teale ve Sulzby, 1986).

Bu yaklaşımdan dolayı; araştırmacılar çocukların okumaya hazırlık becerilerini ölçmek için okumaya hazırlık testleri oluşturmaya yönelmişlerdir. “Metropolitan Okumaya Hazırlık Testleri” yayınlanan okumaya hazırlık testlerinin en bilinenlerinden biridir (Teale ve Sulzby, 1986). Bu testler, olgunlaşma kuramcılarının görüşü olan “geciktir ve bekle” önerisini tamamen desteklemektedirler.

1.4.1. Okumaya Hazırlık Varsayımları

Okumaya hazırlık kavramıyla ilgili olarak çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuklar beş ya da altı yaşına kadar okuma ve yazmayı öğrenmeye hazır değildir.
2. Çocuklar okuma için gerekli olan bir dizi ön becerileri başardıklarında okuma öğretimine etkili olarak başlanabilir (Teale ve Sulzby, 1986; Reutzel ve Cooter, 1996). Diğer bir deyişle çocuklar, okuma- yazma öğretimine geçmeden önce temel becerileri edinmek zorundadırlar (Hall, 1987).
3. Okuma-yazma için gerekli olan temel beceriler öğretilmek zorundadır (Hall, 1987). Teale ve Sulzby (1986), okumanın işlevsel yönleri gözardı edilmeden ve formal olarak öğretilmesi gerektiğini savunmuşlardır.
4. Öğretimde esas ilgilenilmesi gereken şey okumadır. Harf yazımı ve bunları birleştirebilme okumayla gerçekleşebilir. Aynı zamanda çocukların metin oluşturabilmeleri için gereken çalışmaların okumayı öğreninceye kadar geciktirilmesi gerekir (Teale ve Sulzby, 1986).

5. Okul öğretiminden önce gözlenen ve devam eden gelişimin okuma öğretimiyle ilgisi yoktur (Teale ve Sulzby, 1986). Okuma öğretimi başladığında, uygulama sistematik ve sıralı olmak zorundadır (Hall, 1987; Reutzel ve Cooter, 1996).

6. Bütün çocuklar okumaya hazırlık ve okuma becerilerinden belli bir kapsam ve aynı gelişim sırası boyunca geçer. Çocukların bu hiyerarşi boyunca ilerlemeleri periyodik olarak formal testlerle izlenmelidir (Teale ve Sulzby, 1986; Reutzel ve Cooter, 1996).

1.5. Filizlenen Okur-Yazarlık Kavramı (Emergent Literacy)

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, okumaya hazırlık kavramının yeniden kavramlaştırılması üzerinde önemle durmaktadırlar. Yeni bir gelişimsel bakışın ortaya çıkması da bu araştırmaların kanıtıdır. Gelişimsel bakış açılarına göre çocukların düşüncelerinin niteliksel olarak farklı olduğu ancak yetişkin yapısına doğru bir gelişme gösterdikleri kabul edilir. Okuma ve yazmayı öğrenmek gelişimsel bir süreçtir. Çocuklar farklı yaşlarda ve farklı bir şekilde bu aşamalardan geçerler. Bir çocuğun okumayı kazanmasında ve yazmayı geliştirmesinde gelişimsel aşamalar bulunmaktadır (Emergent Literacy Project, 1995). Bu yüzden çocukların gelişen bilgileri esas alınarak öğretim programlarını oluşturmak önemlidir.

Sosyal-etkileşimciler (Vygotsky, 1978; Scribner ve Cole, 1982), okumaya hazırlık kavramından gelişimsel bakış açısına geçişin nedenine ilişkin iki önemli görüş sunmuşlardır:

1. Bilişsel yaklaşımlar, öğrenme ve gelişimi yeniden tanımlamış ve eğitimle ilgili yapılan araştırmalar ve sınıf uygulamaları da bu tanımlardan etkilenmişlerdir.
2. Kritik dönem olarak belirtilen yaşamın ilk yıllarının, gelişimde önemli olduğu tekrar ortaya çıkmıştır.

Bugüne kadar filizlenen okur-yazarlık kavramıyla ilgili birkaç tanım yapılmıştır. Holdaway (1979), filizlenen okur-yazarlığı, okul öğretiminden önce gelen, küçük çocukların okuma ve yazma davranışları olarak tanımlar. Holdaway (1979), filizlenen okur-yazarlık becerilerini; çocuğun hikaye resimlerine bakarken hikayeyi ezbere söylemesi, karalama hikaye yazması ve yetişkinler tarafından yazılan yazıyı bakarak kopya etmesi şeklinde tanımlar. Ayrıca filizlenen okur-yazarlığı, evde ve yakın çevredeki yazının çocuğun bakışını şekillendirmeye başlayan, çocuğun okuma-yazmayla ilgili erken deneyimleri şeklinde ifade eder.

Filizlenen Okur-Yazarlık kavramı, ilk olarak Marie Clay (1967) tarafından geliştirilmiştir. Clay, okuma güçlükleri olan çocukların mümkün olduğu kadar erken tanılanması için öncelikle çocukların erken okuma davranışlarını tanımlamayı amaçlamıştır. Bu amacı doğrultusunda okuma öğretimini incelemek için beş yaşındaki çocuklarla çalışmıştır. Araştırmasında bir yetişkinin, çocuklara akıcı ve anlamlı bir parça okurken çocukların harf-ses birleşimlerini ve sözcük okumalarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarından; okuma öğretiminde çocukların, şekillere ve harflere karşı görsel algılamaya uygun göz hareketi kazanmalarını, hatalarını kendi kendine düzeltmelerini ve yazılı ünitelerinin ses-yazı uyumuna uygun bir şekilde eşlemelerini içeren okuma davranışlarıyla da ilgilenilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Clay (1967), çocuğun olgunlaşınca kadar yazılı dilden uzak tutulmaması gerektiğini savunmuştur.

Teale ve Sulzby (1986), filizlenen okur-yazarlık teriminin seçimi için birkaç neden öne sürmüşlerdir. Birincisi, önceleri yazılı dil olarak düşünülmeyen erken yazı üzerinde yoğunlaşmışlardır. 1970'lerden bu yana araştırmacılar okuma kadar erken yazı gelişimine de dikkat etmişlerdir. Küçük çocuklarda, yazılı dil gelişimini tamamen anlamak istersek her iki süreci de anlamak zorundayız. İkincisi, filizlenen terimi zaman içindeki gelişimi işaret eder. Bir başka deyişle, doğumdan başlayıp yaşam boyunca devam eden bir sürekliliğin sembolüdür (Reutzel ve Cooter, 1996). Kısaca; filizlenen demek durağan olmayan demektir. Çocuklar bu süreç içinde okur-yazar olurlar (Hall 1987; Teale ve Sulzby 1986). Diğer bir deyişle, çocuklar okur-yazarlığın ne olduğu hakkındaki bilgilerini devamlı bir şekilde yeniden yapılandırır. Üçüncüsü, filizlenen terimi ayrıca süreksizliği ifade eder. Daha önce çocukta bulunmayan yeni ortaya çıkan

bir gelişme anlamındadır. Bilişsel gelişimin özümleme ve dengeleme süreçleri sayesinde çocuklar dünyayı algırlar ve dünya ile ilgili bir şeyler öğrenirler. Bilişsel gelişimde ilerleme olabilmesi için organizmanın biyolojik olgunluğa erişmesi ve çevresiyle etkileşimleri sonucu yaşantı kazanması gerekir. Çocuk dışardan gelen uyarıcıları, kendisinde varolan yapıları içine alır ve bu uyarıcılara tepkide bulunur. Çocukta varolan bilişsel yapılarda, dışarıdan gelen uyarıcılara cevap vermek için özümleme yapılır. Fakat varolan bu yapılar yeterli değilse yeniden düzenlenir. Böylece bilişsel gelişimin temelinde bir dengeleme süreci önem kazanır. Dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması süreci olarak tanımlanır (Senemoğlu, 1997). Bu süreç, bireyin çevresindeki uyaranlarla etkileşerek çevreye uyumunu ve dengeye ulaşmasını sağlar. Dengeleme süreci statik değildir. Sürekli ortaya çıkan yeni uyarıcılarla denge bozulur. Bu dengesizlik, özümleme ve düzenleme süreçleriyle giderilir ve yeni bir denge durumu sağlanır. Gelişimin sağlanabilmesi için bilişsel yapıdaki dengenin dinamik olması gerekir. Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli bir etkileşim süreci olduğu için olgunlaşma kuramlarını da desteklemektedir (Senemoğlu, 1997).

Hall (1987) ve Teale ve Sulzby' nin (1986) filizlenen terimini seçmelerindeki dördüncü nedenleri, çocukların içinde meydana gelen gelişimi göstermesidir. Çocuğun etrafındaki insanların okur-yazarlığın birçok yönleri hakkında ona bilgi vermelerine rağmen, dışarıdan gelen bütün verilerin algılamasındaki sorumluluk çocuğun elindedir (Hall 1987). Beşinci neden, eğer şartlar doğru ve uygun olursa yeni öğrenmeler oluşur. Bunun için de çocuğun oluşturduğu bağlamlar yetişkinler tarafından desteklenmeli, çevresinde araştırma yapabilmesi kolaylaştırılmalı, performansına saygı duyulmalı ve her zaman fırsatlar verilmelidir (Hall 1987). Teale ve Sulzby (1986), çocukta okur-yazarlığın gelişmesi için formal öğretimin gerekli olmadığını, her gün ev ve toplumun diğer ortamlarında okuma ve yazma kullanılmasının da gelişmeyi desteklediğini öne sürmüşlerdir.

Günümüzde Bigge ve Stump (1999), Lipson ve Wixson'nun (1997) yaptıkları filizlenen okur-yazarlık sürecini, okumayı öğrenmeden önce mutlaka gelişmesi gereken birbirinden ayrı ve özelleşmiş becerilere karşıt olarak tanımlarlar. Küçük bir çocuğun

kitabı ters tutması, sözcükleri yanlış da olsa kitabı eline alıp okuması, kağıdı karalayarak onu bir yetişkine mesaj olarak okuması o çocuğun filizlenen okur-yazarlığına bir kanıttır. Bir çocuğun kitabın farkında olması, yazının farkında olması, hikaye bilgisi, tanıdığı kitapları defalarca okuması, seslerin farkında olması, ses-sembol ve sözcük belirleyebilmesi filizlenen okuma davranışlarına örnek olarak verilebilir (Bigge ve Stump, 1999).

Son 10 yılda, filizlenen okur-yazarlık kavramı, yavaş yavaş okumaya hazırlık kavramının yerine geçmiştir. Filizlenen okur-yazarlık, erken çocukluk programlarındaki okur-yazarlık öğretimi yaklaşımlarında önemli bir etki yaratmıştır. Filizlenen okur-yazarlık kavramı; çocuk gelişimi, psikoloji, eğitim, dilbilim, antropoloji ve sosyoloji alanlarında yapılan birçok araştırmalar sonucunda gelişmiştir. Küçük çocukların okur-yazarlık gelişiminde okumaya hazırlık teriminin artık ne olduğunu yeterli olarak tanımlayabilen eğitimciler, öğretmenler ve aileler okur-yazarlık alanını yeniden tanımlamakta ve uygulamaktadırlar (Teale, 1986; Emergent Literacy Project, 1999). Okumaya hazırlık, çocuğun okuma ve yazmayı öğrenmek için yaş ve önkoşul becerilerde hazır olduğu zamanı belirtir. Filizlenen okur-yazarlık ise, okur-yazarlık gelişiminin erken çocuklukta ortaya çıktığını, bunun aşamalı bir süreç olduğunu ve zaman içinde geliştiğini belirtir. Filizlenen okur-yazarlığın ortaya çıkması çocuğun doğal öğrenme yeteneğinin gelişmesini sağlayan çevresindeki koşullara bağlıdır (Hall, 1987; Emergent Literacy Project, 1999).

1.6. Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Okuma-yazma, insanın düşünme sürecinde oluşan birbirinden farklı davranışlardır. Etkili ve iyi bir okuma ve yazma, inanç ya da deneyim gibi bildiğimiz şeyler arasında ilişkiler kurarak oluşturulan bir metinden anlam yaratmayı içeren bilişsel süreçleri içerir (Wittrock, 1983). Okuma-yazma; organizmanın çevresindeki uyaranları algılayıp, anlaması ve sonuçta o uyarıyı öğrenmesi için görme, işitme, motor ve zihinsel işlevleri harekete geçiren karmaşık bir süreçtir (Razon, 1982).

Okuma-yazma, iletişim süreci olduğu kadar aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Anne-çocuk, aile-çocuk, öğretmen-öğrenci, yazar-okur gibi kişiler arasındaki sosyal ilişkileri içerir. Bloome'a (1985) göre okumanın üç boyutu bulunmaktadır: 1) Okuma olaylarının hepsi sosyal bir bağlam içerir, 2) Okuma kültürel bir etkinliktir, 3) Okuma sosyo-bilişsel bir süreçtir. Çocuklar kendi kültürel bilgilerini, değerlerini, düşüncelerini ve problem çözmeyi okuma-yazma sayesinde öğrenirler.

Okuma-yazma bireye yazılı kaynaklardan yararlanma, istek, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme yeteneğini kazandırır. Bunun sonucunda da birey toplum içinde bağımsız olarak hareket edebilir. Okuma-yazma öğrenmenin öneminden dolayı anlayarak okumak ve yazmak hemen her öğrencinin kazanmaya çalıştığı ve hemen her öğretmenin de öğrencilerine kazandırmayı amaçladığı önemli beceriler bütünüdür (Akyol, 1997). Bu amaçla okula başlayan öğrencilere okuma-yazma öğretmek için çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler; 1) Harf yöntemi, 2) Sözcük yöntemi, 3) Cümle yöntemi.

1.6.1. Harf Yöntemi (Bireşim Yöntemi)

Bu yöntemde, ilk olarak harflerin isimleri öğretilir. Daha sonra sesli ve sessiz harfler birleştirilerek heceler ve sözcükler oluşturulmaktadır. Harf yönteminde seslendirme üzerinde durulur. Çağdaş okuma-yazma anlayışının, okuma-yazmayı anlamlı olarak öğrenmenin bu yöntemle çok zor olduğunu savunmasından dolayı harf yöntemi artık günümüzde uygulanmamaktadır (Öz, 1998). Bu yöntem, günümüzde yeni yeni kabul edilen filizlenen okur-yazarlık bakış açısına da ters düşmektedir.

1.6.2. Sözcük Yöntemi

Sözcük yönteminde, ya heceler birleştirilerek ya da doğrudan sözcüklere öğrencilerin dikkati çekilmektedir. Öğrenci için anlamı olan sözcüklerle öğretime başlanır ve öğretilen sözcükler cümle içinde kullanılır. Böylece anlamsız harf ve heceler yerine anlamlı olan sözcükler üzerinde durulmaktadır (Öz, 1998). Aynı şekilde sözcük yöntemi de filizlenen okur-yazarlık kavramına ters düşen bir yaklaşımdır.

1.6.3. Cümle Yöntemi (Çözümleme Yöntemi)

Bu yöntemde bütünden parçaya doğru giden tümden-gelim şeklinde bir yol izlenmektedir. Öğretilecek cümle öğrenciye bütün olarak verilir. Daha sonra sözcük ve hecelere bölünür, heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılır. Elde edilen sözcük, hece ve harflerle yeni cümle ve sözcükler kurulur. Öğretimin bu özelliğinden dolayı bu yönteme çözümleme yöntemi de denilmektedir. Okuma-yazma öğretmek için çeşitli yöntemler ve materyaller kullanılmaktadır. Okuma-yazma öğretiminde, çocukların psikolojisine en uygun yöntemin cümle yöntemi olduğu belirtilmektedir. Bunun başlıca nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuklar şekilleri ilk önce bütün olarak görürler, daha sonra parçaları fark etmeye başlarlar.
2. Çocuklar, dili kalıp halinde öğrenirler. Konuşma ve anlama da buna dayanır. Çocuk cümle halinde konuşur ve cümlenin bütününe anlar.
3. İlkokuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma-yazma becerisini öğretmek değil, aynı zamanda bu beceriyi edindikten sonra akıcı ve güzel bir okumayı sağlamak, okuduğunu anlamak ve okumaktan zevk duymaktır.

Bu nedenlerden dolayı Türkiye'de okuma-yazma öğretiminde cümle yöntemine geçilmiştir. Halen uygulanmakta olan programlarda cümle yönteminin uygulanması öngörülmektedir (Öz, 1998).

1.7. Zihin Özürlüler ve Okuma-Yazma Kavramı

Zihin özürlü bireylerin öğrenme ve bilişsel özelliklerini açıklayan farklı iki görüş bulunmaktadır: 1) Gelişimsel görüş, 2) Farklılık görüşü. Bunlardan ilki Zigler'in öncülüğünü yaptığı gelişimsel görüşe göre, hafif derecede zihin özürlü çocukların bilişsel gelişim süreçleri normallerle aynı ancak bu süreçlerden geçiş hızları yavaştır. Bu görüşe zıt olan farklılık görüşüne göre ise, zihin özürlü bireylerin bilişsel gelişimleri

yalnızca hız ve ulaşılan düzey yönlerinden değil, gelişimin niteliği yönünden de normallerden farklılıklar göstermektedir (Eripek, 1996).

Gelişimsel görüşe göre; zihin özürlü bireylerin bilişsel gelişim süreçlerini inceleyen araştırmalar sonucunda, zihin özürlü bireylerin bazı becerileri normal yaşlılarından daha yavaş öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Cheek, Flippo ve Lindsey'in (1989) aktardığı Berdine ve Blackhurst'un (1981) yaptıkları bir araştırmada, hafif derecede zihin özürlü bireylerin, okuma-yazma ve aritmetik gibi akademik becerileri normal yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında daha yavaş öğrendiklerini bulmuşlardır.

Zihin özürlü bireylerin, aynı yaştaki diğer çocuklar kadar çabuk bir şekilde okumayı öğrenememeleri başlıca özellikleri arasında yer alır (Burns, Roe ve Ross, 1988). Alperen (1990), zihin özürlü çocukların; okuma mekanizmasını daha geç kavradıklarını, anlama ve kavramalarının geç olduğunu ve sözcük dağarcıklarının da yaşlılarına göre normalin altında olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda zihin özürlü bireylerde görülen dil yetersizliklerinin, bu çocukların heceleme becerilerini edinmelerini engelleyici bir rol oynadığı da belirtilmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980).

Hoogeveen, Smeets ve Lancioni (1989), zihin özürlü çocuklarda görülen okuma problemlerinin birkaç faktörle ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Birincisi, bu çocukların harfleri tanımlamada zorlukları olabilir. Özellikle bu çocukların görsel bozukluğu ya da parça-bütün ilişkilerine tepki vermede sorunları olabilir. İkincisi, harf-ses uyumunu edinmede güçlükleri olabilir. Harfler ve sesler soyut uyarılardır. Zihin özürlü çocukların soyut uyarana tepki vermeyi öğrenmede büyük güçlükleri olduğu bilinmektedir. Üçüncüsü, sesler arasındaki benzerliği ya da farklılığı ayırd etmede problemleri olabilir. Zihin özürlü çocukların, sözcüklerin seslerini analiz etmede güçlükleri bulunabilir ve sözcüklerin seslerini karıştırabilirler. Dördüncü faktör ise, bazı dillerde okuma edinimi, şekil-ses uyumunun düzensizliği ile karışabilir.

Zihin özürlü çocuklar genellikle okuma-yazmayla ilgili olan karmaşık genellemeleri yapamazlar ve ilgili materyalleri öğrenemeyebilirler. Burns, Roe ve Ross'un (1988), Sedlak ve Sedlak'tan (1985) aktardıklarına göre, hafif derecede zihin özürlü çocuklar

diğer çocuklardan daha az sıklıkla okurlar ve seviyelerinin altında olan okuma materyalleri seçerler. Sıklıkla sözlü ve sessiz okuma, detayları belirleme, ana fikri tanıma, bağlamla ilgili ipuçları kullanma ve sonuç çıkarmada yetersizdirler. Ama sözcük tanıma becerilerinde, sözcük anlam bilgisinde başarılıdırlar.

Conners'ın (1992) ifadesine göre, 1960'lı yılların sonuna kadar öğretilabilir zihin özürlü çocukların okuması üzerine bir araştırma bulunmamaktadır. Çünkü bu çocukların okumayı öğrenmeyeceklerine ve zihin özürlü çocuklarda okuma için gerekli olan diğer tipik becerilerin olmadığına dayanan genel bir düşünce vardı. Yapılan araştırmalar, öğretilabilir düzeydeki zihin özürlü çocuklara gördüğü bir sözcüğü okumayı öğretmede davranışsal tekniklerin güçlü olduğunu göstermiştir. O zamana kadar, öğretilabilir düzeydeki zihin özürlü çocuklara okuma öğretimlerine yönelik araştırmaların çoğunda gördüğü sözcüğü okuma yaklaşımları üzerinde odaklaşmıştır. Son birkaç yıl süresince daha çok ünlü-ünsüz seslere, ses-hece birleşimlerine dikkat etme gibi sözcük analizi becerilerinin öğretimine dönüş yapılmış ve bu yönde araştırmalara yoğunlaşmıştır.

Conners (1992), gördüğü sözcüğü tanıma, sözcük analizi ve sözlü okumada hata düzeltme alanlarını içeren bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada davranışsal tekniklerden sabit bekleme süreli öğretim, sönme ve resimli öğretim tekniklerini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarında, zihin özürlü çocukların sadece çevrelerindeki bireysel sözcükleri ve deyimleri okumayı öğrenebildikleri değil aynı zamanda seslendirme becerilerini de öğrenebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretilabilir zihin özürlü bireylerin bağımsız olmaları ve topluma uyum sağlamaları için ayrı bir öneme sahiptir. Zihin özürlü çocuklara bu şekilde öğretim yapılarak hem çevrelerindeki okuma materyallerini hem de daha önce hiç görmedikleri yeni sözcükleri okumaları sağlanabilir.

Lancioni, Ceccarani ve Olivia (1981), yaşları 8,4-13,4 arasında değişen, zeka bölümü 47-68 olan dört öğretilabilir zihin özürlü çocuğa temel okuma becerilerinin öğretimi için altı aşamadan oluşan bir programın etkililiğini araştırmışlardır. Program, resimsel ipucu ve uyaran verme tekniklerini içeren davranışsal tekniklerle birlikte ses alfabetinin

kullanımını içermektedir. Araştırma bulguları, bu programın orta derecede zihin özürlü çocuklara temel okuma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Türkiye'de de Kırcaali-İftar ve Uysal (1999), Eskişehir ilinde 1996-97 öğretim yılında zihin özürlü kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkökul öğretmenlerine sağlanan özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmaya dört eğitilebilir zihin özürlü öğrenci katılmıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeline göre yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrencilerin tümünün, kendilerine özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla sağlanan resimli fişleri okuma ve yazma öğretiminden yararlanabildikleri bulunmuştur.

Fazio, Johnston ve Brandl (1993), okuma yetenekleriyle ilgili olarak ilkökula giden 61 hafif derecede zihin özürlü çocuğa; Brigance Temel Beceri Envanteri (Brigance Inventory of Basic Skills), Peabody Bireysel Başarı Testi (Peabody Individual Achievement Test) ve Geniş Kapsamlı Başarı Testi (Wide Range Achievement Test) uygulamıştır. Sonuç olarak bu çocukların 2.0, 2.1 ve 2.4 sınıf seviyesinde okuma yetenekleri olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Eripek (1989), Eskişehir ve Kütahya illerindeki alt özel sınıfların 4. ve 5.sınıflarına devam eden zeka yaşları 4-11 arasında değişen 165 eğitilebilir zihin özürlü öğrencinin, ilkökul sınıflarına göre sesli okuma başarılarını değerlendirmiştir. Her sınıf düzeyi için bir okuma parçası seçilmiştir. Öğrencilerin seçilen bu parçalardaki sesli okumaları; okuma hızı ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin bu boyutlardaki başarıları; bağımsız, öğretim ve engelleme düzeylerinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin yaklaşık %54'ünün birinci ya da ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendikleri belirlenmiştir.

Esen (1990), 1988-1989 öğretim yılında Bursa ili merkez sınırları içinde, alt özel sınıflara devam eden 4. ve 5.sınıflardaki toplam 54 eğitilebilir düzeydeki zihin özürlü öğrencinin, Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların İlkokul Programının (1987) ilkökuma-yazma öğretimine ilişkin davranışsal amaçlarından ilkökuma boyutunu gerçekleştirme

durumlarını araştırmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin ilkokuma davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, gerek diğeri öğrenciler arasında, gerekse öğrencinin kendi ilkokuma gelişim sürecinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Okur-yazar olmak sadece normal olarak gelişen bireyler için değil aynı zamanda özel eğitime gereksinim duyan bireyler için de önemlidir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin topluma uyum sağlamaları ve ihtiyaçlarını bağımsız olarak yerine getirebilmeleri, normal bireylerde olduğu gibi okuma-yazma öğrenmeleriyle paralel olarak daha da kolaylaşmaktadır. Ancak zihin zrl bireyler, okul yaşantılarında okuma-yazma fırsatları ve beklentilerinden ayrı tutulmuşlardır. Bu bireylerin yazılı dilden kısmen ya da tamamen ayrı tutulmalarının iki temel dayanağı vardır: (1) okuma, öğrencilerin yaşa dayalı ve doğrusal bir sırada, ayrılmış bir dizi alt becerileri gerçekleştirmelerini gerektiren ğretim programına bağlı ve üretme amaçlıdır, (2) bu çocuklar gerçekten de yaşa dayalı bir hızda okur-yazarlık alt becerilerini öğrenmeleri için gerekli bilişsel kapasiteden yoksundurlar (Kliewer, 1998).

Zeka bölümü 50'nin altında olan öğretilebilir zihin zrl çocukların kuramsal olarak okumayı öğrenmeleri beklenmemektedir. Hatta bu çocuklara okuma becerileri kazandırmak için harcanan çaba ve zamanın boşa olduğu, bu çaba ve zamanın onlara sosyal ve mesleki becerilerin kazandırılması için kullanılması gerektiği görüşünü savunanlar vardır (Eripek, 1996). Zihin zrl çocuklara daha çok günlük hayatta kullanabilecekleri işlevsel okumaya yönelik ğretim yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocuğun doğal çevresindeki sözcüklerin öğretilmesinin ona daha yararlı olacağı belirtilmektedir (Cohen ve Plaskon, 1980; Westling ve Fox, 2000). Bu sözcüklere; yollarda, giysilerde, yiyeceklerde, ilaç reçetelerinde, toplum yerlerindeki tuvalet, sinema giriş-çıkışlarında, tehlike ya da yasak olan yerleri gösteren işaretler ya da talimatlar, gazete ilanları, televizyon programları, telefon rehberindeki önemli sayfalar, otobüs, tren tarifelerini gösteren levhalar, iş başvurusunda ya da bankalarda kullanılan formlar örnek verilebilir. Westling ve Fox'un (2000) aktardığı işlevsel okumaya yönelik yapılan araştırmalarda; Schloss ve Collins (1993), Branson ve Hall (1995), zihin zrl çocuklara yemek hazırlamada gerekli olan sözcükleri okumayı; Collins ve Stinson (1995), yiyecekler üzerindeki uyarı sözcüklerini okumayı

öğretmişlerdir. Yapılan bu araştırmalarda, uygulamalı davranış analizi temel alan yöntemler kullanılmıştır.

Dereli (1987), Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Türkçe programının değerlendirilmesine yönelik Eskişehir ili merkezinde bulunan 29 ilkokul yöneticisi, 42 alt özel sınıf ve bu sınıflarda görevli 51 öğretmen, zeka bölümü 45-75 olan 83 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri ile bir görüş araştırması yapmıştır. Araştırmasında; a) Öğretmen, yönetici ve velilerin görüşleri için anket, b) Öğrencilerin durumlarına ilişkin bilgiler için de görüşme formu kullanmıştır. Görüşme formu; okumayı öğrenme, kurallara uygun okuma, okuduğunu mantıksal bir yol izleyerek sözlü olarak anlatabilme, okuma türlerini ayırd etme, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme ve sözcük türlerini tanıma gibi yeterlikleri ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Öğretmen görüşlerini de belirleyen bu araştırmada; öğretmenlerin %84'ü eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda ilkokuma ve yazmayı öğrenebileceklerini, %40'ı eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda kurallara uygun okuyabileceklerini, %72'si eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda okuduklarını, gördüklerini, duyduklarını, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabileceklerini ve %52'si de eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda yazıyı kurallarına uygun olarak kullanabildiklerini belirten bulgular elde edilmiştir.

Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaran niteliksel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın verileri niteliksel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve tümevarım analizi yoluyla görüşme yapılan kişilerin gerçek düşünceleri derinlemesine irdelenmiştir. Bu şekilde bir irdelenmenin, anket ya da niceliksel olarak analiz edilen görüşme tekniklerini içeren niceliksel araştırmalarda gerçekleştirilemediği düşünüldüğü için bu araştırmada niteliksel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.8. Amaçlar

Araştırmanın genel amacı; Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'ndeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır: Öğretmenlerin,

1. okur-yazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. okuma-yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - 2.1. zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - 2.2. sınıflarında okuma-yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?
3. okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunları nelerdir?
4. okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözülmesine yönelik önerileri nelerdir?
5. okuma-yazma öğretiminde;
 - a. diğer öğretmenlerden beklentileri nelerdir?
 - b. okul idaresinden beklentileri nelerdir?
 - c. ailelerden beklentileri nelerdir?
 - d. üniversiteden beklentileri nelerdir?
 - e. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileri nelerdir?
 - f. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileri nelerdir?

1.9. Önem

Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulguların, özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin, okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmelerinde yaşadıkları sorunlarının irdeleneceği, daha etkili ve sistematik okuma-yazma öğretimlerinin gerçekleştirilmesine yönelik önerilerini ve beklentilerini ortaya çıkaracağı umulmaktadır. Ayrıca niteliksel araştırmalardan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilecek araştırmanın bulgularının, alana zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretimi konusunda yeni bir bakış açısı getireceği de düşünülmektedir.

Bulguların, özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan okuma-yazma öğretimi derslerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı ve getirilecek önerilerin gerçekleşmesine yönelik yeni araştırmaların başlamasına da zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

1.10. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri, niteliksel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen verilerin doğrulanması, çeşitlenmesi ve daha derinlemesine incelenebilmesi amacıyla katılımcı gözlem yapılmış ve günlük tutulmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra, araştırma incelenirken aşağıdaki sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının yedi ile sınırlı olmasının araştırmanın genellenebilirliğini etkileyebileceği düşünülebilir.
2. Araştırma bulguları, katılan öğretmenlerin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleriyle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okul ve araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, niteliksel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı tümevarım analizi modelidir.

Niteliksel araştırma yöntemleri ilk kez antropologlar ve sosyologlar tarafından kullanılmış ve saha ya da doğal çalışma olarak isimlendirilmişlerdir. Niteliksel araştırma, doğal ortamlarda, uzun bir süre içinde o ortam hakkında derinlemesine veri toplanmasını içeren bir araştırma biçimidir. Niteliksel araştırmacı araştırdığı ortamdaki insanların yaşayış biçimlerini, değer yargılarını, deneyimlerini ve dünyaya bakış açılarını nasıl anlamlandırdıklarını inceler. Buna yönelik sorular üzerinde odaklaşır. Niteliksel araştırmalarda veriler; görüşme dökümleri, saha notları, fotoğraflar, video teyp kayıtları, kişisel belgeler ve resmi kayıtlar ile toplanır. Elde edilen veriler, sözlü ifadeler şeklinde araştırmacı tarafından olduğu gibi ve bütün zenginliğiyle tümevarımsal olarak analiz edilir (Bogdan ve Biklen, 1992).

Niteliksel araştırmalarda görüşme, saha notları, katılımcı gözlem, kişisel belgelerin ve resmi kayıtların incelenmesi gibi tekniklerle ayrıntılı veriler toplanabilmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, niteliksel araştırma yöntemleri arasında yer alan görüşmenin bir çeşidi olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, iki kişi arasında biri diğerinden bilgi almak amacıyla gerçekleşen amaçlı bir sohbetir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşmede belirlenen sorular katılımcılara sözel olarak sorulur ve katılımcılardan gelen cevapların da sözel olarak bildirilmesi beklenir (Gay, 1996). Ancak bu sözlü iletişim, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı,

mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir görüşmeden farklıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Görüşme, veri toplamada tek yöntem olabildiği gibi katılımcı gözlem, doküman analizleri ya da diğer tekniklerle birlikte de kullanılabilir. Araştırmacı bu doğrultuda; araştırma verilerinin doğrulanması, çeşitlenmesi, daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve bu verilerin kullanıldığı görüşme tekniğini desteklemesi amacıyla araştırma yaptığı okulda katılımcı olarak gözlemler yapmış ve araştırma sürecinde yaşadıklarını kaydettiği bir günlük tutmuştur. Aynı zamanda araştırmacı bu şekilde veri toplayarak araştırmadan elde edilecek verilerin geçerli ve güvenilir olmasını hedeflemiştir.

Görüşmeci, görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında diğer kişiye bilgi vermek ve görüşme sırasında sorulan sorulara karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak zorundadır. Aynı zamanda görüşmeci, görüşme yaptığı kişilerin gerçek düşünceleri, duyguları ve deneyimlerine dayanarak verdikleri örneklerle o kişilerin dünyayı nasıl yorumladıklarına ilişkin görüş geliştirir (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Görüşmenin bu özelliğinden dolayı ve iyi uygulanması sonucunda da elde edilen verilerden ayrıntılı bilgilere ulaşılır (Gay, 1996). Yıldırım ve Şimşek (1999) bu şekilde elde edilen verilerin ayrıntılı olmasının, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir gösterge olduğunu belirtmektedirler.

Diğer araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinde olduğu gibi görüşme tekniğinin de dezavantaj ve avantajları bulunmaktadır. Görüşme tekniğinin dezavantajları şunlardır: (a) pahalı ve uygulama sürecinin zaman alması ve bu yüzden de sınırlı sayıda kaynak kişi ile görüşülerek sonuca gitme eğilimlerini arttırarak araştırmayı sınırlandırması (Karasar, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 1999), (b) katılımcının görüşme yapan kişinin görünüşünden, cinsiyetinden, yaşından, sosyal statüsünden, aksanından ya da tavırlarından olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenerek sorulara önyargıyla cevaplar vermesi, (c) elde edilen bilgilerin bireyin öznel yargısını ya da sadece görüşme anındaki anımsadıklarını kapsamaması (Yıldırım ve Şimşek, 1999) ve (d) iletişim ve kişilerarası ilişki kurma becerilerini iyi kullanmayı gerektirmesidir (Gay, 1996).

Görüşmenin avantajları ise: (a) görüşmede ses tonu, mimikler, soruları cevaplama gösterilen istekliliğin söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipucu olabilmesi, (b) değişen koşullara uyum sağlamada veya ortam düzenlemede esnek olabilmesi, (c) sözel olarak yapıldığı için okuma-yazma bilmeyenler dahil herkese rahatlıkla uygulanabilmesi, (d) verilen cevaplarda bireyselliğin korunabilmesi (Karasar, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 1999), (e) yarım bırakılan ya da açıkça anlaşılamayan soruları değiştirerek ya da daha açıklayıcı ek sorular sorarak daha net cevaplar alınabilmesi (Gay, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 1999), (f) veri kaynağının doğrudan onaylanabilmesi ve (g) bireyler arası farklılıklardan dolayı veri toplama sürecinde şekiller, grafikler veya ayrıntılı açıklamalar yoluyla istenen bilgilerin elde edilebilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmacı, görüşmenin bu avantajlarını dikkate alarak ve hedeflediği amaçların belirlenebilmesinde daha ayrıntılı veriler elde edebileceğini düşünerek araştırmasında görüşme tekniğini kullanmıştır.

Görüşme tekniği, katılımcı sayısına, katılımcının özelliğine ya da görüşmelerin kurallarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Karasar, 1995). Berg (1998), görüşme tekniğini üç sınıfta gruplandırmaktadır: (a) Yapılandırılmış görüşme, (b) Yapılandırılmamış görüşme ve (c) Yarı-yapılandırılmış görüşme.

Yapılandırılmış görüşme, önceden görüşülecek kişilere ne tür sorular sorulacağı belirlenerek bu kişilerin duygu, düşünce, tutum ve önerilerini almak amacıyla bir grup soru hazırlanarak yapılan bir görüşme şeklidir. Bu görüşmede, kendileriyle görüşülen kişilere sorulan sorularda sürekli aynı sorular sorulur ve böylece kişilerin verdiği cevapların birbirleriyle karşılaştırılabilir olması hedeflenir (Bogdan ve Biklen, 1992). Yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeyi yapan kişinin hareket özgürlüğü çok düşük olmasına rağmen verilen cevapların kontrolü ve sayısallaştırılması da bir o kadar kolaydır (Karasar, 1995).

Yapılandırılmamış görüşme, görüşmeciye hareket ve yargı özgürlüğü veren, esnek, kişilerin görüş ve yargılarını derinlemesine incelemeyi sağlayan görüşme şeklidir (Karasar, 1995). Yapılandırılmamış görüşme, keşfe yönelik bir görüşme süreci olduğu için bu görüşme türünde önceden belirlenmiş herhangi bir soru ve yanıtlara ilişkin bir

beklenti olmaz (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Görüşmeci açık uçlu sorularla görüşme yaptığı kişileri ilgileri yönünde cesaretlendirir ve görüşmesini ona göre yönlendirir. Bu yüzden görüşülen kişi görüşme konusunun belirlenmesinde önemli rol oynar (Bogdan ve Biklen, 1992).

Yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşmelerin arasında olan ve araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilen bir görüşme çeşididir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere görüşme yapılacak kişilerin bildiği terminoloji de dikkate alınarak bir dizi soru hazırlanır. Bu sorular görüşülen kişilere aynı sırayla sorulur ve kişilerin istedikleri genişlikte cevap vermelerine izin verilir. Bu görüşmelerde, görüşülen kişinin görüşmeyi yönlendirmesi görüşmenin kalitesini artırır ve bu durumda araştırmacıya veri zenginliği getirir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşme sırasında sorulan sorular kişiler tarafından anlaşılmasa görüşmeci gerekli açıklamaları yapabilir (Gay, 1996). Bu araştırmanın verileri de niteliksel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin gerektirdiği şekilde araştırmanın amaçlarına yönelik görüşme soruları hazırlamıştır. Hazırladığı soruların anlaşılır ve açık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir ön görüşme yapmış ve sorularda gerekli olan düzeltmeleri yapmıştır. Araştırmacı, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları göz önünde bulundurarak veri toplama sürecine geçmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırma verilerinin toplanması, niteliksel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, araştırmak istediği konuyla ilgili olarak ana başlıklar halinde görüşme soruları hazırlamıştır. Görüşmede hazırlanan soruların bir grup birey ile denenmesi ve bu denemeye göre gerekli ifade değişikliklerinin yapılması ve gerekirse yeni soruların yazılması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmacı bu doğrultuda, hazırladığı soruların kolay anlaşılır ve açık olarak ifade edilip edilmediğini belirlemek amacıyla bir öğretmenle ön görüşme gerçekleştirmiştir. Ön görüşme yapılacak öğretmenle görüşülerek, görüşme için

kendisine uygun gün, saat ve yer belirlenmiştir. Araştırmacı, ön görüşmede görüşülecek öğretmene araştırmasının amacını ve nasıl bir süreç izleneceğini açıklamıştır. Aynı zamanda veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmenin ses kayıt cihazına kaydedilebilmesi için öğretmenden izin almıştır. Ön görüşme belirlenen gün ve saatte, öğretmenin evinde bire-bir olarak yapılmıştır. Bir saat süren görüşmede elde edilen veriler teybe kaydedilmiştir. Ön görüşmeden sonra veriler araştırmacı tarafından dinlenerek dökümleri yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve bir uzman sorulara verilen cevapları incelemişler, araştırmada hedeflenen amaca ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olan soruları genişletmişlerdir. Ayrıca araştırmacı, ön görüşmede öğretmende olumsuz etki yaratan soruları değiştirerek herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak ve görüşülecek kişileri zorlamayacak şekilde yeniden düzenlemiştir. Görüşmelerde öğretmenlere sorulan sorular aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

Görüşme Soruları

1. Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sizce okur-yazar olmak ne demektir?
3. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma-yazmaya yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
6. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunlarınız nelerdir?
7. Karşılaştığınız sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
8. Bu sorunlarınızın çözülebilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?
9. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için diğer öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
10. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için okul idarenizden beklentileriniz nelerdir?
11. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için öğrencilerinizin ailelerinden beklentileriniz nelerdir?
12. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için üniversiteden beklentileriniz nelerdir?

13. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentileriniz nelerdir?

14. Okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileriniz nelerdir?

2.3. Görüşmelerin Yapılması

2.3.1. Görüşme İlkeleri

Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra sıraya konularak her öğretmene belirlenen sırayla sorulmasına karar verilmiştir. Ancak görüşmeler sırasında öğretmenler tarafından herhangi bir sorunun cevabı tam olarak alınmamış olursa ya da yüzeysel bir cevap verilirse, "Başka söylemek istediğiniz ya da eklemek istediğiniz bir şey var mı?" şeklinde sorunun daha açık ve anlaşılır olarak cevaplanmasının sağlanmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda soruların cevaplanması sırasında, sorulan soruyla birlikte sorulacak olan bir başka sorunun da cevabı alınmış olunursa, o sorunun tekrar sorulmamasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin görüşmeler sırasında tam olarak anlayamadıkları açıklık getirilmesini istedikleri sorular olduğunda da kendilerini yönlendirmeden gerekli ek açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı, verilerin toplanması tamamlanıncaya kadar her öğretmenden görüşmelerde konuşulanların diğer öğretmenlerle paylaşılmamasını rica etmiştir. Ayrıca araştırmacı, araştırmaya katılan öğretmenlerin isimlerini kullanmamaya karar vermiş ve bu yüzden de her bir öğretmen için kod isim kullanmıştır.

2.3.2. Araştırmanın Yapıldığı Okul

Araştırma, Eskişehir'de bulunan Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu okul, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerin, hafif düzeydeki zihin özürlü çocuklarına hafta içi 9:00-15:00 saatleri arasında eğitim-öğretim veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumdur.

Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi'nde, ilköğretim kısmında yedi sınıf, Mesleki Eğitim Merkezi kısmında ise mesleki eğitim dersleri için iki hazırlık sınıfı ve dört atölye bulunmaktadır. Okulun 1999-2000 öğretim yılında biri müdür, ikisi müdür yardımcısı olmak üzere üç idarecisi; beşi erkek, dokuzu kadın 14 öğretmeni ve 88 öğrencisi bulunmaktadır. Okulda görev yapan öğretmenlerden 11'i özel eğitim öğretmeni, üçü de Resim-iş, Ev Ekonomisi ve Ağaç İşleri alanında branş öğretmenleridir.

2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 39. Maddesinde mesleki eğitim merkezleri; "İlköğretimlerini tamamlayan, 20 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar veya ilköğretimlerini tamamlayıp genel ve mesleki orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, işe ve mesleğe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği gündüzlü özel eğitim kurumları" şeklinde tanımlanmaktadır. Merkezin programı, birinci yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. Hazırlık sınıflarında öğrencilere, kültür dersleri ve merkezdeki atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilmekte, uygulamalı iş eğitim yoluyla temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bu sınıfta öğrenciler bir iş yerine gönderilmezler. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrencilere kültür dersleri ile birlikte mesleki eğitim dersleri verilmektedir. İşe yerleştirilen öğrenciler, kültür ve mesleki eğitim derslerini haftada bir gün merkezde, uygulamalı beceri eğitimini ise dört gün işletmelerde görmektedirler.

Araştırma yapılan okulun Mesleki Eğitim Merkezi'nde; Ağaç İşleri, Ev Ekonomisi, Çorap-Trikotaj ve Serigrafi-Galoş atölyeleri bulunmaktadır. İlköğretim kısmındaki öğrenciler haftada 3 saat teorik, 3 saat uygulamalı olarak ağaç işleri ve ev ekonomisi atölyelerinde eğitim-öğretim görmektedirler.

Okulun programında yer alan *kültür dersleri*; Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Milli Tarih, Milli Coğrafya, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım ve Vatandaşlık Bilgisi dersleridir. *Branş dersler* ise; Ağaç İşleri, Ev Ekonomisi, Çorap-Trikotaj, Galoş-Serigrafi, Resim-iş, Müzik ve Beden Eğitimi dersleridir.

2.3.2.1. Araştırma Yapılan Okulun Fiziki Özellikleri

Araştırma yapılan okul, Eskişehir ili merkezinin, Akarbaşı mahallesinde bulunan üç katlı, kalorifer döşeli bir binadır. Kurumun zemin katında; öğrencilerin ayakkabılarını değiştirdiği bir giriş bölümü, beden eğitimi dersleri, resmi ve özel törenleri kutlama amacıyla döşemesi parke olan çok amaçlı büyük bir salon, ağaç işleri atölyesi, beden eğitimi öğretmenin odası ve kiler bulunmaktadır.

Birinci katta; öğretmenler ve memur odası, kız öğrencilerin beden eğitimi derslerinde soyunma odası olarak kullandıkları rehberlik odası, müdür odası, mutfak, üç sınıf, öğretmenlerin ve kız öğrencilerin kullandığı tuvaletler bulunmaktadır.

İkinci katta; müdür yardımcısı ve revir odası, iki sınıf, mesleki eğitim merkezinin hazırlık sınıfı, ev ekonomisi ve serigrafi atölyeleri, erkek öğrencilerin kullandığı tuvaletler ve koridorun sonunda dolaplarla oda olarak ayrılmış bir okuma köşesi bulunmaktadır.

Üçüncü katta; müdür yardımcısı odası, iki sınıf, çorap-trikotaj atölyesi, serigrafi atölyesine ait malzemelerin bulunduğu oda, yemekhane, yemeklerin dağıtıldığı mutfak ve lavabolar bulunmaktadır.

Okuma Köşesi; Bu köşe, okulun ikinci katında, koridorun sonunda, mobilyalarla oda şekline dönüştürülmüş bir bölümdür. Bu odanın ortasında beyaz renkli, ikisi kare ve diğer ikisi yamuk şeklinde olan dört masa bulunmaktadır. Masanın üstünde içinde yapma çiçeklerin olduğu bir vazo ve ahşaptan yapılmış bir kalemlik bulunmaktadır. Masaların etrafında 15 sandalye dizilidir. Odanın karşı duvarında pencere, kalorifer peteği ve diğer duvarlarda karşılıklı olarak mobilyadan yapılmış iki kitaplık bulunmaktadır. Bu kitaplıklar; biri kapaklı ve beyaz renkli, diğeri de kapakları cam olan kahverengi kitaplıklardır. Kitaplıklar kilitlidir. Kapakları cam olan kitaplığın içinde ilkokul 1.2.3.4. sınıflara yönelik hikaye kitapları bulunmaktadır. Bu dolabın yan tarafında kitaplıklarda toplam 123 kitap bulunan kitapların listesi asılıdır (Günlük, s.72).

Görüşme yapılan öğretmenler arasında aynı zamanda okulun eğitsel kollarından biri olan kitaplık kolu'nun çalışmalarından sorumlu olan öğretmenle yapılan bir sohbette, bu okuma köşesinin, öğrencilerin öğle saatlerinde kitap okumaları ya da bireysel saatlerde çalışmaları amacıyla oluşturulduğu ve bu köşenin öğrencilerden oluşturulan bir kurul tarafından yürütüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle birlikte gerçekleştirilen kitaplık kolu etkinliklerinden örnekler verilmiştir. Örneğin, kütüphane haftasında öğrencilerle beraber Eskişehir İl Halk Kütüphanesine gezi düzenlendiği ve “Kütüphane nedir?”, “Orada nasıl davranılır?” gibi açıklamalarda bulunduğu belirtilmiştir (Günlük, s. 107).

Sınıflar; Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarındaki düzen benzer özellik göstermektedir. Dört sınıfta yarım ay şeklinde, iki sınıfta tek ya da üç sıra arka arkaya ve bir sınıfta da tek sıra şeklinde dizili olan öğrenci masaları bulunmaktadır.

Sınıflarda bulunan yazı tahtası her sınıfta öğrenci masalarının karşısındaki duvarda asılıdır. Tahtanın üzerinde Türk bayrağı, Atatürk portresi, İstiklal Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi ve Andımız çerçeveleri asılıdır. Bu düzen her sınıfta aynıdır. Ayrıca sınıfların kapısında, sınıftaki öğrencilerin fotoğraflarının bulunduğu ve isimlerinin yazılı olduğu ev, çiçek ya da hayvan figürleri gibi değişik şekillerdeki levhalar asılıdır. Sınıflarda cam çerçeveli, kapaklı, değişik renkli, demir ya da mobilya yapımı olan kitaplıklar bulunmaktadır.

Sınıflardaki panolar öğrencilerin arkasındaki duvarlarda asılıdır. Bu panolarda Atatürk köşesi, mevsimler şeridi, tarih şeridi, Türkiye'nin, coğrafi bölgelerin ve Eskişehir'in fiziki haritaları, öğrencilerin yaptığı resimler bulunmaktadır. Diğer duvarlarda sayı tabloları, yön şeridi, geometri şekilleri, duyu organlarını ya da hayvanları gösteren levhalar, sınıf mevcudu tablosu, hava durumu tablosu, boy-kilo grafikleri bulunmaktadır.

Okuma-yazmaya yönelik materyallerin diğer sınıflara göre farklı olduğu sınıf, Eray öğretmenin sınıfıdır. Atatürk ilkelerinin ve Atatürk'ün kişilik özelliklerinin yazılı olduğu levhalar, fotoğraflarla hazırlanmış ilimizi ve ailemizi tanıyalım köşesi, trafik ışıkları ve

kurallarını gösteren levhalar, kılık-kıyafet, ağırlık ve zaman ölçülerini gösteren levhalar, yeraltı zenginliklerimizi ve ekonomik değeri olan bitkileri gösteren levhalar, müzik aletlerinin resimleri ve isimleri bulunan levha, diş fırçalama becerisinin fotoğraflı olarak basamaklarını gösteren levha, resimleri dergilerden fotokopi çekilerek hazırlanmış fiş cümlelerinin bulunduğu levha, büyük ve küçük harflerin tablosu, sessiz harflerin tablosu, sözcük ve hecelerin bulunduğu tablolar bulunmaktadır. Diğer öğretmenlerin sınıflarında da sözcük, hece tabloları, duvarın bir köşesinde birkaç fişin asılabildiği bölüm bulunmaktadır. Örneğin; Gizem, Gamze ve Gülfer öğretmenler. Sınıf kitaplıklarında bulunan kitaplar ise genellikle ilkokul 3. 4. 5. sınıf, ortaokul 1. 2. 3. sınıf kitapları ve hikaye kitaplarından oluşmaktadır.

Yapılan bu gözlemler araştırmacıya, öğretmenlerin okul ya da sınıf içinde okuma-yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler, yöntemler ve kullandıkları araç-gereçler hakkında ipuçları vermiştir.

2.3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenler

2.3.3.1. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi

Araştırma yapılacak okulun belirlenmesinden sonra, araştırmacı 15.12.1999 tarihinde okul müdürü ile yüzyüze görüşerek araştırmasının amacını ve araştırmasını okullarında yürütme nedenini açıklamıştır. Araştırmacı, okul müdürüne lisans döneminde son sınıf uygulamasını okullarında yaptığını ve öğretmenlerin çoğunu tanıdığı için daha rahat ve sıcak bir ortam bulabileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda araştırmasında zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçladığını açıklamıştır. Bu yüzden de bu özellikteki öğretmenlere okullarında kolayca ulaşabileceğini düşünerek araştırması için okullarını tercih ettiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, okul müdürüne, il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmasının yapılmasında bir sakınca olmadığını onaylayan resmi bir izin yazısının gerekli olup olmadığını sormuş okul müdürü böyle bir yazının gerekli olmadığını belirtmiştir. Okul müdürünün bu tutumu, Yıldırım ve Şimşek'in (1999) Marshall ve Rosmann'dan (1994) aktardıkları, niteliksel araştırmalarda araştırma alanını belirlemede önemli bir ilke olan, "Araştırmacı, araştırma alanındaki bireylerle güvene

dayalı ve etkili bir iletişim kurabilir.” (s. 54) ilkesinin sağlandığını göstermektedir. Aynı zamanda niteliksel araştırmalarda, araştırma yapılacak ortam daha önceden biliniyorsa ya da o ortamdaki kişilerarası ilişkilerde bir samimiyet varsa araştırma yapmak için herhangi bir resmi izin belgesi gerekli olmayabilir. Daha sonra okul müdürü araştırmacıya, okuldaki sınıf öğretmenlerinin isimlerini ve şubelerini vererek istediği zaman araştırmasına başlayabileceğini açıklamıştır.

Aynı gün araştırmacı, okul müdürünün isimlerini verdiği yedi sınıf öğretmeni ile toplanarak yapacağı araştırmasının amacını ve nasıl gerçekleştirileceğini açıklamıştır. Araştırma amacının, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleriyle ilgili olarak kendilerinin görüş ve önerilerini almak olduğunu ve araştırmanın teybe kayıt edilecek görüşmeler yoluyla gerçekleştirileceğini açıklamıştır. Araştırmacı, araştırma verilerinin güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirecek iki uzman dışında hiç kimsenin okumasına izin verilmeyeceğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı öğretmenlere, görüşmelerin kendilerine uygun olan gün ve saatlerde yapılacağını ve araştırmaya katılmalarının zorunlu olmadığını, gönüllülük esasına dayalı olduğunu açıklamıştır. Daha sonra araştırmacı önceden hazırladığı sözleşmeleri öğretmenlere dağıtmış ve okuyarak imzalamalarını istemiştir (Ek 1).

Hazırlanan sözleşmede, araştırmanın amacı ve nasıl gerçekleştirileceği anlaşılır bir şekilde açıkça ifade edilmiştir. Yapılan bu ön görüşme sonunda öğretmenlerin hepsi sözleşmeyi okumuş ve gönüllü olarak imzalayarak araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, görüşmelerin düzenli olarak planlanabilmesi için öğretmenlerden kendilerinin uygun olduğu gün ve saatleri sözleşmede belirtilen yerlere yazmalarını istemiş ve bu şekilde her öğretmenden randevu almıştır.

2.3.3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için bu okulun ilköğretim kısmında görev yapan öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmaya, 1999-2000 öğretim yılında, Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim

Merkezinin ilköğretim kısmında görev yapan yedi sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğretmenlerden biri erkek, diğerleri ise kadındır. Araştırmada, gizlilik esasına dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Her bir öğretmene, araştırma sözleşmesinde belirtildiği gibi kod isim verilmiştir. Tablo 1'de görüşmeye katılan öğretmenlerin kod isimleri, branşları, mesleki deneyim yılları ve sınıflarındaki öğrenci sayıları belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları yıl, Özel Eğitim Bölümünün Zihin Engellilerin Eğitimi ve İşitme Engellilerin Eğitimi olarak iki programa ayrılmasından dolayı öğretmenlerden dördü Zihin Engellilerin Eğitimi, ikisi İşitme Engellilerin Eğitimi Programından mezun olmuşlardır. Öğretmenlerden biri ise, ön lisans programından beden eğitimi branş öğretmeni olarak mezun olmuş, daha sonra hizmet-içi eğitim kurslarına katılarak alt özel sınıf öğretmenliği yapmış emekli sınıf öğretmenidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri; en az dokuz, en fazla 31 yıl olarak değişmektedir. Mesleki deneyim ortalamasını saptıracağı düşünülerek 31 yıllık deneyim gözardı edilmiş ve mesleki deneyim ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ortalama mesleki deneyim 11 yıldır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin meslek hayatları süresince okuma-yazma öğretimi ile ilgili çalışmalarını sürdürdükleri ve en azından dört yıldır hafif düzeyde zihin özürlü çocuklarla çalıştıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan iki öğretmen, Zihin Engellilerin Eğitimi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programını tamamlamıştır.

TABLO 1

Öğretmenlerin Branşları, Mesleki Deneyimleri ve Öğrenci Sayıları

Kod İsim	Branş	Deneyim(Yıl)	Öğrenci Sayısı
ERAY	Zihin Engelliler	9	11
ERCE	İşitme Engelliler (*)	12	10
GİZEM	Zihin Engelliler	12	4
GAMZE	Zihin Engelliler	9	11
CEMİLE	İşitme Engelliler (*)	11	12
BETÜL	Zihin Engelliler	13	10
GÜLFER	Sınıf Öğretmeni	31	13

(*) Bu öğretmenlerin branşları işitme engelliler olmasına rağmen en az dört yıldır zihin özürlü çocuklarla çalışmaktadırlar.

2.4. Verilerin Toplanması

2.4.1. Veri Toplama Programı

Araştırma verileri 27 Kasım 1999- 24 Aralık 1999 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin sözleşmelerinde kendileri için en uygun olan zaman olarak belirttikleri gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler görüşme saati olarak öğle saatlerini tercih etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde; ses kayıt cihazı, 60'lık ses kayıt bantları, kalem piller, küçük boy etiket ve kalem kullanılmıştır. Görüşmeler, her bir öğretmen için belirlenen kasetlere kaydedilmiş ve bu kasetler sırayla numaralandırılmıştır. Görüşülen öğretmen, görüşme tarihi, görüşme süresi ve kaset numaraları Tablo 2'deki görüşme takviminde belirtilmiştir.

TABLO 2
Görüşme Takvimi

Kod İsim	Tarih	Süre	Kaset No
ERAY	15. 07. 1999	60 dk.	1a
ERAY	27. 11. 1999	60 dk.	1b
ERCE	17. 12. 1999	40 dk.	2
GİZEM	20. 12. 1999	30 dk.	3
GAMZE	21. 12. 1999	45 dk.	4
CEMİLE	22. 12. 1999	30 dk.	5
BETÜL	23. 12. 1999	60 dk.	6
GÜLFER	24. 12. 1999	50 dk.	7

2.4.2. Görüşmeler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin imzaladıkları sözleşmeler incelendiğinde, her bir öğretmenin görüşme saatleri için öğle saatlerini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacı, görüşmeler için öğle saatlerinde okula giderek görüşme hazırlıklarını yapmıştır.

Görüşmelerin dördü öğrencilerin öğle yemeğinde oldukları saatlerde öğretmenlerin kendi sınıflarında, biri rehber öğretmen odasında, biri ev ekonomisi atölyesinde ve bir diğeri de öğretmenin kendi evinde araştırmacı tarafından ve bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her görüşmenin öncesinde, görüşeceği öğretmene araştırmasını, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki kendilerinin görüş ve önerilerini almak amacıyla gerçekleştirdiğini açıklamıştır. Bu nedenle araştırmacı, öğretmenlere aktaracakları görüş ve önerilerini çekinmeden ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin kendisi için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Ayrıca her bir öğretmene, verilerin eksiksiz olarak kaydedilmesi, görüşme akışının bozulmaması ve elde edilen verilerin ayrıntılı olarak değerlendirilebilmesi için görüşmelerin teyp kullanılarak kayıt edileceği belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı ya da öğretmen rahatsızlandığında, ortama aşırı gürültü geldiğinde ya da görüşme yapılan yere bir başkası girdiğinde görüşmeye ara verilerek kayıt cihazı kapatılmıştır. Sorun giderildikten sonra görüşmeye bırakılan yerden devam edilmiştir. Öğretmenlere, kayıt dökümlerinin güvenilirlik çalışması yapacak iki uzman dışında hiç kimse tarafından okunmayacağı bir kez daha hatırlatılmıştır. Aynı zamanda her öğretmen için bir kod isim belirleneceği ve araştırma sonuçlanıncaya kadar kendi isimlerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır.

Görüşmelerde öğretmenlere 14 soru önceden belirlenen sırayla sorulmuştur. Eğer öğretmen bir soruya daha sonra sorulacak bir sorunun da cevabını vermişse, cevaplanmış olan soru tekrar sorulmamış, bir sonraki soruya geçilmiştir. Görüşmelerin öncesinde sorulacak sorular hiçbir öğretmene gösterilmemiştir. Sorular görüşme anında öğretmene sorulmuş, verilen cevapların gizli tutulma esası hatırlatılarak görüşmeler tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler en az 30, en fazla 60 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Niteliksel araştırmalarda, verilerin toplanması süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veri setinin betimlenmesi, sınıflandırılması, ilişkilendirilmesi ve bulguların yorumlanması süreçlerini içeren veri analizi aşamasına geçilir. Toplanan verilerin analiz edilerek raporlaştırılması, araştırmacı açısından sabır gerektiren zor bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Aynı zamanda veri analizi, niteliksel araştırmalarda araştırmacının özelliklerine ve araştırmanın amacına göre farklı yaklaşımlar gerektiren bir süreçtir.

Veri analizi sürecindeki betimleme aşamasında; araştırmacı, topladığı verileri kapsamlı bir şekilde tanımlar. Bu betimleme aşamasında amaç; okuyucunun, verilerin toplandığı ortama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgileri ilk elden edinebilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Sınıflama aşamasında, elde edilen veriler kodlanır ve oluşan bu kodlara göre sınıflandırılır. Bu sınıflandırma, verilerden temalar çıkarma işini daha kolaylaştırır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Son aşama olan ilişkilendirme ve yorumlamada ise, belirli temalar altında sınıflandırılan veriler birbirleriyle ilişkilendirilir ve bu ilişkiler yorumlanarak raporlaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde izlenen aşamalar; (a) analiz öncesi hazırlıklar ve (b) verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi şeklinde yer almaktadır. Analizde izlenen aşamalar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1**ANALİZ SÜRECİ****Analiz Öncesi Hazırlıklar**

Verilerin Toplanması

Verilerin Dökümü

Dökümlerin Kontrolü

Dökümlerin Formlara İşlenmesi

Formların Kontrolü

İndekslerin Yazılması

Güvenirlik Çalışması

Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi

Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi

Verilerin Kodlanması

Kodlanan Verilerin Çoğaltılması

Verilerin Kesilmesi

Kod Dosyalarının Oluşturulması

Temaların Oluşturulması

Temalardan Alt-temaların Oluşturulması

Tema ve Alt-temaların Eşlenmesi (Güvenirlik)

Alt-temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi

Tema ve Alt-temaların Yazılması

Tema ve Alt-temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması

2.5.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

Analiz öncesi hazırlık aşamasında; (a) verilerin dökümü, (b) dökümlerin kontrolü, (c) dökümlerin formlara işlenmesi, (d) formların kontrolü, (f) indekslerin yazılması ve (f) güvenilirlik çalışmaları yer almaktadır.

2.5.1.1. Verilerin Dökümü

Araştırmacı, her öğretmenle bireysel olarak yaptığı görüşmeleri tamamladıktan sonra, ses kayıtlarında hiçbir değişiklik yapmadan verilerin yazıya dökümü işlemini yapmıştır. Kayıt dökümünde yapılan her görüşmenin kasetten duyulan her ses ve konuşma duyulduğu gibi hiçbir düzeltme yapılmadan (e..., bi, okuyo, hı...hı..., oku..okuma gibi), görüşen-görüşülen sıralaması şeklinde dökümü yapılmıştır. Görüşen ve görüşülen kişilerin konuşmalarını birbirlerinden ayırmak amacıyla yazı karakterleri farklı renkte ve farklı satırlarda olacak şekilde bilgisayarda yazılmıştır. Döküm işlemi bittikten sonra verilerin tamamı bilgisayarda daha önce hazırlanan standart bir forma yüklenmiş (Ek 2) ve verilerin organize edilmesini, raporlaştırılmasını kolaylaştırmak için formda yer alan her bir satıra satır numarası verilmiştir (1, 2, 3.....şeklinde.). Bu satırlar elde edilen bulguların raporlaştırılmasında, konuyla ilgili olarak öğretmenlerin konuşmalarından yapılan alıntılarının sonuna yazılmıştır. Verilerin okunması sırasında önemli görülen sözcük, sözcük grubu ya da cümlelerin altı çizilmiştir. Ayrıca görüşen ve görüşülen kişilerin eş zamanlı olarak yaptıkları konuşmalarını belirtmek amacıyla konuşmaların başına yıldız (*) işareti konulmuştur.

2.5.1.2. Dökümlerin Kontrolü

Bilgisayarda dökümü yapılan tüm verilerin dökümünün doğruluğunu kontrol etmek amacıyla veri kasetleri ve formlara yazılı dökümler, alandan bir uzman kişiye verilmiştir. Bu uzman kişi, kasetleri dinleyerek formlardaki dökümleri kontrol etmiştir. Kontroller sonucunda eksik ya da yanlış yazılan sözcük, sözcük grupları ya da cümleler tamamlanarak dökümlerin forma işlenmesi aşamasına geçilmiştir.

2.5.1.3. Dökümlerin Formlara İşlenmesi

Bu aşamada; elde edilen veriler, bilgisayarda beş ayrı bölümden oluşan bir görüşme formuna işlenmiştir (Ek 2). Uzuner (1999), formda yer alan bu beş bölümü ve özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

a. Bağlam Kayıtları: Kişiler (görüşülen ve görüşen), yer, tarih, saat, görüşme no, sayfa no gibi bilgilerin yazıldığı bölümdür. Örneğin, Görüşülen Kişi: Gizem, Görüşen Kişi: Aysun, Yer: Okulun Adı, Tarih: 20.12.1999, Saat: 12: 35-13: 05, Görüşme No: 3, Sayfa No: 1 gibi.

b. Betimsel Bilgiler: Görüşme dökümünün bulunduğu bölümdür.

c. Betimsel İndeks: Betimsel bilgilerdeki ayırd edici özelliklerin listesinin yer aldığı bölümdür. Araştırmacının verilerde yazılı olan bilgileri sınıflamada kendisine kolaylık sağlaması için betimsel bilgilerdeki bölümü özetlediği ya da o bölümdeki veriyi ifade eden kısaltmalar kullandığı bölümdür. Örneğin, “okur-yazarlığın tanımı” gibi. Araştırmacı, betimsel bilgilerde yer alan veriler doğrultusunda betimsel indeks bölümlerini yazmıştır. Betimsel indeksler forma farklı karakterde ve farklı renkte bilgisayarda yazılmıştır.

d. Görüşmeci Yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının ve görüşlerinin yer aldığı bölümdür. Araştırmacının yaptığı görüşmeyle ilgili olarak verilerin dökümü ya da okunması sırasında kendisini ya da görüşülen kişiyi eleştirdiği, veri analizinde kendisine kolaylık sağlayacak bilgileri yazdığı, veri analizinde kullanabileceği çeşitli notlar aldığı bölümdür. Bu bölüm, araştırmacının adeta verileriyle konuştuğu bir bölüm olarak ifade edilebilir. Bir görüşme dökümünde, Görüşmeci Yorumu bölümü ne kadar zengin olursa, araştırmacının veri analizinde işi o kadar kolay olmaktadır. Araştırmacı, görüşmeler sonrasında not aldığı ya da betimsel bilgileri okuduğu andaki düşüncelerini görüşmeci yorumu bölümüne yine farklı karakterde ve farklı renkte bilgisayarda yazmıştır. Ayrıca güvenilirlik çalışmasını

gerçekleştiren diğer uzmanların yazdığı görüşmeci yorumlarından önemli olduğunu düşündüğü yorumları da bu bölüme farklı renkte bilgisayarda yazmıştır.

e. Genel Yorum: Yapılan görüşmenin ilişkili sayfası hakkında görüşmecinin genel bir yorumu olduğunda, bu yorumunu yazdığı bölümdür.

2.5.1.4. Formların Kontrolü

Formlara her görüşmenin Betimsel İndeks ve Görüşmeci Yorumu bölümleri yazıldıktan sonra alandan bir uzman yazılan bu bölümleri okuyarak kontrol etmiş, eleştiri ya da önerilerini araştırmacıya sunmuştur. Araştırmacı bu kontrol sonucuna göre formlara yazılı verilerde gereken düzeltmeleri yaparak verilere son şeklini vermiştir.

2.5.1.5. İndekslerin Yazılması

Araştırmacı, bilgisayarda yüklü olan bütün görüşme formlarındaki Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümlerinin düzeltmelerini tamamladıktan sonra bu bölümlere yönelik indeks hazırlama işlemine geçmiştir. Bu indekslerin hazırlanmasındaki amaç, veri analizine geçildiğinde araştırmacıya kategorilerin/temaların geliştirilmesinde kolaylık sağlamaktır (Bogdan ve Biklen, 1992).

2.5.1.6. Güvenirlik Çalışması

Niteliksel araştırmalarda, görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için alandan iki kişinin birbirinden bağımsız olarak veri dökümlerini dinlemeleri ve bu verileri okumaları önemlidir (Kvale, 1996). Bu önemden dolayı veri analizine geçilmeden önce bu araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yürütmek amacıyla alandan iki uzman kişi gönüllü olarak görev almıştır. Yapılan yedi görüşmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla en az %20 ölçütünü karşılayan görüşme takviminin ilk, ortasında ve son günlerinde yapılan toplam üç görüşmenin kasetleri ve yazılı görüşme formları seçilmiştir. Bu formların Görüşülen Kişi, Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümlerinin yazılı olmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Çalışmada

iki uzman, bağımsız olarak kendilerine verilen kasetleri dinlemiş ve dökümleri okuyarak Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümlerini kendi düşüncelerine göre yazmışlardır. Bu işlemden sonra, araştırmacı ve diğer iki uzman 25.11.2000- 09.12. 2000- 21.12.2000 tarihlerinde biraraya gelerek yaptıkları çalışmaları karşılaştırmışlardır. Üzerinde çalışılan Betimsel İndeks bölümlerinde tutarlılık sağlanmadığında araştırmacı ve uzmanların birbirleriyle tartışma sonrasında bu bölümlerde tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, diğer iki uzmanın yazdığı Görüşmeci Yorumu bölümlerinde önemli gördüğü, bulguların yazımında kendisine ışık tutabilecek ifadeleri de ilgili bölüme eklemiştir. Yapılan eklemeler, araştırmacının yorumlarıyla karışmaması için formlara farklı karakterde yazılmıştır. Bu çalışmadan sonra araştırmacı, bu üç görüşmenin yazılı formlarında değişiklikleri yaparak görüşme formlarındaki verilerin son şeklini vermiştir.

2.5.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi

Tümevarım analizi, kodlama yoluyla verileri kategorileri ayırmak ve bu kategoriler arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak tema ve alt-temaları oluşturmaktır (Patton, 1990). Strauss ve Corbin (1990) analiz sonrasında bilinmeyen olgulardan, olaylardan elde edilen verilerin sınıflandırılması, düzenlenmesi ve yorumlanması sonucunda birtakım önermelere ulaşıldığı için tümevarım analizi sürecini “kuram oluşturma” olarak adlandırmaktadırlar. Araştırmacı, yaptığı araştırmada da tümevarım analizini kullanarak araştırmanın bulgularına ulaşmıştır. Tümevarım analizindeki aşamalar (a) verilere sayfa numaraları verilmesi, (b) verilerin kodlanması, (c) kodlanan verilerin çoğaltılması, (d) verilerin kesilmesi, (e) kod dosyalarının oluşturulması, (f) tema ve alt-temaların oluşturulması, (g) tema ve alt-temaların eşlenmesi, (h) alt-temaları oluşturan verilerin düzenlenmesi, (i) tema ve alt-temaların yazılması ve (j) tema ve alt-temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması şeklinde gruplandırılabilir.

2.5.2.1. Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi

Niteliksel araştırmalarda gerek saha gözlemleri gerekse görüşme yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmalarda büyük miktarlarda ve çok kapsamlı betimsel bilgiler

elde edilir. Bu yüzden yapılan araştırmanın amacına ulaşılabilmesi için bu betimsel bilgilerin organize edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada, bütün veriler bir kez okunur ve her bir sayfaya numara verilir. Bu işlemin, bütün verilerin tamamının anlaşılabilmesi için araştırmacının dikkatinin dağılmayacağı sessiz bir ortamda yapılması gerekmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu amaçla; araştırmacı, elde ettiği bütün verileri sırayla okumuş ve her bir sayfanın üst kısmına renkli kalemle numara vermiştir. Her bir görüşmenin son sayfası bir önceki görüşme sayfasında kalan numarayla devam etmiştir. Örneğin, ilk görüşme olan Eray öğretmene ait görüşmenin son sayfası 68 numarada kalmışsa, ikinci görüşme olan Erce öğretmene ait görüşmenin ilk sayfası 69 olarak numaralandırılmıştır. Bu numaralandırma işlemi, verilerin sınıflandırılmasında ve kodlama dosyasında istenilen veriyi bulabilmek için gereklidir. Bu işlemde dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta ise, bir sayfaya verilen numaranın birden fazla sayfaya verilmemesidir (Bogdan ve Biklen, 1992). Numaralandırma işlemi sonucunda, görüşmelerden toplam 304 sayfa veri elde edildiği belirlenmiştir. Araştırmacı araştırmanın başında, görüştüğü öğretmenlere, kendilerine verilmek üzere istedikleri bir kod isim olup olmadığını sormadığı için her bir öğretmene kendi yakın çevresindeki kişilerin isimlerini kod isim olarak vermiştir.

Numaralandırma işleminden sonra, tüm veriler bir kez daha okunmuştur. Çünkü bu okuma işlemi, araştırmacının verilerdeki belli bir sözcükte, sözcük grubunda, cümlede odaklaşmasına ya da görüşülen kişinin davranışlarını, görüşme sırasında olan olayları hatırlamasına hizmet eder. Sonuçta da verilerin bir bütün olarak görülmesi ve olası kategorilerden/temalardan bir liste oluşturulması sağlanmış olur (Bogdan ve Biklen, 1992).

2.5.2.2. Verilerin Kodlanması

Verilere sayfa numaraları verildikten sonra araştırmacı, betimsel bilgiler bölümündeki verileri tekrar okuyarak anlamlı bölümlere ayırmıştır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bir cümle bazen de bir paragraf ya da bir sayfalık veriden oluşmuştur. Bu işlemden sonra araştırmacı, betimsel indeks bölümüne o bölümü tanımlayıcı ya da özetleyici bir sözcük, sözcük grubu ya da cümle yazmıştır. Kategoriler oluşturulurken görüşme soruları da

dikkate alınmıştır. Örneğin, “Sizce okur-yazarlık ne demektir?” sorusuna gelebilecek cevaplar için, **Okur-Yazarlığın Tanımı** ya da “Okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunlarınız nelerdir?” sorusuna gelebilecek cevaplar için, **Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar** kategorisi oluşturulmuştur. Sorulan sorular dışında gelebilecek cevapların içinde açılması gereken kategoriler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Örneğin, **Öğretmen ve Stajyer Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğretimindeki İşbirliği** kategorisi, soruların dışında olan ama ele alınması gereken bir kategori olarak düşünülmüş ve kodlanmıştır.

Her bir kategori, kendisini tanımlayan bir, iki ya da en fazla üç harften oluşacak şekilde kodlanmıştır. Kodlamadaki harfler, araştırmacının kendisinden, okuduğu alan yazından ya da verinin içinden gelebilir. Her araştırmacı, kendi çalışma tarzına ve araştırması için elde ettiği verisinin özelliğine göre yaratıcılığını kullanarak etkili bir kodlama stratejisi geliştirebilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Kodlamada önemli olan, o bölümdeki anlamı en iyi yansıtabilecek bir kod bulunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Kodlar genellikle o bölümle ilgili kategorilerin kısaltması şeklinde de olabilir (Bogdan ve Biklen, 1992). Örneğin, **Öğretmenlerin Okuma-Yazma İle İlgili Deneyimleri** kategorisi, (ÖD) kodu ile gösterilmiştir. Kodların, verilerin yanında kalan sol boşluklara sığması amaçlandığı için en fazla üç harften oluşmasına önem verilmiştir. Ayrıca kodların birkaçı, büyük ve küçük harflerin birarada yazılması şeklinde de gösterilmiştir (Ösj, Ohz gibi.). Araştırmacı, oluşturulan kategorilerin ve kodların unutulmaması ve birbirleriyle karıştırılmaması için yanında bulundurduğu boş bir kağıda hemen bunları not almıştır. Belirlenen kategoriler/temalar ve kodlar Şekil 2 'de gösterilmektedir.

Şekil 2

Temalar ve Kodlar

Y	Eğitilebilir İş Okulu Yönetmeliği'nin İçeriği ve İlgili Sorunlar
OY	Okulun Yapısı, Öğretmenlerin Özellikleri
OÖğ	Okuldaki Öğrencilerin Özellikleri
ÖDp	Öğrencilerin Davranış Özellikleri ve Problemleri
ZO	Zihin Özürlü Öğrencilerin Okuma-Yazma Becerilerindeki Özellikleri
OYT	Öğretmenlerin Yaptığı Okur-Yazarlık Tanımı
ÖÇ	Öğretmenlerin Sınıflarında Yaptıkları Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Çalışmalar
Ohz	Okuma-Yazmaya Hazırlık Becerileri ve Yapılan Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları
ÖSj	Öğretmen ve Stajyer Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğretimindeki İşbirliği
ÖğY	Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler
OM	Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Materyaller
ÖA	Zihin Özürlü Çocukların Ailelerinin Özellikleri
OİT	Okul İdaresinin Tutumları
OYS	Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar
PS	Okul Programı ve Yıllık Planlar İle İlgili Sorunlar
SÖ	Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri
ÖT	Çözüm Önerilerine Karşı Diğer Öğretmenlerden ve Okul İdaresinden Gelen Tepkiler
ÖğT	Öğretmenlerin Birbirleriyle Okuma-Yazma Öğretimindeki İşbirliği
ÖD	Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Deneyimleri
E	Özel Eğitimde Eskişehir İlinin Önemi
ÖB	Öğretmenlerden Beklentiler
B	Okul İdaresinden Beklentiler
Ü	Üniversiteden Beklentiler
ME	Milli Eğitim Bakanlığında Beklentiler
ÖGM	Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünden Beklentiler
Alz	Konuyla ilgili olmayan veriler

Toplanan verilerin farklı bölümlerinde (betimsel bilgilerde) benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlarla isimlendirilir. Böylece, farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Verilerin kodlanmasında dikkat edilmesi gereken başka bir nokta da araştırmanın amacı düşünülerek kodlama yapılmasıdır. Çünkü yoğun bir veri seti ile çalışan araştırmacının, seçici olabilmesi ve araştırmanın temel sorularını düşünerek kodlama işlemini yapabilmesi, araştırmanın geçerli sonuçlara ulaşması bakımından gerekli ve önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmacı da verilerin kodlanması sırasında araştırmasının amacını dikkate alarak verileri konuyla ilgili ana başlıklara göre kodlamaya çalışmıştır.

Görüşmelerden toplanan bütün veriler bir kez daha tekrar okunarak kategoriler ve kodlar listesi kabaca oluşturulmuştur. Daha sonra verilerin başına dönülerek, bulunan kodlar uygun olan satırlara, paragraflara ya da sayfalara yerleştirilmiştir. Kodları oluşturan betimleyici bölümler, ilişkili bölümün başına ve sonuna kalın çizgilerle çizilerek belirginleştirilmiştir. Bu çizilen çizgiler, başında kod yazılı olan anlamlı bölümlerin birbirleriyle karışmamasını sağlar. Aynı zamanda ileride yapılacak olan kesme işlemini de kolaylaştırır. Kodların, veri analizi sürecinde tekrar tekrar değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür. Önceden belirlenen bazı kodlar işe yaramadığı düşünülerek çıkarılabilir ya da tam tersi yeni kodlar ortaya çıktığında da kod sayısı artabilir. Verilerin derinliğine ve kapsamına göre ortaya çıkan kodların sayısı değişebilir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Örneğin, araştırmanın kodlama aşamasında ortaya çıkan **Okulun Yapısı, Öğretmenlerin Özellikleri** kategorisini gösteren (OY) kodu analiz sürecinde diğer kodlardan ortaya çıkan alt-temaların içinde kullanılmak üzere listeden çıkartılmıştır. Bogdan ve Biklen (1992) araştırmacının rahat analiz yapabilmesi için en fazla 30 ya da 40 tane kod oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada 26 kod oluşturulmuştur.

Kodların yerleştirilmesi sırasında her kodun yanına, kategori ve kodların oluşturulması aşamasında belirlenen sayfa numarası da yazılarak yeri kesin olarak belirlenmiştir. Ayrıca bazı bölümlerde iki ya da üç kod birden kullanılması da gerekmiştir. Örneğin:

- 243 “Aslında biz bu konuda çok yetersiz eğitim görmüşüz.
 244
 245 Hı...hı...
 246
 247 Okuma-yazma öğretimi adı altında hiç bi ders görmedik.”

şeklinde geçen görüşen ve görüşülen kişilerin konuşmalarındaki bu bölüm, hem “ÖD” (Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Deneyimleri) hem de “OYS” (Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar) kodlarına yerleştirilmiştir.

2.5.2.3. Kodlanan Verilerin Çoğaltılması

Kodlanmış olan bütün veriler ikişer kopya çoğaltılmış, asıl olan veriler saklanmak üzere tekrar dosyalanmıştır. Ancak iki ya da üç koda yerleştirilmesi gereken bölümlerden iki koda yerleştirilmesi gereken bölüm için üç kopya, üç koda yerleştirilmesi gereken bölüm için ise dört kopya çoğaltılmıştır (Bogdan ve Biklen, 1992).

2.5.2.4. Verilerin Kesilmesi

Kesme işleminden önceki hazırlıklar tamamlandıktan sonra, verilerin ilk sayfasından başlanarak bütün veriler daha önce çizilen çizgilerden kesilmiştir. Veriler bu aşamada da okunduğu için önceden çizilmemiş ama gerekli görülen satır ya da paragraflar da kesilebilir. Kesme işleminde, veriler çoğaldığı ve uzun zaman aldığı için bir başka kişiden de yardım alınabilir (Bogdan ve Biklen, 1992).

2.5.2.5. Kod Dosyalarının Oluşturulması

Her görüşmeye ait veri sayfalarının uygun bir şekilde kodlanması aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından, kendisi ve ileride temaların oluşturulması aşamasında eşleme yapılacak bir başka uzman kişi için iki tane renkli kod klasörü oluşturulmuştur. Bu klasörlere, kod listesindeki kod sayısı kadar şeffaf dosyalar

yerleştirilmiştir. Daha sonra bu şeffaf dosyaların sağ üst köşesine kodların yazılı olduğu küçük, yuvarlak etiketler yapıştırılmıştır.

Kod dosyalarının hazırlanmasından sonra kesilen her kodlanmış verinin biri, üzerinde aynı kod yazılı olan şeffaf dosyanın içine diğeri de etiketsiz boş bir şeffaf dosyanın içine yerleştirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). Daha sonra etiketsiz olan bu şeffaf dosyalara yuvarlak bir etiket yapıştırılmış ve her görüşme dökümünün kesme işlemi tamamlandığında, o görüşülen kişinin ismi bu etikete yazılarak dosyalanmıştır. Ancak kesilen verinin; iki ya da üç kodla ilgili olduğu durumlarda, o verinin bulunduğu daha önce çoğaltılmış her bir kopyadan o veri, belirlenmiş çizgilerden kesilerek üzerindeki kodların yazılı olduğu şeffaf dosyalara yerleştirilmiştir. Her kod dosyasındaki kesilen verilerden, eşleme yapacak uzman kişiye vermek amacıyla ikinci bir veri seti oluşturulmuştur. Kesilen bütün veriler tekrar A4 dosya kağıdına uygun aralıklar bırakılarak yapıştırılmış ve fotokopileri çekilmiştir. A4 dosya kağıdına yapıştırılan veriler tekrar çıkarılmış ve her veri, koduna göre kod dosyasına yerleştirilmiştir. Daha sonra bu ikinci kopyalar, ilk kesme işleminde yapıldığı gibi kesilmiştir. Kesilen ikinci kopyalar eşleme yapacak uzman kişinin klasörüne, ilk dosyalama işlemindeki gibi kodların her birinin kendisiyle ilişkili olan şeffaf dosyalara yerleştirilmiştir.

2.5.2.6. Tema ve Alt-temaların Oluşturulması

Araştırmacı, temaların oluşturulması aşamasına geçmeden önce oluşan kodların benzerlik ve farklılıklarını saptamıştır. Çünkü belirlenen kodlardan oluşturulacak temaların anlamlı olması ve genel bir olguya hizmet etmesi önemlidir. Temalar, araştırmacının verilerden oluşturulan kodlar yardımıyla ortaya çıkardığı kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1992). Temalar, görüşülen kişilerin kullandıkları ifadelerden oluşabildiği gibi, araştırmacının alandaki bilgi yeterliliğine dayanarak da oluşabilen ve isimlendirilebilen kavramlardır. Ayrıca temalar, insanların kendilerinden ya da davranışlarından, buldukları ortamla ilişkili ifadeler kadar çok farklı düzeylerde oluşturulabilir (Patton, 1990).

Bu aşamada, araştırmacı kendisine ve daha sonra yapılacak tema ve alt-temaların eşlenmesi aşamasında görev yapacak alandan bir uzmana, ikişer tane kolay açılıp kapanabilen harita metod defteri (defter sayısı veri çokluğuna bağlı olarak değişebilir), atalar, şeffaf bantlar, isteğe göre renkli kalemler hazırlamıştır.

Araştırmacı ve alandan bir uzman, birbirlerinden bağımsız olarak kesilen her bir kod dosyasındaki bütün verileri tekrar okumuşlar, anlamlı ve benzer ifadeler içeren verileri sınıflandırarak atalamışlardır. Daha sonra bu sınıflanan verilerin üzerine düşünülen anlamla ilgili başlık yazmışlardır. Elde edilen bu başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar da alt-temaları oluşturmuştur.

2.5.2.7. Tema ve Alt-temaların Eşlenmesi

Her görüşmenin verileri için bu işlem yapıldıktan sonra, araştırmacı ve diğer uzman biraraya gelmiş tema ve alt-temalar karşılaştırılarak verilerde eşleme yapılmıştır. Karşılaştırma işleminde, tema ve alt-temalara bakılmakla birlikte aynı zamanda bu tema ve alt-temalarda yer alan kod isimlerinin de çakışmasına bakılmıştır. Kod isimleri, daha önceden belirlenmiş olan her kod ismin hangi sayfa numaralarına ait olduğunu belirten listeye bakılarak kontrol edilmiştir. Araştırmacı ve diğer uzman arasında görüş birliğine varılan sınıflanan veriler aynı grupta kalmış, görüş ayrılığı olan veriler de araştırmacı ve diğer uzman tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılarak görüş birliğine varılmıştır.

2.5.2.8. Alt-temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi

Her bir kod dosyasına ilişkin bu işlemler tamamlandıktan sonra araştırmacı ve uzman kişi kendi defterlerine; her koda ait sınıflanan verileri, sayfa numaralarına göre (küçükten, büyüğe doğru), veriler arasında uygun boşluklar bırakarak şeffaf bantla yapıştırmışlardır. Verilerin defterlerde düzgün olarak kullanılabilmesi için defterler yan olarak tutulmuştur (defterlerin boyları A4'e eşittir.). Verilerin sayfa numaralarının sırasına göre yapıştırılması da, araştırmacıya bulguların yazımında kolaylık sağlamıştır. Daha sonra her verinin sol ya da uygun görülürse sağ üst köşelerine, o veriye ait kod

isim, sayfa numarası ve satır numaraları yazılmıştır. Örneğin, Eray, sy: 56, st: 45-48 gibi. Veriyle ilgili yazılan bu notlar bulgu yazımında oldukça önemlidir. Ayrıca bu yapılandırma işlemleri, ilk sayfaya işlem yapılacak kod ve tema yazıldıktan sonra yapılmış ve o kod dosyasına ilişkin işlemler tamamlandıktan sonra bir sayfa atlanarak diğer kod dosyasının işlemine geçilmiştir.

2.5.2.9. Tema ve Alt-temaların Yazılması

Araştırmanın bu aşamasından sonra araştırmacı, her kod için oluşturulan tema ve alt-temaların yazımına geçmiştir. Bu aşamada, verileri okuyucuların anlayabileceği bir dil kullanarak tanımlanmasına, açıklanmasına ve sunulmasına dikkat etmiştir. Elde edilen tema ve alt-temalar birbirleriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenerek yazılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (1999) araştırmacının, tema ve alt-temaların raporlaştırılmasında kendi görüş ve yorumlarına yer vermemesi gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmacı bu doğrultuda, tema ve alt-temaların yazılması aşamasında kendi görüş ve yorumlarına yer vermemeye dikkat etmiştir.

2.5.2.10. Tema ve Alt-temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması

Tema ve alt-temaların yazımı tamamlandıktan sonra, yapılan çalışmaların kontrol edilmesi amacıyla üçüncü bir uzman kişiye danışılmıştır. Üçüncü uzman kişi, yapılan her bir çalışmayı kontrol ederek birleştirilmesi ya da ayrılması gereken tema ya da alt-temaları belirlemiştir. Daha sonra bu görüşlerini araştırmacıya sunmuştur. Araştırmacı, üçüncü uzman kişinin bu görüşlerini dikkate alarak oluşan tema ve alt-temalarının yazımına son şeklini vermiştir. Örneğin, katılımcıların görüşme sorularında yer alan beklentilerle ilgili sorulara ilişkin görüşlerini öneriler şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle önceden oluşturulan beklentilerle ilgili tema ve alt-temalar, önerilere ilişkin oluşturulan alt-temalarla birleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan 16 tema, üçüncü uzman tarafından da gözden geçirilerek birleştirilmiş ve sekiz tema elde edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan sekiz tema ve her bir temanın alt-temaları yer almaktadır. Araştırmanın bulgularını oluşturan sekiz tema şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin yaptığı okur-yazarlık tanımları
2. Zihin özürli çocukların okuma-yazma becerilerindeki özellikleri
3. Öğretmenlerin sınıflarında okuma-yazma öğretimine yönelik yaptıkları çalışmalar
4. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler
5. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyaller
6. Okuma-yazma öğretiminde olumlu yönler
7. Okuma-yazma öğretimindeki sorunlar
8. Okuma-yazma öğretimi ile ilgili sorunlara çözüm önerileri

3.1. ÖĞRETMENLERİN YAPTIĞI OKUR-YAZARLIK TANIMLARI

Yapılan görüşmelerde öğretmenler (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer) okur-yazarlık konusunda sahip oldukları görüşleri çeşitli şekilde ifade etmişlerdir. Bu görüşler okur-yazarlığın;

- 3.1.1. okuduğunu anlama, söyleneni yazma ve fikir yürütme olması,
- 3.1.2. çevre ve günlük yaşam için önemli olması,
- 3.1.3. okuma-yazmanın okur-yazarlık için bir önkoşul olması,
- 3.1.4. okuma-yazmanın en alt seviyedeki öğrenim durumu olarak algılanması,
- 3.1.5. düşündüğünü yazılı olarak ifade etmek olması,
- 3.1.6. insan üzerindeki psikolojik ve sosyal etkisi,
- 3.1.7. insanın hayat görüşünü değiştirmesi şeklinde gruplandırılabilir.

Tablo 3'te her bir tema ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımları yer almaktadır:

Tablo 3
Öğretmenlerin Okur-Yazarlık Tanımları

Öğretmenlerin Okur-Yazarlık Tanımları	f
3.1.1. okuduğunu anlama, söyleneni yazma ve fikir yürütme olması	3
3.1.2. çevre ve günlük yaşam için önemli olması	3
3.1.3. okuma-yazmanın okur-yazarlık için bir önkoşul olması	2
3.1.4. okuma-yazmanın en alt seviyedeki öğrenim durumu olarak algılanması	1
3.1.5. düşündüğünü yazılı olarak ifade etmek olması	1
3.1.6. insan üzerindeki psikolojik ve sosyal etkisi	1
3.1.7. insanın hayat görüşünü değiştirmesi	1

3.1.1. Okur-yazarlığın okuduğunu anlama, söyleneni yazma ve fikir yürütme olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Erce, Gizem, Betül), okur-yazarlığı kısaca okuduğunu anlama, söyleneni yazma ve fikir yürütme şeklinde tanımlamışlardır. Erce öğretmen, okur-yazarlığı “sadece metni okuma şeklinde algılamıyorum.” (st. 42-43) ve bir insanın okur-yazarlığı “öğrenmiş ve yeterli” (st. 49) sayılabilmesi için de “mutlaka metni okuyacak, anlayacak, ve o metni başkası söylediği zaman da kendisi yazabilecek ve metin hakkında verilen sorulara uygun cevaplar verebilecek seviyeye geldiyse o çocuk okuma-yazmayı benim açımdan öğrenmiş sayılır, yeterli sayılır.” (st. 45-49) şeklinde tanımlamaktadır.

Gizem öğretmen, okur-yazarlığı çok yönlü ve okuma-yazmayla bağlantısını kurarak tanımlamaktadır. “Okur-yazar olmak için ilk önce okuma-yazmayı bilmek gerekir” (st. 37) diyerek okuma-yazmanın önemini vurgulamaktadır. Okur-yazarlığın “sadece görünen bir yazıyı okumak ve yazmak değil bunu anlamak, yorumlamak ve ona göre hareket etmek” olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Gizem öğretmen, kişinin okuma-yazmayı öğrendikten sonra okuma-yazmasını genelleştirebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Okur-yazarlığı, “gerektiğinde kendini ifade etmesi” (st. 51) ve “kendi duygu, düşüncelerini yazıyla ifade edebilmeli, okuduğunu anlayabilmeli” (st. 77-78) şeklinde tanımlamaktadır.

Betül öğretmen, “okuma-yazma aşamasını” (st. 63) eğitimde oldukça zorlandığı ve sorunlar yaşadığı bir aşama olarak gördüğünü belirtmiştir. “Son derece karmaşık bir sistem okuma-yazma aşaması. Son derece karmaşık ilişkileri içeriyö.” (st. 63-65) şeklinde okuma-yazmanın ve dolayısıyla okur-yazarlığın karmaşık bir ilişkiler sistemi olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okur-yazarlığı, Gizem öğretmen gibi “Sadece gördüğü şeyi okumak değil işte okuma-yazma bilmek” (st. 1117-1118) olarak tanımlamaktadır.

3.1.2. Okur-yazarlığın çevre ve günlük yaşam için önemli olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Eray, Betül ve Cemile), okur-yazarlığın çevre ve günlük yaşam için önemli olduğunu belirten görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, okur-yazarlığı insanların çevrelerindeki ihtiyaçlarını giderebilmeleri için “...ona göre gerekli olan şeyleri okuyarak yerine getirmesi” (st. 1176-1178) şeklinde ifade etmektedir. Artık günümüzde özellikle “bilgisayar çağında” (st. 1225) insanların okur-yazar olması gerektiğini ve “okur-yazar olmayan insanlar her yerde zorluklarla karşılaşıyorlar” diyerek bunun bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Bu zorunluluğun zihin özürü çocukların “topluma uyum sağlayabilmeleri, toplumla iç içe olabilmeleri” (st. 1209- 1210) için daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Eray öğretmen, insanların ve özellikle zihin özürü çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve hayatlarını kolaylaştırabilmeleri için okur-yazar olmaları gerektiğini belirtmiş ve “kendi kendilerine işlerini yapabilmeleri kendi kendine ilerde bağımsız bir yerden bir yere hareket edebilmeleri” nin (st. 1214-1216) okur-yazarlıklarına bağlı olduğu ve gerekliliği konusunda ilişkilendirmiştir.

Betül öğretmen, okur-yazarlığın çevreye ve topluma uyum sağlanabilmesi için gerekli olduğunu, “Sadece okur-yazar olmak değil önemli olan o okur-yazarlığın daha ileriye gitmesi gerekiyo.” (st. 1105-1106) diyerek görüşünü belirtmektedir.

Cemile öğretmen, “herkes okuma-yazma öğrenmeli” (st. 65) diyerek okur-yazarlığın insan hayatındaki önemini vurgulamaktadır. Özellikle zihin özürü çocukların okuma-yazmayı öğrenmeleri gerektiğini ve bunun zihin özürü çocuklar için çok önemli olduğunu belirtmektedir. “Mutlaka öğrenmeleri gerekiyo. Çünkü onlar kendilerini geliştirmekte zorlanıyorlar...özürü çocukların öğrenmesi daha önemli bence.” ifadesiyle görüşlerini açıklamaktadır. Cemile öğretmen, zihin özürü çocukların okuma-yazmayı öğrenmelerinin gerekliliğini, “kendilerini geliştirebilmeleri, bilgilerini arttırabilmeleri ve günlük yaşama uyum sağlayabilmeleri için” (st. 76-83) şeklinde açıklamaktadır.

3.1.3. Okuma-yazmanın okur-yazarlık için bir önkoşul olması

Kendileriyle görüşülen öğretmenler arasından Eray ve Cemile öğretmenler (iki), okuma-yazmanın okur-yazarlık için bir önkoşul olması ile ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, okur-yazarlığın bir önkoşul oluşuyla ilgili olarak, çağımızda okur-yazar olmanın bir gereklilik olduğunu ve bunu “...çağımızda...hem normal insanlar hem bizim çocuklarımız için bir gereklilik....bi önkoşul yani” (st. 1240-1242) şeklinde ifade etmektedir.

Cemile öğretmen ise okur-yazarlığı “gelişmişliğin bir göstergesi” (st. 29) şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca insanların okuma-yazmaları olduğu sürece pek çok şeyleri öğrenebildiklerini ifade etmektedir. Cemile öğretmen, “öğrenmenin ilk aşamalarından birisi” (st. 31-32) ve “okuma-yazma ilk aşama” (st. 52) ifadeleriyle okur-yazarlık için okuma-yazma öğrenmenin önkoşul olduğunu belirtmiş ve aynı zamanda daha sonraki akademik bilgilerin de okuma-yazma sayesinde öğrenildiğini, “işte Matematik, Fen bilgisi, Türkçe öğrendikçe öğreniyö...öğrendikçe öğreniyö yani” (st. 54-56) şeklinde ifade etmektedir. Cemile öğretmen, okur-yazarlığı okuma-yazmayı öğrenmenin ilk aşaması olarak gördüğü için okuma-yazmanın “çok önemli” (st. 60) olduğunu vurgulamaktadır.

3.1.4. Okur-yazarlığın okuma-yazmanın en alt seviyedeki öğrenim durumu olarak algılanması

Görüşülen öğretmenlerden biri (Betül), okur-yazarlığın en alt seviyedeki eğitim durumu olarak algılanması ile ilgili olarak görüşünü ifade etmiştir. Betül öğretmen, okur-yazarlığı “en alt seviyedeki eğitim durumu, öğrenim durumu” (st. 51) şeklinde tanımlamaktadır. Bu ifadesini “okur-yazar olmak verilen bir Türkçe metni okumak, okuyabilmek. Ayrıca söylenen bir cümleyi de yazabilmek” (st. 41-44) ifadesiyle açıklamaktadır.

3.1.5. Okur-yazarlığın düşündüğünü yazılı olarak ifade etmek olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gamze), okur-yazarlığın düşündüğünü yazılı olarak ifade etmek olduğuyla ilgili olarak görüşünü bildirmiştir. Gamze öğretmen, okur-yazarlığı, “insanların merak ettiği, ilgi duyduğu her şeyi okuyup, yazabilmesi, kitap okuması, sözlü olarak ifade edemediği şeyleri yazıya dökmesi yani düşüncelerini yazıya dökmesi” (st. 38-46) şeklinde ifade etmektedir. Gamze öğretmen bu görüşüyle yazının da insan hayatında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

3.1.6. Okur-yazarlığın insan üzerindeki psikolojik ve sosyal etkisi

Görüşülen öğretmenler arasından bir öğretmen (Gülfer), okur-yazarlığı “İnsanın gördüğü her şeye kendine güvenerek bakması. Okur-yazar olduğu zaman kendine güveni geliyor her şeyden önce.” şeklinde tanımlayarak okur-yazarlığın psikolojik boyutu üzerinde odaklanmaktadır. İnsanın okur-yazar olduğunda her şeye daha bir güvenle baktığını ve bunu edinmediği sürece de “aşağılık kompleksi”ne (st. 92) girebileceğini belirtmektedir. Ayrıca insanın çevresinde gördüğü her şeyi merak ederek izlemesinin okur-yazarlığı olumlu etkilediğini de ifade etmektedir.

Gülfer öğretmen, okur-yazarlığın “bir meziyet” ve “kişiye ait bir özgü davranış” (st. 125-126) olduğunu ifade etmektedir. Bu ayrıcalıkların farkına varan ve okur-yazar olan kişinin de “hayatta çok başarılı” (st. 127) olduğunu belirtmektedir.

3.1.7. Okur-yazarlığın insanın hayat görüşünü değiştirmesi

Görüşülen öğretmenlerden biri (Gülfer), okur-yazarlığın insan hayatını değiştirdiği konusyla ilgili olarak görüş bildirmiş ve “okur-yazar bir kişinin okudukça ufku genişler” ve “hayat görüşünü değiştirir” (st. 160-162) sözleriyle okur-yazarlığın insan hayatındaki önemini ve etkisini vurgulamıştır. Ayrıca Gülfer öğretmen, okur-yazarlığın bir “isim yazmak” (st. 164) ya da bir “tabela okumak” (st. 165) olmadığını da belirtmiştir.

3.2. ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARIN OKUMA-YAZMA BECERİLERİNDEKİ ÖZELLİKLERİ

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer) zihin özürlü çocukların okuma-yazma becerilerindeki özellikleriyle ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir:

- 3.2.1.** Zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı öğrenebilmeleri
- 3.2.2.** Zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı normal çocuklardan daha geç öğrenmeleri
- 3.2.3.** Okuma-yazmayı tam öğrenmemiş ya da eksik öğrenmiş zihin özürlü çocuklar
- 3.2.4.** Yazma problemleri olan zihin özürlü çocuklar
- 3.2.5.** Okuma-yazma bilen zihin özürlü çocuklar
- 3.2.6.** Okuma-yazma bilmeyen zihin özürlü çocuklar
- 3.2.7.** “Eğitilebilir” ve “öğretilebilir” zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri
- 3.2.8.** Okuma problemleri olan zihin özürlü çocuklar

Tablo 4'te her bir temanın ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 4
Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Becerilerindeki Özellikleri

Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Becerilerindeki Özellikleri	f
3.2.1. Zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı öğrenebilmeleri	7
3.2.2. Zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı normal çocuklardan daha geç öğrenmeleri	6
3.2.3. Okuma-yazmayı tam öğrenmemiş ya da eksik öğrenmiş zihin özürlü çocuklar	6
3.2.4. Yazma problemleri olan zihin özürlü çocuklar	5
3.2.5. Okuma-yazma bilen zihin özürlü çocuklar	4
3.2.6. Okuma-yazma bilmeyen zihin özürlü çocuklar	3
3.2.7. “Eğitilebilir” ve “öğretilebilir” zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri	3
3.2.8. Okuma problemleri olan zihin özürlü çocuklar	2

3.2.1. Zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenebilmeleri

Görüşülen öğretmenlerden yedisi (Eray, Cemile, Erce, Gizem, Gamze, Betül ve Gülfer), yapılan görüşmelerde zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenebildiklerine değinmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocukların performanslarına göre okuma-yazmayı öğrenebildiklerini, “...performansı uygun olan öğrenciler bence okuma-yazma öğreniyorlar.....ve bunu e...günlük yaşantılarında da kullanıyorlar...” (st. 1331-1333) ifadesiyle açıklamış ve “zihin özürlü çocukların performanslarına göre programlar hazırlandığında” (st. 1343-1344) okuma-yazma öğrenebildiklerini vurgulamıştır.

Cemile öğretmen de, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerinin, çocukların seviyelerine göre değiştiğini fakat öğrenebilen çocukların da çoğunlukta olduğunu belirtmiştir.

Zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleriyle ilgili olarak; Erce öğretmen, “öğreniyorlar.....ben umudumu kesmiyorum kesinlikle zihin engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeme olayına bakmıyorum yani öğrenirler diyorum.” (st. 89-98) ; Gizem öğretmen, “Ben umuyorum. Bence öğrenebilirler.” (st. 93) ve “.....çok güzel kompozisyon yazarlar, okuduğunu anlatanlar. Ama ilk aşamada okuma-yazmayı yazıyı okumak ve yazmak aşamasını hepsi öğrenebilir bence.” (st. 99-103) ; Gamze öğretmen, “öğreniyorlar. Verdiğiniz şeyi alabilecek çocuk var tabi ki.” (st. 234) ve “....tabi ki öğrenebiliyorlar.” (st. 135) ; Betül öğretmen, “Kesinlikle öğrenebiliyorlar.” (st. 155) ve “...zihin engelli çocuklar elbette okuma-yazma öğrenebiliyorlar.....” (st. 87-88) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Gülfer öğretmen ise, “.....ikinci sınıfın başında okuyabiliyor e....fakat okuyor sonunda okuyor ama okuyamayanlar belirli seviyede olan çocuklar....” (st. 399-410) görüşüyle diğer öğretmenlerden farklı olarak, öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmeleri ile ilgili zaman belirtmenin yanısıra belli seviyedeki çocukların okuyamadıklarından da söz etmiştir.

3.2.2. Zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı normal çocuklardan daha geç öğrenmeleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin altısı (Gülfer, Eray, Betül, Erce, Gizem ve Gamze), zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı geç öğrenmeleriyle ilgili olarak görüş belirtmişlerdir. Gülfer öğretmen, zihin özürlü çocukların okuma-yazma konusunda “farklılık” (st. 213) gösterdiklerini belirtmiş fakat bu farklılığı açıklamamıştır. Eray öğretmen, okuma-yazma bilmeyen çocukların, “düzey olarak hem sınıfın gerisindeler hem de performansları diğer bakımlardan da e...sınıfın bazı öğrencilerinden farklılık gösteriyor.” (st. 45-47) şeklindeki ifadesiyle zihin özürlü çocukların normal çocuklardan farklılık gösterdiklerini belirtmiştir. Betül öğretmen de, zihin özürlü çocuklarda bireysel farklılıkların ortaya çıktığını, “...e....kimi çok çok güç öğreniyö. Kimi e...biraz daha kolay öğreniyö. Ama tabi ki hiç bi zaman normal çocuğun seviyesinde e....öğrenemiyorlar. Bu kadar hızlı olamıyorlar.....” (st. 98-102) sözleriyle zihin özürlü

çocukların okuma-yazmayı normal bir çocuğun seviyesinde öğrenemediklerini belirtmiştir.

Eray öğretmen, “...o öğrenciler yerinde sayıyo.....İşte akademik yönde çok fazla ilerleyemiyorlar.....” (st. 604; 609) şeklinde zihin özürlü çocukların fazla ilerleyemediklerini ifade etmiştir. Erce öğretmen zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı ağır öğrendiklerini, “Zihin engelli çocuklar okuma-yazmayı biraz daha tabii normal çocuklardan daha ağır öğreniyorlar.” (st. 58-59) ve “.....daha ağır çocuklar olabilir, çok çabuk sürekli unutan çocuklar var. Ama bunlarla da ben ümidimi kesmiyorum da biraz daha geç olacağını düşünüyorum.” (st. 597-610) şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Gülfer öğretmen, zihin özürlü çocukların normal çocuklarla “aynı süreci geçtiklerini” (st. 385) fakat öğrenmelerinde “zamanın uzun olduğunu” (st. 377) ve “bu zamanı tayin etmenin söz konusu olmadığını” (st. 381) belirtmiştir. Ayrıca Gamze öğretmen, normal gelişim gösteren kendi çocuğu ile zihin özürlü çocukların girdiği aşamalara bakarak, zihin özürlü çocukların “eksikliklerinin” ve “farklılıklarının” (st. 111) fazla olduğunu gözlemlediğini ifade etmiştir.

Gülfer öğretmen, zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı “daha geç” öğrendiklerini (st. 338) ve hatta “ikinci, üçüncü ya da sekizinci sınıfta öğrendiklerini” (st. 332-334) ve “zamanın çok önemli” olduğunu (st. 338) ifade etmiştir. Gizem öğretmen de, zihin özürlü çocuklara yönelik programda, “...dört yılda, beş yılda ancak öğrenebilir diyo bu çocuklar için.....” (st. 325-326) şeklinde belirtildiğini ifade etmiştir.

Erce öğretmen, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenme olgunluğuna ulaşmalarının farklı olduğunu, “Yani bir çocuk işte artık e....sekiz yaşında veya dokuz yaşında öğrenmeye hazır duruma gelirken diğeri on üç yaşında o aynı seviyeye gelebiliyor.....Daha geç yani.” (st. 105-108; 112) şeklinde açıklama yapmıştır. Gamze öğretmen de, “...çok yavaş öğrenme var...” (st. 136) ifadesiyle Erce öğretmenin görüşünü desteklemektedir.

3.2.3.Okuma-yazmayı tam öğrenmemiş ya da eksik öğrenmiş zihin özürlü çocuklar

Görüşülen öğretmenlerden altısı (Eray, Gamze, Cemile, Betül, Gülfer ve Erce), okuma-yazmayı tam öğrenmemiş ya da eksik öğrenmiş zihin özürlü çocuklarla ilgili olarak görüş bildirmiştir. Eray öğretmen, üç öğrencisinin “28 temel fiş cümlesinin tamamını” öğrenemediklerini (st. 252) belirtmiştir. Eray öğretmen, “.....çocukların performansları da çok önemli. Bazen oluyo ki bi kaç cümleyi bir hafta içinde öğreniyö. Bazen de bi bakıyosunuz belli bir zaman sonra değerlendirme yapıyosunuz onları öğrendi sanıyosunuz ama öğrenmemiş oluyo.” (st. 393-397) şeklindeki ifadeleriyle zihin özürlü çocukların bazen okuma-yazmayı tam olarak öğrenip öğrenmediklerine karar vermenin zor olduğunu belirtmiştir. Gamze öğretmen, mecburen bildiği fiş bile olsa aynı fişleri yeniden vermek durumunda kaldığını, öğrendiği dediği fişleri “iki gün sonra sorduğunda bilemediklerini” (st.176) ifade ederek Eray öğretmenin görüşünü desteklemiştir.

Erce öğretmen, okuma-yazma bilerek gelen çocukların da yetersiz olduklarını, “....okuma-yazmayı bilen çocuk benim için orda yeterli değildi. E....okuma verilirken yazmayı da birlikte vermeleri gerekiyordu.” (st. 74-75) ifadesiyle belirterek zihin özürlü çocuklara önceki okuma-yazma öğretiminde okuma ve yazmanın birarada verilmediği için tam öğrenmenin gerçekleşemediğini açıklamıştır.

Gamze öğretmen, ilkokulu bitirmiş ve dokuz yıldır “hala okuma-yazma öğrenememiş” (st. 277) ve “belli fişlerde takılı kalmış durumda” (st. 279) olan bir öğrencisini örnek olarak vermiştir. Gülfer öğretmen de, sınıfının büyük çocuklardan oluştuğu için bu sınıfa gelene kadar “okumaya başlamış ya da yarım bırakılmış” (st. 432) olarak geldiklerini ve “kelime devresinde olan çocukların belki hiç okumadan” da okulu bitirebildiklerini (st. 543-544) ifade etmiştir.

Cemile öğretmen, ayrıca zihin özürlü çocuklara öğretilen yeni bir şeyin diğer derslerde verilmediğinde öğretmenin zor durumda kaldığını, “benim yaptığım çalışma orda kalıyo. Bi ders ara vermiş oluyoruz yani çocuk dinlenmiş oluyo. Dinlenirken de tabi

benim öğrettiğimi unutmuş oluyo. Bir ders sonra ya da iki ders sonra ben onu tekrar etmek zorunda kalıyorum.” (st. 498-501) şeklinde belirtmiştir.

Betül öğretmen, okuma-yazmanın tam öğrenilmesi gerektiğini, “tam öğrenilmezse sorunlar çok daha fazla büyüyo.” (st. 1080) ve “Anlamli okumada, hızlı okumada bunlar son derece büyük sorunlara dönüşebiliyo. Sadece işte heceleye heceleye okudu, okumayı söktü benim öğrencilerimin tamamı demek çözüm değil.” (st. 1084-1087) ifadeleriyle belirtmiştir.

3.2.4. Yazma problemleri olan zihin özürlü çocuklar

Görüşülen öğretmenlerden beşi (Eray, Cemile, Gamze, Erce, ve Gülfer), yazma problemleri olan zihin özürlü çocuklarla ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen ayrıca zihin özürlü çocukların yazım konusunda da sorunları olduğunu, “.....mesela yazım konusunda bazı takıntıları var. Sürekli yanlışlar yapıyorlar, yanlış yazım yapıyorlar ve o artık kemikleşmiş yani ben değiştirmeye zorladığım zaman zorluk çıkıyo yazmada.” (st. 1381-1384) sözleriyle ifade etmiştir. Eray öğretmen, iki öğrencisinin okuma-yazmayı düzgün bir şekilde yapabildiklerini fakat söylenen bir cümleyi yazmada problemleri olduğunu (st. 1301-1304) ifade etmiştir. Cemile öğretmen, öğrencilerinin fiş cümlelerinin anlamlarını öğrendiklerini, “sadece yazmada problemleri” (st. 224-229) olduğunu belirterek Eray öğretmenin görüşlerini desteklemiştir. Ayrıca Eray öğretmen “fiziksel problemlerinden dolayı yazmada problemleri olan öğrencilerinin” de (st. 68-71) olduğunu belirtmiştir.

Gamze öğretmen, “yazı yazamayan öğrencileri” (st. 443) olduğu gibi yazı yazabilen öğrencilerinin de ancak bakarak yazabildiklerini, “....sayfalar dolusu yazıyor çocuk. Ama nasıl yazıyor? Ezberden yazıyor. Bakarak yazma var.” (st. 199-201) şeklindeki ifadeyle açıklamıştır. Ayrıca öğrencilerinin fiş cümlelerini “ezbere çok hızlı” (st. 630) yazdıklarını da ifade etmiştir.

Erce öğretmen, “....üç-dört sıra atlayarak yazıyordu. İşte veya rastgele, ortalara veya kayma yaptırıyo.” (st. 176-178) ve “...tahtadaki Ali bak yazdığını düşünelim veya sadece ismini yazdığını düşünelim onu defterine geçiremiyordu...” (st. 153-158)

ifadeleriyle yazım konusunda hataları olan bir öğrencisini de örnek vermiştir. Yine Erce öğretmen, zihin özürlü çocukların fişleri tanıyıp okuyabildiklerini ama ezbere yazmada harf hatası veya üstteki fiş cümlesinin sözcükleriyle karıştırarak kendine göre bir cümle oluşturduklarını ifade etmiştir.

Gülfer öğretmen, zihin özürlü çocuğun bir cümleyi yazmaya geçtiğinde bunu “bir haftada tamamlayabildiğini” (st. 272) fakat bu cümleyi ne kadar sürede yazdığının önemli olmadığını, önemli olanın “doğru ve güzelini” (st. 275) yazabilmesi olduğunu belirtmiştir.

3.2.5. Okuma-yazma bilen zihin özürlü çocuklar

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Eray, Gizem, Cemile ve Erce), okuma-yazma bilen zihin özürlü çocuklarla ilgili görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, sınıfındaki öğrencilerinin çoğunun okuma-yazma bildiklerini, “.....benim anlattığım şeyleri dinleyebiliyorlar e....benim tahtaya yazdığım notları defterlerine geçirebiliyorlar e....ve istenilen şekilde olmasa bile e....yazabiliyorlar, anlatabiliyorlar ve okuyabiliyorlar.” (st. 133-138) şeklinde ifade etmiştir. Eray öğretmen, iki öğrencisinin “akıcı” (st. 64) bir şekilde okuyup, okuduklarını anlatabildiklerini de ifade etmiştir. Aynı şekilde Gizem öğretmen, sınıfındaki bazı öğrencilerinin “çok iyi düzeyde” (st. 218) olduklarını ve “anlatılanı anlayıp, anlatabildiklerini” (st. 222) ifade etmiştir. Cemile öğretmen de, altı öğrencisinin okuma-yazmayı bildiğini, okuduklarını anlayıp, sorulara cevap verebildiklerini örnek olarak vermiştir.

Erce öğretmen, bir öğrencisinin en az altı fiş cümlesini ezbere yazıp, okuyabildiğini (st. 314-315) belirtmiştir. Erce öğretmen, iki öğrencisinin okuma-yazma bildiğini, diğer öğrencilerinin ise “.....yeteri kadar okuma-yazma bilip, e....okuduğunu anlayabiliyorlar. Ve söylediğimi metni e...tam olarak değil ama bazı harf hataları ve eksikleriyle yazabiliyorlar.” (st. 68-72) şeklindeki ifadesiyle sınıfındaki öğrencilerinin okuma-yazmadaki özelliklerini belirtmiştir.

3.2.6. Okuma-yazma bilmeyen zihin özürlü çocuklar

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Eray, Erce ve Gülfer), okuma-yazma bilmeyen zihin özürlü çocuklarla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, üç öğrencisinde “okuma-yazma olmadığını” (st. 1310-1311) ve “yedinci sınıflarda hala okuma-yazma bilmeyen” öğrencilerin olduğunu (st. 434-435) ifade etmiştir.

Erce öğretmen, “bir öğrencim e...ilköğretimde öğrenilen fişlerden üç tanesini tanıyo ama söylediğim o fiş cümlesini yazamıyordu.” (st. 211-212) ve “...bana gelen öğrencilerin üç tanesi okuma-yazma bilmiyorlar yani ezbere fiş cümlesi dahi bilmiyor, e...söylenen fiş cümlesini de yazamıyor.” (st. 64-66) şeklindeki ifadeleriyle öğrencilerinin birkaçının fiş cümlelerini yazamadığını belirtmiştir. Gülfer öğretmen de, sınıfında “okuma-yazma bilmeyen” (st. 850) çocuklar olduğunu belirterek Eray ve Erce öğretmenleri desteklemiştir.

Gülfer öğretmen, okuyamayan çocuğun “geri” olarak (st. 420-421) ifade edildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda her sene aynı şeyi öğrenen bir çocuğun bıkkınlık gösterdiğini ve öğretmenin de böyle bir çocuğu “bilmiyor kabul ettiğini” (st. 648-653) vurgulamıştır.

3.2.7. “Eğitilebilir” ve “öğretilebilir” zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri

Görüşülen öğretmenlerden üçü (Betül, Eray ve Cemile) “eğitilebilir” ve “öğretilebilir” çocukların okuma-yazma öğrenmeleri ile ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Betül öğretmen, eğitilebilir düzeydeki zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı öğrendiklerini, “....eğitilebilir düzeyde zihin engelli çocuklarla birlikte oldum. Onlarla çalıştım. Okuma-yazmayı kesinlikle öğrenebiliyorlar.” (st. 94-96) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Eray öğretmen, öğretilebilir zihin özürlü çocukların “okuma-yazma öğrenemeyeceklerini” (st. 1258) ya da öğrenmelerinin “zamana bağlı” olduğunu (st. 1260) ifade etmiştir. Cemile öğretmen de, öğretilebilir zihin özürlü çocukların “aileleri ilgili olursa ve küçük yaşta eğitime başlanırsa” (st. 115-116) okuma-yazma öğrenebileceklerini belirterek Eray öğretmeni desteklemiştir. Ancak yine de Cemile öğretmen, öğretilebilir zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenemeyeceklerini, “Biraz öğretilebilirlerde olumsuz bakıyorum olaya yani öğrenemezler diye düşünüyorum.” (st. 122-123) şeklindeki ifadesiyle bu konuya olumsuz baktığını vurgulamıştır.

Cemile öğretmen, okuma-yazma öğretiminin “eğitilebilir zihin özürlü çocuklarda dört yaşında” (st. 151), “öğretilebilir zihin özürlü çocuklarda ise daha erken yaşlarda” (st.154) başlanması gerektiğini ifade etmiştir. Yine Cemile öğretmen, “eğitilebilirlerde hatta altıda bile başlansa yetişebilir yani. İki sene gibi bir süre içinde öğrenebilirler.” (st. 168-169) şeklindeki ifadeleriyle zihin özürlü çocukların düzeyleri ve yaşlarıyla ilişkili olarak okuma-yazma öğrenmeleri konusunda görüşlerini açıklamıştır.

3.2.8. Okuma problemleri olan zihin özürlü çocuklar

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Eray ve Gülfer), zihin özürlü çocuklarda okuma problemlerinin de görüldüğünü ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocukların örneğin; 10 dakikalık bir okuma parçasını, 20-30 dakika gibi normal çocuklara göre daha uzun sürede okuduklarını ve bu yüzden çocukların zevkle ve isteyerek okumadıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Gülfer öğretmen, fiş öğretiminde zihin özürlü çocuklarda gördüğü okuma problemlerini, “e....fişleri çocuklar alt alta yazmayı öğreniyorlar öğretim zamanında. Fakat bunlardan bir okuma parçası, bir metin e...yapıldığı zaman e....sıra takip etmeyi bilmiyorlar çocuklar. Yani noktadan sonra tekrar sıra takip edeceklerini bilmiyorlar. Ve onun üzerinde bilhassa durmak lazım.....noktaya kadar okuduktan sonra alt satıra geçiyorlar. Altındaki cümleyi okuyolar ve ondan sonra altına geçiyolar.....noktadan sonra devam etmiyor.” (st. 1411-1428; 1446) şeklindeki ifadeleriyle açıklamaktadır. Ek olarak bu

sorunun daha çok, “Zihin engelli çocuklarda çıkıyo. Normallerde pek fazla olmaz. Fakat bizlerde çok olduğu için bunun üzerinde durmak lazım.” (st. 1452-1457) şeklindeki ifadesiyle zihin özürlü çocuklarda daha fazla görüldüğünü açıklamaktadır.

3.3. ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPTIKLARI ÇALIŞMALAR

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), sınıflarında okuma-yazma öğretimine yönelik yaptıkları çalışmalara değinmişlerdir. Bu çalışmalar şu şekilde sıralanabilir:

3.3.1. Okumaya hazırlık çalışmaları

- a. Okuma-yazma öğretimine yönelik olması gereken önkoşul beceriler
- b. Sınıfta yapılan okumaya hazırlık çalışmaları
- c. Okuma-yazma öğretiminde motivasyonun önemi

3.3.2. Sözlü anlatım çalışmaları

3.3.3. Okuma-yazma öğretimini “oyunlaştırma ve hikayeleştirme”

3.3.4. Öğrencilerin okuma-yazma performanslarını belirleme çalışmaları

3.3.5. Sınıf içinde davranış kontrolü ve okuma-yazma çalışmaları

3.3.6. Resimli fişler

3.3.7. Dramatize

3.3.8. Videodan masal izletme

3.3.9. Hikaye okuma

Tablo 5'te her bir temanın ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 5
Öğretmenlerin Sınıflarında Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik
Yaptıkları Çalışmalar

Öğretmenlerin Sınıflarında Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Yaptıkları Çalışmalar	f
3.3.1. Okumaya hazırlık çalışmaları	6
a. Okuma-yazma öğretimine yönelik olması gereken önkoşul beceriler	6
b. Sınıfta yapılan okumaya hazırlık çalışmaları	3
c. Okuma-yazma öğretiminde motivasyonun önemi	1
3.3.2. Sözlü anlatım çalışmaları	4
3.3.3. Okuma-yazma öğretimini “oyunlaştırma ve hikayeleştirme”	4
3.3.4. Öğrencilerin okuma-yazma performanslarını belirleme çalışmaları	2
3.3.5. Sınıf içinde davranış kontrolü ve okuma-yazma çalışmaları	2
3.3.6. Resimli fişler	2
3.3.7. Dramatize	1
3.3.8. Videodan masal izletme	1
3.3.9. Hikaye okuma	1

3.3.1. Okumaya hazırlık çalışmaları

Öğretmenlerden altısı (Erce, Gizem, Cemile, Betül, Gülfer ve Eray), sınıflarında yaptıkları çalışmalar hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde sınıflandırılabilir:

a. Okuma-yazma öğretimine yönelik olması gereken önkoşul beceriler

Görüşme yapılan öğretmenlerin altısı (Erce, Gizem, Cemile, Betül, Gülfer ve Eray) okuma-yazma öğretimine yönelik olması gereken önkoşul becerilerle ilgili olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Erce öğretmen, okuma-yazma öğretimine başlanması için, “...öncelikle bu okuma-yazma için temel becerileri elde etmesi gerekiyo yani direk okuma-yazmaya başlayamayız.” (st. 130-131) ifadesiyle temel becerilerin gelişmesi gerektiğini vurgulamıştır. Erce öğretmen, “belli bir yaştan sonra” (st. 116) okuma-yazma öğretimine başlanması gerektiğini vurgulamıştır. Okuma-yazmaya ne zaman başlanmalı? sorusuna cevap olarak daha çok öğrencilerin yazı yazmadaki yeterliklerine ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Gizem öğretmen, bu çocukların okuma-yazma öğretimine ne zaman başlamalarına yönelik “...ilk önce söyleneni anlamalı, e...cevap verebilmeli, el kasları gelişmiş olmalı...e...oturması, kalkması e...bazı becerilerin çoğunu kendisi yapması gerekir. Kavramları bilmesi gerekir. Arkadaşlarını tanımalı, ortamda rahat olmalı, huzurlu bir ortam olmalı, öğretmenini sevmeli bence...sınıf, okul kurallarına uyabilmeli.” (st. 432-442; 454) şeklindeki açıklamalarıyla; Cemile öğretmen, “okuma-yazmadan önce konuşma sırasında okuma-yazma için gerekli olan şeyleri vermek lazım. Örneğin, el becerilerini vermek lazım, konuşma becerilerini vermek lazım, kavramları vermek lazım.” (st. 156-160) ifadesiyle okuma-yazma öğretimi için çocukta önkoşul becerilerinin olması gerektiğini açıklayan diğer öğretmenleri desteklemektedirler. Betül öğretmen de bu görüşlere paralel olarak, “...kavram aşamasında e...kalmışsa çocuk okuma-yazmaya hazır değil demektir. Ayrıca e...yani fiziksel olarak da gelişimini tamamlamış olması gerekiyo.” (st. 139-146) ifadesiyle önkoşul becerilerinin tamamlanmış olmasının önemini de vurgulamıştır.

Ayrıca Gülfer öğretmen, çizgi çalışmalarının okuma-yazma öğretiminin ön aşaması olduğunu, “okuma-yazmaya başlamadan önce çizgi çalışmasını eğer çocuğun el kasları güçlen...güçlüyse el kasları kuvvetliyse, çizgileri normal yapabiliyorsa o zaman e...okuma-yazma için bir e...atılım yapmış oluyoz.” (st. 243-249) sözleriyle belirtmiştir. Erce öğretmen de, “...o çocuk tahtadaki bir fiş cümlesini, iki sözcükten oluşan fiş cümlesini defterine yazabiliyo mu?” (st. 123-124) ve “.....aynı hizada yazabiliyo mu?”

Yani o belli aralıklar var o aralıkların içine yazabiliyo mu?” (st. 127-128) ifadeleriyle yazı yazmadaki performanslarının yazıya başlamak için önemli olduğunu belirtmiştir.

Aynı zamanda Gülfer öğretmen okuma-yazma öğretiminin yanında, “.....kalem kullanmasını, defterini açmasını, defteri nasıl kullanacağını, nerden başlayacağını, nasıl yazı yazacağını bunları biz veriyoruz bu alışkanlıkları da çocuklara” (st. 290-292) ifadesinde açıkladığı bazı alışkanlıkların verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eray öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin ilk durumlarını, “benim çocuklarım ilk geldiğim zamanlarda oturup defterlerinin başında yazı yazmıyorlardı. E...kalem, defter getirip-götürme alışkanlığı gibi bu tür şeyler de yoktu....” (st. 691-694) ve “.....hiç bi çalışma yapmak istemiyorlardı, okula gelmek istemiyorlardı.....” (st. 709-710) şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Gizem öğretmen, “.....hiç kalem eline alamayan çocuklar vardı. Nokta nedir bilmiyo, çizgi nedir bilmiyo, defter kullanmayı bilmiyo.....İşte konuşması, kendini ifade etmesi, söyleneni anlaması, bilişsel yönden de eksikliği olanlar vardı....” (st. 173; 177-179) ifadesiyle öğrencilerinin ilk düzeylerini, Eray öğretmenin görüşlerini destekler şekilde belirtmiştir.

b. Sınıfta yapılan okumaya hazırlık çalışmaları

Görüş bildiren öğretmenler arasından Gizem, Cemile ve Gülfer öğretmenler (üç), sınıfta yaptıkları çalışmalardan örnekler vermişlerdir. Gizem öğretmen, çocuğun özürü olduğu anlaşıldıktan sonra birtakım çalışmalara başlanması gerektiğini ve bu çalışmaların “okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları” (st. 117) olduğunu belirtmiştir. Gizem öğretmen, “.....mesela konuşma. İlk başta gerekli okuma-yazma çalışması için. Üç yaşta mı diyeyim artık bilemiyorum. E...konuşma, kalem tutma, sınırlı boyama.....defter kullanma zamanla bunlar gelişen çalışmalar olmalı.” (st. 122-131) ; “Bu tür çocuklar ilk önce sınıf ortamına alıştırmaya, ismini söyleme, öğretmenini tanıma, arkadaşlarını tanıma, sınıfta uyulacak kuralları en basit yani gerekli kuralları öğretme e....defter tutma, kalem tutma...Bu arada tabii kavram öğretimi yaptık. Büyük, küçük, kısa, uzun, sağında, solunda. İşte bazı çocuklarda bunlar gerçekleşti.” (st. 181-184; 189-194) ifadeleriyle

yaptığı okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını açıklamıştır. Cemile öğretmen de, “İki tane daha geri durumda olan çocuğum var. Bunlarla da çizgi çalışmaları, kavram ve sözel anlatım çalışmaları yapıyo.” (st. 207-208) şeklindeki ifadesiyle yaptığı okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarına örnek vermiştir.

Ayrıca Gizem öğretmen, “İlk önce e...serbest çizgi çalışmaları yaptık. Daha sonra noktaları birleştirerek çalışmalar yaptık.” (st. 186-187) ve “Düz çizgi, eğik çizgi e...bunları birleştirerek büyük harfleri oluşturma....Şu anda yuvarlak çizgiye geçtik. Ama hep noktalar yardımıyla yani noktasız şekle geçen yok. Bugünlerde ona da geçicez herhalde.” (st. 196-200) şeklindeki ifadeleriyle öğrencileriyle yaptığı çizgi çalışmalarından da örnekler vermiştir.

Gülfer öğretmen, kalemi, defteri, çantayı tanıyan ve kullanımını bilen çocukların okuma-yazma öğretimine başlayabileceğini ve bundan sonraki aşamada öğretmenin önemli olduğunu, “Kalemi kullanmasını, kalemi açmasını, kalemi nereye koyacağını ve bunları sırayla hepsini bilmesi gerekiyor....kalemimi kalem cüzdanına veya silgisini koyan bir çocuk e...okuma-yazmaya artık başlama devresi öğretmene kalmış olur.” (st. 226-227; 239-241) ifadeleriyle açıklamıştır. Ayrıca zihin engüllü çocuklarda okuma-yazma öğretimine bu aşamaları tanıtmayla başladığını, “Zihin engelli çocuklarda okuma-yazma dediğimiz zaman ilk önce kalemi defteri tanımasıyla başlatılıyor, başlanıyor daha doğrusu. Normal okula gelen, birinci sınıfa gelen çocuklarda bu olmuyor ama zihin engellilerde bu oluyo.” (st. 217-224) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

c. Okuma-yazma öğretiminde motivasyonun önemi

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Erce), okuma-yazma öğretiminde motivasyonun önemli olduğunu vurgulamıştır. Erce öğretmen, “çocukların öncelikle motivesi önemli burda....” (st. 139) şeklinde görüşünü belirtmektedir. Bu motivasyonun da çocuğa verilmesi gerektiğini, “.....bir sene boyunca e.....işte öncelikle motive okuma-yazmaya motive etmek gerekiyo benim kanımca okuma-yazmayı öğrenmek istiyomu? Neden istiyomu? E....sınıfta kimler okuma-yazma biliyo? Sen de onlar gibi okuma-yazmayı

öğrenmek ister misin? Okuma-yazmayı öğrenirsen sen neler kazanırsın? Yani gerçekten çocuk istiyorsa o zaman anca okuma-yazmayı olayı gelişir....” (st. 224-244) ifadeleriyle açıklamakta ve motivasyon olduğu sürece okuma-yazmanın gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca el becerileri gelişmemiş bir öğrencisinin “Bi de motivesi onun biraz daha eksikti.” (st. 305) sözleriyle motivasyonunun da olmadığını ve bu yüzden de diğer öğrencilerden geri olduğunu örneklendirmektedir.

Erce öğretmen, öğrencilerini okuma-yazma öğrenmeleri konusunda motive etmeye çalıştığını, “.....motive olayına biraz daha fazlaca girişim yaptık. Tek sen kaldın hadi bu senede sen öğreneceksin.” (st. 309-310) şeklindeki ifadesini örnek olarak vermiştir.

3.3.2. Sözlü anlatım çalışmaları

Görüşülen öğretmenlerden dördü (Eray, Erce, Cemile ve Gizem), sözlü anlatım çalışmalarıyla ilgili görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, okuma-yazmaya yönelik sınıf içindeki çalışmalarını, “.....stajyer öğrencilerimizle beraber e...onlara bir grupla bi okuma parçasını yani okuma-yazma bilen öğrencilerle okuma parçasını Türkçe dersinde bi okuma parçasını veriyoduk. O okuma parçasını okuyup, anlatıp okuduklarından anladıklarını anlatıp daha sonra okuma parçasında belirlenen işte geçen yeni kelimeler, bu kelimelerin cümle içinde kullanılması ve sorularının okuma parçasının sorularının cevaplandırılması şeklinde....” (st. 256-263) sözleriyle açıklamaktadır. Erce öğretmen, düzgün cümlelerle anlatım çalışması, bu parçayla ilgili sorulara uygun cevap verme çalışmaları ve bunların yanında dil bilgisi, yazı çalışmaları yaptığını belirtmiştir.

Cemile öğretmen, uyguladığı okuma-yazma çalışmalarından şu şekilde birkaç örnek vermiştir: “.....Altı tane çocuğum okuma-yazma biliyo. Okuduklarını anlıyolar, konuyla ilgili soruları da cevaplayabiliyolar. Bu altı tane öğrenciye ilişkin e...anlatım becerilerini geliştirici çalışmalar yapıyoruz. Hem sözel anlatım hem yazılı anlatımı geliştirici çalışmalar yapıyoruz.” (st. 178-190) ve “.....kendimiz metin hazırlıyoruz. Metin okuma, anlatma olabiliyo.....resimler üzerinde konuşma olabiliyo yada işte günlük yaşam becerileriyle ilgili işte günlük yaşamla ilgili olayların üzerinde konuşma olabiliyor sözel anlatım.....” (st. 291-295; 297-301).

Gizem öğretmen, ayrıca sözlü anlatım çalışmalarından da örnekler vermiş, “Boş zamanlarımızda e...tekerlemeler ezberliyoruz. Ben söylüyorum onlar dinliyorlar, tekrar ediyorlar. Hareketlerle birlikte tekerlemeleri uygulama oyun şeklinde...” (st. 208-212) ifadesiyle de bu örnekleri açıklamıştır.

3.3.3. Okuma-yazma öğretimini “oyunlaştırma ve hikayeleştirme”

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Eray, Gülfer, Gizem ve Betül), okuma-yazma öğretimini oyunlaştırdıklarıyla ilgili görüş bildirmişlerdir. Eray öğretmen, okuma-yazma öğretimini oyunlaştırdığını, “.....biraz oyunlaştırmaya çalışıyoruz. Böyle torbadan kelime çekme gibi. Torbadan kelimeler çekiyorlar falan öyle. Öğrendikleri kelimelerle ilgili. Eğlenceli bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Böyle hafif sınav gibi e...cümlelerin içinde boşluklar bırakarak o boşlukları doldurması gibi böyle eğlenceli bir hale getirmeye çalışıyoruz. Okuma-yazma çalışmalarını bu şekilde yapıyoruz.” (st. 309-319) ve “E.....bazı oyunlaştırmalar oluyo. E....ondan sonra böyle kutudan veyahut da torbadan işte fişleri çekerek okuma-yazma gibi böyle oyunlaştırarak yaptığımız çalışmalar da var....” (st. 1500-1502) ifadeleriyle yaptığı çalışmaları örneklendirmiştir. Gülfer öğretmen de, “Heceleri değişik oyunlar oyu...oyunlamak suretiyle pekiştirmeye yöneldik. Mesela tombala çektik, karışık e...yapıştırdık, karışık dizdik veya birkaç tanesini koyduk o masada mesela okudu.....” (st. 585-588) ifadesiyle bu konuda görüş bildiren Eray öğretmeni desteklemiştir.

Gizem öğretmen de, çocuğun dikkatini çekmek için öğretimi oyunlaştırdığını, “Yoksa başka türlü çocuğun dikkatini çekmiyo, sıkılıyo, bunalıyo, yazmak istemiyo. Oyunlaştırıyoruz.” (st. 375-376) ifadesiyle vurgulamıştır.

Ayrıca Gizem öğretmen, her öğrenci için bireysel çalışma yaptığını (st. 363) ve öğrencilere nokta birleştirme çalışmalarını hikayeleştirerek yaptırdığını, “.....Her noktaya bir kişi adı veriyoruz. İşte bak bu sensin. Burası senin evin, burası senin okulun, burası da teyzenin evi. İlk önce bi çizgi olarak kendisini çiziyo, ondan sonra hadi evine git bakalım, hadi okuluna git, bi de teyzene git. Her nokta için bir hikaye oluşturup çalışıyoruz.” (st. 366-371) ifadesiyle örneklendirmiştir.

Betül öğretmen, “Bireysel çalışmalarda metinler oluşturuyoruz. Şarkıya dönüştürüyoruz onu ya da yani işte böyle hani kaç tane hece çıktı? Hadi gel öyle bi çalalım falan. Masaya vuruyoruz, pat pat. O tip şeyler yapıyoruz. Yani e...özellikle böyle anlamlı, çocuğun hoşuna gidebilecek metinler oluşturuyoruz.” (st. 344-355) şeklindeki ifadesiyle de bireysel çalışmalarında oyunlaştırabildiği etkinliği örnek vermiştir.

3.3.4. Öğrencilerin okuma-yazma performanslarını belirleme çalışmaları

Öğrencilerin okuma-yazma performanslarını belirleme çalışmalarıyla ilgili olarak iki öğretmen (Eray ve Gülfer), görüş bildirmiştir. Eray öğretmen, “...ilkokul öğretmenleriyle e...ve kitaplarla ilkokuma-yazma kitaplarını bir gözden geçirdim, notlarımı gözden geçirdim ve buna göre sınıfımda olan öğrencilerimin performanslarını e...çıkarmaya çalıştım.” (st. 1424-1427) ifadesiyle performans alımından önce yaptığı çalışmalarını açıklamıştır.

Eray öğretmen, öğretim yılının başında öğrencilerin performanslarını nasıl aldığını, “...E...bizim kalıplaşmış cümlelerimiz var. E...28 adet Milli Eğitimin birinci sınıf kitaplarında da var. Bu birinci sınıf kitaplarını gözden geçirdim. Daha önceki iş deneyimlerimden de faydalanarak oluşturduğum fiş listesi var. Genel bir liste yani aşağı-yukarı tüm ilkokul öğretmenlerinin de kullandığı fişler bunlar.....Bu fiş panosunu ben her öğrenciye dört öğrenciye de okutuyorum. Doğru okuduğu cümlelerin karşısına artı işareti alarak okuduğunu belirtiyorum. Okuyamadığı cümlelerin karşısına da eksi işareti koyarak çocuğun hangi cümleleri okuyup hangi cümleleri okuyamadığını bu şekilde anlıyorum.” (st. 188-193; 202-207) ; “Aynı şekilde yazması da söylenen bi cümleyi yazabiliyor mu? ya da okuduğu bi cümleyi bakmadan yazabiliyor mu? Bu şekilde de yazma performansını alıyorum.....” (st. 209-211) ve “.....işte şimdi performanslarını aldıktan sonra bakıyorum bu 28 cümleden mesela diyelim ki 8-10 tanesini bir öğrencim okuyup-yazabiliyo. Geride kalanları okuyup-yazamıyo. Ben o zaman bu 8-10 tanesini kendi içinde kelimeleri de ayırarak, bildiği cümlelerin kelimelerini de ayırarak yeni cümleler oluştururken bir de hiç okuyup yazamadığı kalıp cümlelere devam ediyorum. Mesela diyelim ki 10 tanesini okuyo on birinci sıradakini

okuyamıyo-yazamıyo onu çalışıyoruz ayrıca. Taki 28 tane cümleyi de okuyana kadar.” (st. 223-233) şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Gülfer öğretmen de, sınıfa yeni geldiği zaman öğrencilerinin okuma-yazma performanslarını aldığını, “.....okuma-yazmaya yönelik çocuklar ilk önce sınıfta tespitini yaptım ben yeni geldiğim için. E...sınıftaki kimler okuyabiliyor, kimler anlayabiliyor, kimler yazabiliyor ve kimler okuyamıyor?.....Hangi fişleri yazabiliyorlar? Bi liste yapıyoruz. Yazamadıkları üzerinde daha yoğun olarak çalışmaya yöneltiyoruz.” (st. 435-441; 446-452) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

3.3.5. Sınıf içinde davranış kontrolü ve okuma-yazma çalışmaları

Görüşülen öğretmenlerden ikisi (Eray ve Gamze), sınıf içinde davranış kontrolünü sağlamak için yaptıkları okuma-yazma çalışmaları konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. Eray öğretmen, “anne-babanın” (st. 552) ve bağlı olarak “çocuğun toplum içinde daha rahat olabilmesi” (st. 554) için davranış problemlerinin çözülmesi gerektiğini belirtmiştir. Öncelikle davranış problemlerinin çözülmesinin önemli olduğunu, “Öncelikle bu davranış problemlerini çözmeyi, çözenin önemli olduğunu düşünüyorum ve buna yönelik çalışmaların yapılmasını düşünüyorum.” (st. 564-566) ve “....davranış problemleri hallolmamış bir öğrencinin okuma-yazma e...öğrenmesi toplum içinde yer alması daha zor gibi geliyor bana.” (st. 1610-1612) şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Gamze öğretmen, sınıf kontrolünü sağlamak için gereksiz çalışmalar yaptığını, “....E....çocuğa hadi diyosun sen bunu bakarak yaz. E....bi anlam ifade etmiyor ki ezbere çocuk aynı sayfalar dolusu yazıyo. Ben e....bazen geliyo öyle yapmak zorunda kalıyosun. Yani çocuk en azından başka olumsuz davranışlar yapmasın diye sınıfın düzenini bozmasın diyosun. Sen şunu yaz hadi diyosun çocuğum diyosun veya sayfalar dolusu fiş yazıyo çocuk.” (st. 622-628) şeklindeki ifadesiyle örneklendirmiştir.

3.3.6. Resimli fişler

Görüşme yapılan öğretmenlerden iki öğretmen (Eray ve Gizem öğretmenler), okuma-yazma öğretiminde resimli fişler kullanılmasıyla ilgili olarak görüş bildirmiştir. Eray öğretmen, fiş cümlelerini verirken resimler kullandığını, “.....çocuklara fişi verirken e...o fişte anlatılan e...şey şeyi e...resimleyerek göstermeye çalışıyorum..... Veyahut da onlar o resimleri kesiyoruz, yapıştırıyoruz. Böyle oluşturduğumuz panolarımız falan var....” (st. 1582-1583; 1585-1587) ifade etmiştir. Gizem öğretmen de, “Fişler hazırlıyoruz, resimlerini yapıyoruz, anlatıyoruz.” (st. 380) şeklindeki ifadesiyle Eray öğretmenin görüşünü desteklemiştir.

3.3.7. Dramatize

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Erce), “Ben dramatizeyi kullanıyorum. Şu anlatım olaylarını demiştik. Bunun da herkes istediği bir rolü alıyo. O kahramanları kaç kişilikse e...istekli öğrenciler geliyorlar aynı şekilde e...neler olduysa onu paylaştıkları rollere göre yapıyorlar....” (st. 441-455) şeklindeki ifadesiyle anlatılan ya da izlenen bir masalı öğrencilerine dramatize yöntemiyle anlattırıldığını örnek vermiştir.

3.3.8. Videodan masal izletme

Görüşülen öğretmenlerden biri (Erce), okuma-yazma etkinliklerinde video kullandığını belirtmiştir. Erce öğretmen video kullandığını, “E...bunda anlama olaylarında video kasetlerini fazlacâ kullanıyorum. O masallarla öncelikle başladım. Yani masallar çok çocukların ilgisini çekiyo.” (st. 466-475) ve seçtiği masalların özelliğini de, “genelde okuma parçalarını seçerken de işte La Fonten'den falan işte hayvanların hı....daha basit e...bi de burdan ders çıkarmaları olayı işte ne anladıklarını.....bu parçaya uygun isim verebilmeleri yani bu tek çocukların düşünme yeteneğini hızlandıracak veya zorlayıcı etkinlikler....” (st. 492-505) şeklindeki ifadeleriyle örnek vererek açıklamıştır.

3.3.9. Hikaye okuma

Görüşülen öğretmenler arasından bir öğretmen (Gülfer), okuma-yazma öğretiminin ilk aşamasında olan öğrencilerinin okumaları için kullandığı hikaye kitaplarını , “.....ufak hikaye kitaplarımız var bizim. O hikaye kitaplarımız en basit misal olarak Cin Ali'yi vereyim ben size....” (st. 597-603) şeklindeki ifadesiyle örneklendirmiştir.

3.4. OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler konusunda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde gruplandırılabilir:

3.4.1. Fiş öğretiminde tümden-gelim yöntemi (Cümle yöntemi)

- a. Fiş cümlelerinin veriliş sırası
- b. Fiş öğretiminde yapılan sınav

3.4.2. Okuma-yazma etkinliklerinde bireyselleştirme

- a. Okuma-yazma öğretiminde stajyer öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmalar
- b. Öğretmenlerin stajyer öğrencilere okuma-yazma öğretiminde model olmaları

3.4.3. Okuma-yazma öğretiminde ödül ve pekiştireç kullanımı

3.4.4. Tekrarın önemi

3.4.5. Dikté çalışmaları

3.4.6. Kardeş desteği

Tablo 6'da her bir tema ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 6
Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	f
3.4.1. Fiş öğretiminde tümden-gelim yöntemi (Cümle yöntemi)	7
a. Fiş cümlelerinin veriliş sırası	2
b. Fiş öğretiminde yapılan sınav	2
3.4.2. Okuma-yazma etkinliklerinde bireyselleştirme	7
a. Okuma-yazma öğretiminde stajyer öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmalar	5
b. Öğretmenlerin stajyer öğrencilere okuma-yazma öğretiminde model olmaları	1
3.4.3. Okuma-yazma öğretiminde ödül ve pekiştirme kullanımı	3
3.4.4. Tekrarın önemi	3
3.4.5. Dikte çalışmaları	1
3.4.6. Kardeş desteği	1

3.4.1. Fiş öğretiminde tümden-gelim yöntemi (Cümle yöntemi)

Görüşme yapılan bütün öğretmenler (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), fiş öğretimi yaptıklarını ve tümden-gelim yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Gizem (st. 388) ve Cemile (st. 231) öğretmenler, “fiş öğretimi üzerinde duruyorum” şeklindeki ifadeleriyle fiş öğretimi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Fiş öğretiminde tümden-gelim yönteminin uygulandığını; Eray öğretmen (st. 400-401) ve Erce öğretmen (st. 274), “Tümden-gelim metodunu uyguluyoruz” diyerek, Betül öğretmen de, “....Tümden gelip e....özele doğru gidiyoruz. Yani e...cümleden sese doğru bir yöntem izliyoruz.” (st. 244-249) şeklindeki ifadeleriyle açıklamışlardır. Gamze öğretmen bu ifadelere paralel olarak, eskiden fiş öğretiminin “harften heceye, heceden kelimeye, kelimedenden cümleye doğru” (st. 1229-1230) olduğunu şimdi çok daha farklı olduğunu ifade eden sözleriyle diğer öğretmenleri desteklemiştir.

Eray öğretmen, okuma-yazma öğretimiyle ilgili olarak okuduğu kitaplarda “toplam 90 kelimeyle okuma-yazma çalışmasının yürütülebileceği” (st. 236-237) ve ilkokuma-yazma çalışmalarının çocukların “performanslarına göre farklılık gösterdiğini” de (st. 1443-1444) ifade etmiştir. Eray öğretmen, “...bizim hazırladığımız fişler var. Bu fişleri hazırlıyoruz. Çocuğun her fişini kesip defterine yapıştırıyoruz. Yeni geçtiği fişi de kesip yapıştırıyoruz. Kelimeleri kendisinin kesmesini tekrar yapıştırması gerektiği şekilde yapmaya çalışıyoruz. Ayrıca her gün aşağı-yukarı yani bu tablomuzdan fişleri okutuyoruz bi defa. Ondan sonra onu da günlük olarak tekrar etmeye çalışıyoruz.” (st. 298-304) ifadesiyle her gün fişlerle öğretim yaptığını belirtmektedir. Eray öğretmen, fiş cümlelerini önce okuma, sonra bakmadan yazma, kelimelerine ayırma ve fiş cümlelerinden oluşan okuma parçalarını okuma ve yazma şeklinde etkinlik düzenlediğini ve çocuklar “belli bir düzeye ulaştıktan sonra” (st. 1493) hece çalışmalarına başladığını da belirtmiştir.

Betül öğretmen de, okuma-yazma öğretiminde izlediği yöntemi, “on altı, on sekiz tane kadar fiş cümlelerini aldıktan sonra tam olarak okuyup, bakmadan yazabilir hale geldikten sonra bu fiş cümlelerini kelimelere.....Böldüğümüz kelimelerle yeni yeni cümleler oluşturmaya başladık.....Aynı zamanda yeni fiş cümleleri de ekleniyö e...bildiğimiz fişlere. Ardından kelimeler tam oluştuktan sonra işte on altı, on sekiz kadar fişin kelimeleri. Tamamen alındıktan sonra işte bağımsız olarak çocuk onu gördüğünde.....tanıyıp okuması. Ayrıca e...onu yazabilmesi.....tamamlandığında hecelere bölmeye başlıyoruz.....bu yeni bu hecelerden e...diğer fişlerin hecelerini....den birlikte karma bi takım e...kelimeler oluşturuyoruz, bu kelimelerden cümleler oluşturuyoruz....” (st. 256-257; 267-268; 276-286; 292-294) şeklinde açıklamıştır. Aynı şekilde Gamze öğretmen de, çocuklara yeni fiş cümleleri verirken “öğrendikleri eski fiş cümleleriyle de karma cümleler” (st. 343-344) oluşturduklarını ve daha sonra çözülemeye geçtiklerini belirtmiştir.

Gülfer öğretmen, kendi izlediği yöntemi de, “...hecelerden, cümlelerden e...dökümanlar yapıyoruz çocuklara veriyoruz. Mesela doküman dediğimiz fişlerimizi e...karışık yazmak. Mesela sıra dahilinde yazmıyoruz da öğrettiğimiz iki heceli e...veya çok kısa kelimeli hecelerden başlayıp da üçlü, dörtlü, beşli mesela üç heceli, dört heceli

e....cümlelere doğru ilerlerken e...biz bunları küçükten başlıyoruz. E....cümleleri önce karıştırarak yazıyoruz.....çocuk....karışık olarak okuyup-yazabiliyorsa, okuyabiliyorsa e....ondan sonra kelimeye geçiyoruz.” (st. 469-487) ifadeleriyle örneklendirmiştir. Betül öğretmen de Gülfer öğretmenin görüşü doğrultusunda, çocuklara “16-18 kadar fiş cümleleri” (st. 253) verdiğini, onları tam olarak okuyup, bakmadan yazabilir hale geldikten sonra bu fiş cümlelerini kelimelerine ve hecelerine ayırdıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca Gülfer öğretmen, zihin özürlü çocuklarla okuma-yazma öğretimi yaparken acele edilmemesi gerektiğini, “kelime devresinde çocuğa kelimeyi kavratmak önemli.....Çocuğa kelimeyi kavratırken kesin olarak acele etmemek lazım yani hiçbir zaman e...alt özeld e veya zihinsel engellilerde öğretim yapmak istiyosan çok sabırlı olcaksın ve hiç aceleci davranmıcaksın. Çok ağır davranıcaksın. Yani ağır davranmak da çocuğun öğrenmesini engellemicek şekilde olması lazım. E....ondan sonra kelimeye aldıktan sonra o kelimeye diğer cümleler içersinde kullanmak.....Kavrandıktan sonra heceye başlıyoruz.” (st. 489; 494-503; 537) şeklindeki ifadeleriyle vurgulamıştır.

a. Fiş cümlelerinin veriliş sırası

Görüşülen öğretmenlerden ikisi (Eray ve Erce), okuma-yazma öğretiminde kullandıkları fiş cümlelerinin veriliş sırasıyla ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, fiş cümlelerinin veriliş sırasını, “.....sesli harflerden oluşan fişler önce veriliyor. Daha sonra arkasından sessiz harflerin yer aldığı ve içinde geçtiği fiş cümleleri veriliyo.” (st. 1489-1491) sözleriyle belirtmiştir. Erce öğretmen de, çocuklara fiş cümlelerini farklı sırada verdiğini, “....sırası farklı oldu. Kim daha çok hangi şeyden hoşlanıyorsa paradan hoşlanan birine, Baba para ver' i daha önce vermek zorunda kaldım. İşte hayvanlardan hoşlanan Ali ata bak' ı birine verdim.....Bunu çocuklar daha kolay öğrendiler. Böyle değişik şeyler düşünerek fiş cümlelerini verdim yani tümnden giderek.” (st. 260-264; 269-274) sözleriyle her öğrencinin ilgisine göre fişlerin sırasını değiştirdiğini belirtmiştir.

b. Fiş öğretiminde yapılan sınav

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden ikisi (Erce ve Gamze), fiş öğretiminde yaptıkları sınavla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Erce öğretmen, bir öğrencisini fiş cümlelerini çalışırken her gün sınav yaptığını, “Sadece bir öğrencim ona artık fiş cümlelerini öncelikle sabah her gün sabah sınavdan geçiriyorum. Unutmaması amacıyla çünkü şimdi yeni bir fiş cümlesi verirsem e...diğerlerinde takılı kaldıysa onu alması veya diğerlerini unutturması daha fazla olduğu için tekrar bi hatırlatma şeklinde yapıp yapabiliyorsa yeni fiş cümlesi veriyorum yapamıyorsa tekrar ona aktif çalışma.” (st. 367-377) ifadesiyle açıklamıştır.

Gamze öğretmen, öğrencilerine çoktan seçmeli sınav yaptığını, “En azından ben söylüyorum. Zaten çoktan seçmeli ve e....doğru-yanlış şeklinde yazıyo bakıyorum. Yazı ifadesi diğerlerinde de yok yani. Ancak onları okuyor, soruyo. Seçeneklerini okuyoruz. Dersi önceden bizle dinledikleri için bi aşinalıkları var belki bazen de atıyorlar. Ama sonuçta yazılı yapıyorsunuz.....” (st. 464-470) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

3.4.2. Okuma-yazma etkinliklerinde bireyselleştirme

Kendileriyle görüşülen bütün öğretmenler (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde bireyselleştirmeye ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, okuma-yazma öğrenemeyen çocukların “daha çok bireysel yardıma ihtiyaçları” (st. 1396) olduğunu belirtmiştir. Bu görüşe bağlı olarak Eray öğretmen, bireysel saatlerinde okuma-yazma bilmeyen çocuklarla çalıştıklarını, “...biz bireysel saatlerimizde daha çok okuma-yazma bilmeyen öğrencileri alarak e...bu öğrencilere e...okuma-yazmayı bi an önce öğretmeye çalışıyoruz.” (st. 1684-1686) sözleriyle ifade etmiştir. Yine Eray öğretmen, “.....bu çocuklarla da e...hem e...bireysel çalışarak hem performanslarına göre planlar hazırlayarak okuma-yazmayı öğretebiliriz bu öğrencilere. Yani onlar için e...ayrı bi çaba ve ayrı bi e...çalışma programı ayarlamak ve bunun için e...zaman harcamak gerekiyo.” (st. 1342-1346) şeklindeki ifadesiyle okuma-yazma bilmeyen çocuklara ayrı bir program hazırlayarak ve zaman ayırarak okuma-yazma öğretebileceğini vurgulamıştır. Erce öğretmen de, okuma-yazma

bilmeden gelen çocuklara, “.....baştan okuma-yazmayı hiç bilmeden geldiği zaman ben ona başlayarak e...bi program izleyerek o çocuğa aynı seviyede okuma ve yazma birlikte bu arada anlamada birlikte giderek e...okuma-yazmayı çalışmalarını sürdürüyorum.” (st. 77-81) şeklindeki ifadesiyle ayrı program hazırladığını belirtmiştir. Ayrıca Erce öğretmen, “her öğrencide aynı fiş cümlelerini kullanamadığını” da (st. 134-135) ifade etmiştir.

Eray öğretmen, “....çocukların performanslarına göre çalışmalar düzenlemeye çalışıyoruz yani her çocuğun kendi performansına göre ders içinde bir takım etkinlikler veriyorum ödev şeklinde.” (st. 171-174) ve “....Şimdi bizim çocuklarımızın da farklı düzeylerde çocuklardan oluştuğu için e...bi grupta okuma-yaz...okuma-yazma çalışması yaparken bi bi grupta işte...e...Türkçe şey...bi okuma parçasını işleme durumunda kalıyoruz.” (st. 1524-1527) şeklindeki ifadesiyle çocukların performanslarına göre etkinlikler düzenlediğini açıklamıştır. Örneğin, Eray öğretmen, okuma-yazma bilen çocuklarla, “Okuma parçasıyla ilgili çalışmayı okuma-yazma bilen çocuklarla yapılıyor.” (st. 270-271) ve okuma-yazma bilmeyen çocuklarla da, “.....onlar kendi performanslarına göre kendi çalışacakları cümleleri, hece çalışmasını yapıyorlar.” (st. 273-275) ifadeleriyle bireyselleştirilmiş çalışmalar yaptığını ve aynı şekilde, üç öğrencisiyle ilkokuma yazma çalışmaları yaptığını, bir öğrencisiyle hece çalışmaları ve diğer iki öğrencisiyle de fiş cümlelerinin kelimelerini okuyup yazma çalışmaları yaptığını örnek olarak vermiştir.

Erce öğretmen ise sınıfında yaptığı bireysel çalışmaları, “E...birgün önceden o parçayı veriyorum. Evde okumalarını, anlamalarını biraz daha geliştirmek amacıyla e...işte varsa sorularını cevaplamalarını istiyorum. O verdiğim parçayı sınıfta öğretmen okuyor işte sessiz okuma yaptırıp sırayla tüm öğrencilere okutuyorum. Diğer o iki çocukta onları da katmaya çalıştığım için onlara da aynı şekilde bu çalışmaları uyguluyorum.” (st. 355-365) ifadesiyle açıklamıştır.

Gamze öğretmen ise, sınıf içinde farklı gruplarla farklı çalışmalar yaptığını ve okuma-yazma bilen çocuklarla, “....O çocukları da boş bırakamıyorum ben. Hadi onlara diyorum, siz sessiz çalışma yapın. Okuyun en azından veya işte e...veya özet çıkartın

diyorsunuz. Yani onları bi şeylerle meşgul ederek siz öbür çocuklara yöneliyorsunuz.” (st. 314-321) ve “...bi tarafta sessiz çalışma yaptırıyorsun diğer tarafta hadi diyosun o sürede bu çocuklarla ilgileneyim diyosun. Onlara siz hadi verdiğim fişi yazın derken diğer taraftakilerle işte sözlü anlatım olayı işte yazılı anlatım olaylarını yaptırıyosun.” (st. 691-698) şeklindeki ifadeleriyle yaptığı çalışmalarını örnek olarak vermiştir. Gamze öğretmen, okuma-yazma bilmeyen çocuklarla yazma çalışması yapmadığını ve sözlü anlatım olaylarında dinlediklerini, “.....yazım olayı yok zaten mümkün değil. E...anlatım olayında diyoruz ki işte siz de bizi dinliceksiniz e...en azından onlar defterleri kapalı, bizi ders anlatırken dinliyorlar.” (st. 443-446) sözleriyle açıklamıştır. Yine Gamze öğretmen, matematik dersinde beş gruba ayrı ayrı çalıştığını, “Bi matematik dersinde ben beş grup yaptığım öğrenci oluyo. Yani bu beş gruba ayrı ayrı işlem yapmak zorundasınız. Kimi eldeli toplama yapıyo, üç basamaklı kimisi daha onun içinde sayılarla toplama yapıyo kimisi henüz sayı kavramı henüz oturmamış. Onlarla sayı kavramları üzerinde çalışmak zorundasın....” (st. 666-674) sözleriyle görüşlerini örneklendirmiştir.

Cemile öğretmen, sınıfını üç gruba ayırdığını ve stajyer öğrencilerle birlikte her gruba ayrı çalışmalar yaptıklarını, “Üç grubumuz var sınıfta. Bi grup işte o altı öğrenciyi alıyo onla ilgili ne yapılırsa onu yapıyo. İki öğrencimiz bu okuma-yazma grubu dediğimiz öğrenci var. Onları bir kişi alıyo. Onun da belli bir planı var, o devam ediyö. Geri olan iki öğrencimizle de diğer stajyer arkadaş ilgileniyö. Onunla da işte kavram gelişimi, sözel anlatım, boyama gibi el becerilerini geliştirici çalışmalar yapılyo.” (st. 271-284) şeklindeki ifadesiyle örneklendirmiştir. Aynı şekilde Gülfer öğretmen, sınıfında üç grup öğrenci olduğunu, “.....üç grup öğrenci var. E...birisine ilkokul beşinci sınıf kitabını aldım, birisine üçüncü sınıfların kitabını aldım, üç tane öğrencim de okuma-yazma e...geçmemiş durumda yani.....genellikle yani grup eğitimine girmiyolar bu okuma-yazma e...bilmeyen çocuklarda.” (st. 838-841; 846-849) şeklinde sınıfını örnek vermiştir.

Betül öğretmen, okuma-yazma öğretimini bireysel olarak çalıştıklarını, “E...her öğrenciyle bireysel çalışma yaparak okuma-yazma eğitimini ancak tamamlayabiliyoruz yani. İlkokuma-yazma eğitimi bireysel çalışmalar sayesinde ancak sınıflarımızla

yapılabiliyo.” (st. 71-77) ifadesiyle bildirmiştir. Betül öğretmen, öğretim zamanının yeterli olmadığı durumlarda bireysel çalışmalarla desteklediğini, “Zamanın yeterli olmadığı anlar oluyo. Bireysel çalışmalarla destekliyerek ancak bu fark tamamlanabiliyo.” (st. 115-120) ifadesiyle belirtmiştir. Betül öğretmen, okuma-yazma aşamasında 4-5 grubun olduğunu ve bunlarla farklı çalışmalar yaptığını, “Tabi farklı şeyler veriyoruz yani e...üç, dört tanesiyle işte bi parçayı işlerken e...biriyle işte gene ödevlendirme oluyo yani sırayla, sürekli...” (st. 414-419) ifadesiyle belirtmiştir.

Gamze öğretmen, ayrıca ders saatlerinin bu çalışmalar için yeterli olmadığını, “Zaman kavramı zaten yani o kırk dakikalık ders e...öbür çocuklara da yetmek zorundasın. Bizim sıkıntımız bu.” (st. 645-646) ifadesiyle belirtmiştir. Betül öğretmen de, bir ders saati içinde okuma-yazma çalışması için bir öğrenciye ayırdığı zamanın yetersiz olduğunu, “...Toplam sınıfta 10 dakika bir öğrenciye okuma-yazmaya ilişkin hatta 10 dakika bile bazen ayıramadığım öğrenciler oluyo.” (st. 111-113) ifadesiyle Gamze öğretmenin ifadelerini desteklemiştir. Gamze öğretmen, sınıfta yapılan fiş yazım çalışmalarında sürekli öğrencilerin başında beklemek zorunda kaldığını, “Sen karışık bi fiş verdiğin zaman veya işte bakmadan yaz dediğin zaman tabi ki zor. Ama o zaman da başında durmak zorundasın.” (st. 634-636) ifadesiyle açıklamıştır.

Betül öğretmen, okuma-yazma bilmeyen öğrencileriyle sınıf içinde ödevlendirme şeklinde çalıştığını, “Okuma-yazma bilmeyen öğrencilerimle e...öncelikle tabi ki e...çalışmalarım var. Bunlar e...grupla birlikte yani sınıf içindeki dersim sırasında ödevlendirme şeklinde oluyo. Onun dışında bireysel çalışmalarla destekliyorum....” (st. 185-192) ve “...Dersi tek tek yanlarına giderek ödevlendirme şeklinde ancak tamamlayabiliyoruz.” (st. 428-429) sözleriyle açıklamıştır. Ayrıca Betül öğretmen, sınıf içinde ödevlendirme yaptığında sorun yaşadığını, “...diğerini ödevlendiriyorsun bu sefer onun dikkati sana dağılıyo. Sana bakmaya başlıyo, ödevini de yapmıyo.” (st. 686-687) şeklinde vurgulamıştır. Gamze öğretmen, bir ders boyunca öğrencilerle tek tek ilgilenmek zorunda olduğunu ve sorunlar yaşadığını, “Okuma-yazma da çalışmak zorundasınız yani bu kırk dakikalık derste bunları tamamlamak durumundasınız. E...çocuk her dakika yazdığı da şeyi kontrol etmek zorundasınız. Tamam siz diyosunuz,

sen şu cümleyi yaz. Ben diğer arkadaşınla ilgileneyim diyorsunuz.....” (st. 325-329) şeklindeki ifadesiyle Betül öğretmen gibi sınıfta sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Erce öğretmen, bireysel çalışmaların okuma-yazmaya etkisinin çok fazla olduğunu, “...Bireysel çalışmaları yapabilirsek ne kadar çok bireysel çalışmaya ağırlık verirsek okuma-yazmada o kadar başarılı olacağına inanıyorum.” (st. 643-649) ifadesiyle açıklamıştır. Gamze öğretmen, bireyselleştirmenin mutlaka olması gerektiğini, “Bireyselleştirme mutlaka yapmak zorundasın. Olmaz yani başka türlü.” (st. 702-703) şeklindeki ifadesiyle vurgulamıştır.

a. Okuma-yazma öğretiminde stajyer öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmalar

Görüşme yapılan öğretmenlerden okuma-yazma öğretiminde stajyer öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte yaptıkları çalışmaları konusunda beş öğretmen (Eray, Gizem, Gülfer, Gamze ve Cemile) görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, “.....stajyer arkadaşlarla da iyi bir iletişim kurduk ve e...çalışmaları sınıfın performansına göre düzenleme yoluna gittik ve e....çalışmalarımızı bi paylaşım içerisine girdik.....” (st. 103-105) ifadesiyle stajyer öğrencilerle iyi bir iletişim kurarak sınıfta okuma-yazma çalışmaları yaptığını açıklamıştır. Eray öğretmen, bu çalışmaları, “.....stajyer öğrencilerimizle beraber e....onlara bir grupta bi okuma parçasını yani okuma-yazma bilen öğrencilerle okuma parçasını Türkçe dersinde bi okuma parçasını veriyoduk. O okuma parçasını okuyup, anlatıp okuduklarından anladıklarını anlatıp daha sonra okuma parçasında belirlenen işte geçen yeni kelimeler, bu kelimelerin cümle içinde kullanılması ve sorularının okuma parçasının sorularının cevaplandırılması şeklinde bi grup....” (st. 256-263) şeklindeki ifadesiyle örneklemeye çalışmıştır.

Eray öğretmen, stajyer öğrencilerle öğretime yönelik sınıf düzenlemesi yaptığını, “Biz şimdi kendimize sınıf içinde düzenlemeler yaparak her öğrenciye bir stajyer ya da çalışacağı o gün kimse onla bir farklı bir ortam yaratmaya çalışıyoruz. Diğerlerini etkilemeyeceği, kendisinin diğerlerinden etkilenmeyeceği bir ortam sınıf içinde düzenlemeye çalışıyoruz.” (st. 346-350) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Cemile

öğretmen de, “...seviyelerinin farklı olmasını da az önce söyledim. Stajyer arkadaşlar olursa paylaşıyoruz. Herkes hangi grupla o gün çalışacaksa o çalışmayı yürütüyo. Öyle çözüyoruz yani.” (st. 410-416) şeklindeki benzer ifadeleriyle Eray öğretmeni destekleyici açıklamalar yapmıştır.

Ayrıca Eray öğretmen, stajyer öğrencilere bireysel olarak çalışacakları konu ve öğrencilere yönelik çalışmalarda yol gösterdiğini şu sözleriyle ifade etmiştir: “.....onlara da bireysel olarak çalışacakları cümleleri verdim ve onlar da onlara bu çalışmanın nasıl yapılacağını daha önceden hem anlatıyorum hem de biz çalışırken görüyorlar. Zaman zaman ben tabi ki onlarla da ilgileniyorum. Yani durumu karşılıklı hem konuşuyoruz neyin, nasıl olacağını konusunda da onları bilgilendiriyorum.....” (st. 281-286).

Gizem öğretmen, stajyer öğrencilerden yardım aldığını ve stajyer öğrencilerin kendilerine göre daha bilinçli olduklarını, “...şimdi stajyerlerimizden yararlanıyoruz.....onlardan gelen yardım oluyo.” (st. 722-723) ve “ Gerçi onlar biraz daha bilinçli gibi bu konuda. Yani biraz daha eğitim almışlar.....” (st. 727-728) şeklindeki ifadeleriyle belirtmektedir. Aynı zamanda Gülfer öğretmen, stajyer öğrencilerin bilinçli olmalarının yanında öğrenmeye ve öğretmeye de hevesli olduklarını, “Stajyer e...öğrencilerimize sağolsunlar işte onlara söylüyoruz. Onlar yani bi içersindeler böyle.....Atılım içersindeler.....” (st. 768-769; 773) sözleriyle ifade etmiştir.

Gamze öğretmen, “...başka bir şehirde kaldığın zaman stajyer olayı hiç yok. Ben Ankara’ da da çalıştım. Diyorum ya ben çok şanslıydım. Benim sınıfım çok iyi düzeyde ve hep öğrenciler geldi. Her zaman o kadar şanslı olmuyorsun.” (st. 609-612) ifadesiyle kendisini sınıfına stajyer öğrenciler geldiği için şanslı bir öğretmen olarak gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca Eray öğretmen, sınıfta tek başına olduğu zamanlarda güçlükler yaşadığını fakat stajyer öğrenciler olduğu zamanlarda sınıfta grup çalışmaları da yapabildiğini, “...yanınızda stajyer öğrencileriniz olduğu zaman e...çocukları bi şekilde gruplara bölerek e...çalışmaları yürütebiliyoruz. Ama tek başımıza olduğumuz zaman sorunlar yaşıyoruz.” (st. 1530-1532) sözleriyle açıklamaktadır. Gamze öğretmen de, sınıftaki öğrenci düzeyleri çok farklı olduğu için çalışmalarının zor olduğunu ve stajyer

öğrenciler geldiği zamanlarda rahatladıklarını, “Sınıfın düzeyi çok farklı.....stajyerler geliyo da biraz rahatlıyoruz.” (st. 309-310) sözleriyle Eray öğretmenin görüşüne paralel bir ifadeyle belirtmiştir.

b. Öğretmenlerin stajyer öğrencilere okuma-yazma öğretiminde model olmaları

Görüşülen öğretmenlerden biri (Eray), “.....ortamda bunu her zaman göstermeye çalışıyorum ve yine stajyerlere de model olurken de en iyi şekilde model olmaya çalışıyorum.” (st. 942-944) ifadesiyle kendisinin okuldaki öğrencilerine ve onların ailelerine karşı her zaman sevgi ve saygı göstererek stajyer öğrencilere iyi bir örnek öğretmen modeli olmaya çalıştığını açıklamıştır.

3.4.3. Okuma-yazma öğretiminde ödül ve pekiştirme kullanımı

Görüşmeler sonrasında üç öğretmen (Erce, Betül ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde ödül ve pekiştirme kullanımıyla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Erce öğretmen, “...ben bir defteri dört eşit aralıklara böldüm. Her şeyin üzerine bir sözcük yazdım. Sevdiği işte kedidir, köpektir neyi, neden daha fazla hoşlanaca....hoşlanıyorsa onlardan başlıyorum.....” (st. 169-176) ifadesiyle çocukların sevdiği şeyleri dikkate alarak öğretim yaptığını belirtmiştir. Betül öğretmen de, “....hoşlandığı şeyleri belirlemek çok önemli yani ödüller çok önemli okuma-yazma öğretiminde.” (st. 157-158) şeklinde Erce öğretmenin ifadesini destekleyen görüşünü bildirmiştir. Betül öğretmen, müziği seven bir öğrencisine fiş cümlelerini nasıl verdiğini, “....fişlerin hepsini melodi olarak verdiğimde çok rahat aldı....Ufacık bi yöntem bize çok şeyler kazandırdı hatta çok da kısa sürede okuma-yazmayı öğrenebildi. Yani ben e....kendim çalıştığım halde kendim şaşırdım. Tek yaptığım şey de fişleri melodi şeklinde vermek oldu ona. Hoşlandığı şeyleri bulmak önemli çocuklara.” (st. 162-175) şeklindeki ifadesiyle kendi yaşantısından örnek vermiştir.

Gülfer öğretmen, sosyal ya da yiyecek pekiştiricilerini kullanarak okuma-yazma öğretimi yaptığını, “Aferin, sen çok güzel okucaksın, çok güzel okuyosun yani çok güzel, sık sık pekiştiriciler veriyoruz ama bu pekiştiriciler yani çocuğu şımartacak

düzeyde değil.....e...okuduktan sonra sana pasta kescez...çünkü çocuklar yemeğe çok heveslidirler...” (st. 612-614; 620-625) şeklindeki ifadesiyle örneklendirmiştir.

3.4.4. Tekrarın önemi

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Eray, Betül ve Gamze), okuma-yazma öğretiminde tekrar konusuna ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocuklarda “tekrarın çok önemli” olduğunu (st. 388) ifade etmiştir.

Betül öğretmen, fiş öğretiminin zihin özürlü çocuklara verildiği gibi uygulandığını (st. 221-222) fakat farklı olarak “biraz daha fazla tekrar” yaptıklarını (st. 233) ve “biraz daha fazla sabır” (st. 237) gösterdiklerini ifade etmiştir.

Gamze öğretmen, “Eski fişleri de bu arada sürekli tekrar yapıyorum....” (st. 352) şeklinde Betül öğretmenin görüşünü destekleyici bir ifade vermiştir. Gamze öğretmen, zihin özürlü çocuklara verdiği şeylerin karşılığını alamadığını ve “tekrar tekrar geriye dönüş” (st. 90) yaptığını da ifade etmiştir.

3.4.5. Dikte çalışmaları

Görüşülen öğretmenlerden biri (Cemile), okuma-yazma öğretiminde yaptığı dikte çalışmasının önemini, “Okuma-yazmada dikte çalışması çok önemli.” (st. 611) ifadesiyle belirtmiştir. Dikte çalışmasının normal çocuklarda da çok zor olduğunu, “...dikte çalışması yaptırmak çok zor. O dikte çalışmasını yaptırırken hem cümle veriyosun hem kelime veriyosun, hem cümleyi veriyosun hem sesi veriyosun. Çok önemli bi çalışma çok zor.” (st. 616-619) şeklindeki ifadesiyle vurgulamıştır.

3.4.6. Kardeş desteği

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gizem), zihin özürlü çocukların kardeşlerinden de yardım aldığını ve onlardan da okuma-yazma öğretimi konusunda çok yararlandığını, “Hatta e....kardeşleri var mesela ilkokula giden. Onları da ben çağırıyorum. Onlarla da

işbirliği içindeyim.....oyuna dönüştür. İşte kardeşinin ilgisini çek. E...annenin işi olabilir sen daha yardımcı olursun ve gerçekten çok yararını gördüm ablalardan.” (st. 629-637) şeklindeki ifadesiyle örnek olarak vermiştir.

3.5. OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MATERYALLER

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (Eray, Erce, Gamze, Gizem, Cemile, Betül, ve Gülfer öğretmenler) okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyallerle ilgili olarak görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri bu görüşler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

3.5.1. Kitaplar

3.5.2. Fiş ve fiş panoları

3.5.3. Öğrencinin çevresindeki araç-gereçler ve kart setleri

Tablo 7'de her bir temanın ve alt-temanın kaç öğretmen belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 7
Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Materyaller

Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Materyaller	f
3.5.1. Kitaplar	6
3.5.2. Fiş ve fiş panoları	3
3.5.3. Öğrencinin çevresindeki araç-gereçler ve kart setleri	3

3.5.1. Kitaplar

Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı (Eray, Erce, Gamze, Gizem, Betül ve Cemile), okuma-yazma öğretiminde kullanılan kitaplar hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, “...Elimizde kitaplarımız, hece kitapları, ilkokul birinci sınıf kitapları,

hece kitapları, ilkokuma-yazma kitapları.....” (st. 297-298) ve “....ilkokuma-yazma kitaplarını kullanıyoruz, hece kitaplarını kullanıyoruz.....” (st. 1460-1461) ifadeleriyle kullandığı kitaplar hakkında bilgi vermiştir.

Erce öğretmen, “okuma-yazmanın rastgele olmaması amacıyla seçmiş olduğum Türkçe kitabını izliyorum.” (st. 352-353) ; Gamze öğretmen, “....Bir tek Türkçe kitabımız var. onun dışında başka o da hani ortak işlesinler diye. Onun dışında bi kitap yok zaten.” (st. 1308-1310) ; Gizem öğretmen, “....seviyelerine uygun ilkokul Türkçe kitapları var....” (st. 347) ve Betül öğretmen, okuma-yazma bilen çocuklar için, “...ilköğretim üçüncü sınıfa ait Türkçe kitapları var” (st. 489-490) şeklindeki ifadeleriyle kullandıkları kitapların ilkokul Türkçe kitapları olduğunu açıklamışlardır.

Gamze öğretmen, önceki paragraftaki ifadesiyle çelişkili olarak Türkçe kitaplarından farklı kitaplar kullandığını, “O...Okumaya Başlıyorum kitabı diye bi kitaplar var....” (st. 117) ; “Sadece Okumaya Başlıyorum kitabımız var. Yani ondan tüm öğrencilerde mevcut.....” (st. 410-411) ve “.....Kitaplar mesela çok iyi bildikleri fişlerden oluşan kitaplar var....Renkli, resimli ilgilerini çeken.” (st. 1063-1065) ifadeleriyle açıklamaktadır.

Ayrıca Betül öğretmen, çevredeki okullardan ya da kişilerden temin ettikleri hikaye kitaplarını kullandıklarını, “.....Çevreden bi kaç okula duyuru yapıp işte onlardan topladığımız bazı kitaplar var, hikaye kitapları. O kitaplar yeterli de geliyo yani bize. Oldukça var elimizde kitap. Hikaye kitabı olarak. Bu kitapları kullanıyoruz zaman zaman.” (st. 478-487) şeklindeki ifadesiyle açıklamaktadır. Cemile öğretmen ise Betül öğretmenin görüşünün tersine, “hikaye uzun geliyor bana yani hikaye kullanamıyoruz.” (st. 305) sözleriyle okuma-yazma çalışmalarında hikaye kitaplarını kullanmadığını ifade etmiştir.

3.5.2. Fiş ve fiş panoları

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden üçü (Eray, Gamze ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde kullanılan fiş ve fiş panolarıyla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Eray öğretmen, “Milli Eğitimin birinci sınıf” (st. 189) kitaplarında bulunan ve “tüm ilkokul öğretmenlerinin kullandığı” (st. 192-193), “28 tane temel fiş cümlelerinden” (st. 1471) oluşan bir “fiş panosu” (st. 202) hazırladığını belirtmektedir. Ayrıca Eray öğretmen, “...bizim hazırladığımız fişler var. Bu fişleri hazırlıyoruz...” (st. 298-299) ve “...benim hazırladığım e...fişleri e...böyle kartonlardan hazırladığım fişleri kullanıyoruz...” (st. 1461-1462) ifadeleriyle okuma-yazma öğretiminde kullandığı fişleri kendilerinin hazırladığını açıklamaktadır.

Gamze öğretmen, “Önceden yapamıyoduk. Çünkü orta eğitim düzeyinde çocuklarımız geliyordu yani çoğu okuma-yazma e...bilen çocuklardı.” (st. 824-825) ifadesiyle bu yıla kadar fiş hazırlığı yapmadığını fakat “bu yıl birinci sınıf öğretmeniyle fiş hazırlığı yapma” (st. 829-830) düşüncelerinin olduğunu ifade etmektedir.

Gülfer öğretmen, okuma-yazma çalışmalarında, “...yeni fişler sokuyosun araya fakat eskileri de kullanıyosun yine.” (st. 658-662) ifadesiyle de okuma-yazma öğretiminde fişlerin hepsini kullandığını belirtmiştir.

3.5.3. Öğrencinin çevresindeki araç-gereçler ve kart setleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Eray, Cemile ve Gamze), okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğrencinin çevresindeki araç-gereçler ve kart setleri konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocuklarla okuma-yazma çalışırken, “...etrafındaki diğer araç-gereçler...yaptığı işlerle ilgili aletler falan gerekli olabiliyor bazen.” (st. 240-242) şeklindeki sözleriyle çocuğun çevresindeki diğer araç-gereçleri de kullandığını belirtmiştir.

Cemile öğretmen, “olay kartları var, sıralama kartları var, e...eşleme kartları var. Onlarla çalışıyorum ek olarak.” (st. 245-246) ifadesiyle sınıfında kullandığı materyallerden örnekler vermiştir. Cemile öğretmen, işitme özürlü çocuklarla çalıştığı dönemlerde hazırladığı materyallerden bir kısmını “bu çocuklarda” (st. 366-367) diye ifade ettiği zihin özürlü çocuklarda da kullanabildiğini açıklamıştır.

Gamze öğretmen ise okuma-yazma öğretiminde, diğer öğretmenlerin kullandığı farklı materyallerin tersine, her sınıfta bulunan “yazı tahtası” nı (st. 421) kullandığını ifade etmiştir.

3.6. OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE OLUMLU YÖNLER

Görüşme yapılan bütün öğretmenlerden (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer) okuma-yazma öğretiminde olumlu olarak değerlendirilebilecek konular hakkında görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir:

- 3.6.1. Okuma-yazma öğretiminde çocuklarıyla ilgilenen ailelerin olması
- 3.6.2. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine yönelik kendilerini geliştirmek için gösterdikleri çabalar
- 3.6.3. Okuma-yazma öğretiminde öğretmen-okul idaresi arasındaki olumlu ilişkiler
- 3.6.4. Okuma-yazma öğretiminde öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler
- 3.6.5. Okuma-yazma programının uygulamada esnek olması

Tablo 8'da her bir temanın ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 8
Okuma-Yazma Öğretiminde Olumlu Yönler

Okuma-Yazma Öğretiminde Olumlu Yönler	f
3.6.1. Okuma-yazma öğretiminde çocuklarıyla ilgilenen ailelerin olması	7
3.6.2. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine yönelik kendilerini geliştirmek için gösterdikleri çabalar	6
3.6.3. Okuma-yazma öğretiminde öğretmen-okul idaresi arasındaki olumlu ilişkiler	4
3.6.4. Okuma-yazma öğretiminde öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler	4
3.6.5. Okuma-yazma programının uygulamada esnek olması	4

3.6.1. Okuma-yazma öğretiminde çocuklarıyla ilgilenen ailelerin olması

Kendileriyle görüşülen yedi öğretmenin hepsi (Eray, Erce, Gülfer, Gamze, Cemile, Gizem ve Betül), okuma-yazma öğretiminde çocuklarıyla ilgili olan ailelere ilişkin ortak görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, çocuklarıyla ilgili olan ailelerin çocuklarında farklılık olduğunu, “.....ilgi ve alakalarını gösterenler e....öğrencileri farklı durumda zaten. Yani ilgisiz ailelerle ilgili ailelerin öğrencileri birbirinden farklılaşıyo zaten o fark görülüyö. E....öğretmen de tabi ki ilgili aileyle daha rahat daha e....güzel şeyler yapabiliyo ve başarıya ulaşabiliyo. Öğretmen de mutlu oluyo o zaman.” (st. 1754-1761) ifadesiyle açıklamıştır.

Erce öğretmen, “İlgili veliler de var yani bi kaç tane çıkıyo yani onların hakkını yemeyelim ama ben böyle söylediğim zaman hı...çocuklarınızdaki gelişmeyi görmüyor musunuz? dediğim zaman evet görüyoruz, e...o zaman bunun daha fazla gelişmesi için ben ne yapabilirim diye niye gelmiyorsunuz? diye soruyorum.” (st. 788-794) ve “İlgi gören çocuk e....sürekli evdeki çalışmanın da tekrar edilmesi, çocuğa değer verilmesi, ona güvenilmesi çocuğun e....başarısını arttırıyor. Daha çok güvenmesini sağlıyor.” (st. 822-824) şeklindeki ifadeleriyle ilgili ailelerin çocuklarının daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Gülfer öğretmen de, “Okul ile, öğretmen ile çocuk velisinin diyalogu çok önemlidir. Yani ben buna şahit oldum. E....diyalogu çok iyi olan öğrenci e....ilerleme daha hızlı oluyor, daha düzenli oluyor, daha gelişmiş oluyor.” (st. 358-365) ve “.....okumanın gelişmesi için de ailenin çok önemli rolü var ve çocuğun düzene girmesi açısından. Ne öğretebiliyorsan, ne kadar öğrenebiliyorsa ailenin çok büyük e...diyalogu olması lazım.” (st. 412-418) şeklindeki ifadeleriyle Erce öğretmenin ifadelerini desteklemektedir.

Gamze öğretmen, “.....İlgili velinin zaten çocuğunda bi problem yok. Gelen kişiye diyorum yani sizin çocuğunuzla zaten bi sıkıntı yaşamıyorum ben ama öyleyken bile insan gelip soruyo yani o kişi, hani hocam bi problem var mı? Bizden istediğiniz bi şey var mı? Neler yapabiliriz? diye geliyo veli. O şekilde yaklaşımla geliyo.” (st. 1030-1035) sözleriyle ilgili ailelerin gelip kendisiyle iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Gizem öğretmen de, “Ben konuştum sürekli yani siz evde ilgilenmezseniz sadece

okulda olmaz. Şu anda çok iyi. Aileler tamam artık e...iş...her çalışmayı yaptırıyorlar evde...ve gelip eksik olan konularda benimle görüşüyorlar. Ben de onları çağirt...çağirdığım zaman gelebiliyorlar...” (st. 601-608) ifadesiyle ailelerin görüşmeye geldiklerini belirtmiştir.

Cemile öğretmen, ailelerle evde yapmaları gerekenler hakkında konuştuğunu ama bunları “sadece ilgili ailelerin” yaptığını (st. 403-404) ifade etmiştir. Gizem öğretmen, ailelere ev çalışmaları verdiğini, gerektiğinde onları da ödüllendirdiğini bu şekilde davrandığında ilk başlarda ilgisiz olan ailelerin şimdi daha ilgili ve destekleyici olduklarını ifade etmiştir.

Betül öğretmen çocuklarıyla ilgili olan aileler dışında bir de çocuğu “zorlayıcı” yani aşırı ilgili ailelerin olduğunu, “.....bazı aileler var ki işte hadi ödev verin hoca hanım işte biz bu ödevi yapalım bir an önce. Yalnız e...öyle zorlamalar yapıyorlar ki bu sefer e...çocuk son derece e...sıkılıyo bu işten. Ailenin bu konuda da bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (st. 933-937) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Betül öğretmen, bir öğrencisinin sınıfta istekli olduğunu ama evde ailesi tarafından sürekli ödev yapması için zorlandığını, kapasitesinin üzerinde beklentilerin olduğunu da örneklendirmiştir (st. 945-952).

3.6.2. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine yönelik kendilerini geliştirmek için gösterdikleri çabalar

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden altısı (Eray, Gamze, Gizem, Betül, Erce ve Cemile), öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine yönelik kendilerini geliştirmek için gösterdikleri çabalara ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Eray ve Gamze öğretmenler, öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmelerine yönelik amaç ve istekleri olduğunu ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, öğrencilerine “okuma-yazma öğretmek” (st. 716) istediğini ve Gamze öğretmen de, “.....ben bu çocuk boş kalmasın istiyorum, bi şeyler alsın istiyorum en azından okuma-yazmayı burdan söküp gitsin istiyosun.” (st. 575-576) ve “.....bu okulu bitirdiğinde bi şey en azından bi gördüğü şeyi okuyabilsin. Kendi ihtiyacı kadar olanı. Ben gidip de roman okusun demiyorum ama çok basit şeyleri

okuyabilsin.....” (st. 580-586) şeklindeki ifadeleriyle bu isteklerini belirtmişlerdir. Gamze öğretmen, öğretmenlerin öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmelerine yönelik amaçlarını da, “Bizim amacımız bakmadan yazması. Kelimeleri ben karışık sorduğu zaman bana rahatlıkla okuyabilmesi veya karma cümlelere geçtiğim zaman o kelimeyi, söylediğim kelimeyi duyduğu şekilde yazabilmesi.” (st. 203-206) şeklindeki ifadeyle açıklamıştır.

Eray öğretmen, öğrencilerine yönelik amaçları olduğu için bulunduğu kuruma geldiği ilk yıllarda yaptıklarını, “...E...programları inceledim e...ve e...bana hali hazırda bulunan yıllık planı gözden geçirdim. Çocuklarla iyi bir iletişim kurmaya çalıştım.” (st. 98-100) şeklinde açıklamıştır. Eray öğretmen, okuma-yazma öğretiminde “pratik açısından eksiklik” (st. 116) hissettiğini ve bunu gidermek için de çabalar sarfettiğini, okuma-yazma materyalleri olarak fişleri sıralayıp bir “fiş panosu” (st. 195) hazırladığını ve “özel tedbirler” (st. 340) olarak çalışma ortamı düzenlediğini ifade etmiştir.

Eray öğretmen, derslere yaptığı hazırlıklarını, “...her ders için ben e...her konu için özetler çıkartmak zorunda kalı...kalyorum. çocukların performansına uygun bilgiler e...üre...çıkartmaya, seçmeye çalışıyorum. E...günlük yaşantılarında e...karşılaşabilecekleri bu tür bilgileri öncelikle içinden ayıklayarak vermeye çalışıyorum.” (st. 1751-1756) ve “...her ders, her akşam benim e...günlerce e...sayfalarca yazı yazıp, onları fotokopi çektirip, çoğalttırıp çocuklara verip, onların okunması.....bunları devam ettirmemiz oldukça zor oluyo.” (st. 1762-1765) şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır. Betül öğretmen de, Eray öğretmen gibi araç-gereç sorunlarının çözümünü, “.....kendi hazırladığımız metinler e...işte ya da fişleri kendim yazıyorum.....yani araç-gereci kendim hazırlama yoluna giderek ancak bu sorunları çözebiliyorum ya da işte e...fotokopim çekilcekse onu bir hafta önceden idareye bildirip ya da onlar halledemiyosa dışarda çektirme yollarına giderek, yöntemi izliyorum.....” (st. 530-531; 536-542) şeklindeki ifadeyle genelde araç-gereçleri kendisinin hazırladığını belirtmiştir.

Erce öğretmen, öğretmenlerin kendi kendilerine araştırmalar yaptıklarını, “E...bizim araştırmalarımız işte deneyimlerimiz, neyi daha kolay öğrenebilir? Hangi kitap daha

iyidir çocukların seviyesine? Bu tür araştırmalar yapıyoruz.” (st. 592-594) sözleriyle ifade etmiştir. Gamze öğretmen de, işlemesi gereken günlük konuları kendine göre programdan belirlediğini ve sınıf çok alt düzeyde ise konuyu “basite indirgeyerek” (st. 727) anlattığını belirterek Erce öğretmeni desteklemiştir. Aynı şekilde Gizem öğretmen de artık kendisinin de okuma-yazma öğretime yönelik plan yapabildiğini, “...tecrübeyle planımızı, programımızı artık çocukları da tanıyoruz yani son zamanlarda diğer okullarda pek bağlı değildik programa.....uygulayabileceğimiz, kendi başımıza belli başlı bi plan yapıyoduk.” (st. 832-836; 841-842) şeklindeki ifadesiyle Erce ve Gamze öğretmenlerin görüşlerine destek vermiştir.

Eray öğretmen, varolan sistem içinde kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını, “.....biz de kendimizi e....hep sistemin içinde geliştirmeye çalıştık.” (st. 1803-1804) şeklindeki ifadesiyle vurgulamış ve “Ben şu anda okuma-yazmayla ilgili bildiğim bi...bildiğim şeyleri e....sistemin içinde kendi kendime geliştirdim, öğrendim diyebilirim yani kaynak kişilere giderek, kitaplara bakarak geliştirmeye çalıştım, o şekilde yürütmeye çalıştım ve yürütmeye çalışıyorum hala ve kendimi de hala bu konuda e...çok iyi bildiğimi iddia edemiyorum e....ama iyi bilmem gerektiğini biliyorum.” (st. 1806-1812) ifadesiyle okuma-yazma öğretimindeki sorunlara kendi kişisel çabalarıyla çözüm bulmaya çalıştığını belirtmiştir.

Ayrıca Gizem öğretmen de bu konudaki eksikliğini kendi çocuğu okula başladığı dönemlerde nasıl giderdiğini, “.....o okula gittiğinde bu konuda eksikliğimi bildiğim için dosya oluşturdum yani onun çalışmasını hep takip ettim.....” (st. 258-260) ifadesiyle örneklendirmiştir.

Cemile öğretmen, işitme engelli çocuklarla çalıştığını ve okuma-yazma öğretimini yaşadığı tecrübelerle öğrendiğini, “Bizler bunları tecrübeyle öğrendik.” (st. 539) sözleriyle açıklamıştır. Kendisinin o dönemlerde daha çok ilkokul kökenli öğretmenlerle sınıflara girdiği için okuma-yazma öğretimini o öğretmenlerden öğrendiğini ve zihin özürlü çocuklara uyarlamaya çalıştığını, “.....yanımızdaki öğretmen genellikle ilkokul kökenli oluyodu. Onlardan öğrendik yani okuma-yazma nasıl öğretilir? Elbette o onu zihin engelli çocuklara uyarlamaya çalışıyoruz yani daha tam

anlamıyla da okuma-yazma öğretiyoruz da diyemiyoruz.....” (st. 545-551) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Betül öğretmen, öğretmenliğe başladığı ilk yıllarda yaşadığı çaresizliğini, “...göreve başladım. Okuma-yazma bilmeyen öğrencilerim vardı. Napıcamı bilmeyen bir ben olarak karşılarındaydım. Ve e...kendi kendime, sora sora işte aile büyüklerimden öğretmen olanlarım vardı. Onların desteğiylefişlerden hecelere nasıl gidilir, nasıl yapılır, nasıl edilir? Bunları ben öğretmenliğe başladıktan sonra öğrendim.” (st. 735-740) ifadesiyle belirttiği gibi öğretmen olan yakınlarından destek alarak giderdiğini açıklamıştır.

Gamze öğretmen, “her zaman, her yeniliğe” (st. 840) açık olduklarını ifade etmiş ve “.....Artık bir süre sonra tek düzelişiyosunuz yani. Mutlaka e...her üniversitedeki yeniliklerin, neler yapıldığını her zaman soruyosun yani. Mutlaka kendini yenilemek zorundasın. Onların yani fikirlerini, bilgilerini e...derslerde uygulamak durumunda kalıyorsun....” (st. 846-850) şeklinde kendilerini yenilemek zorunda olduklarını belirtmiştir.

3.6.3. Okuma-yazma öğretiminde öğretmen-okul idaresi arasındaki olumlu ilişkiler

Görüşülen öğretmenlerin dördü (Erce, Gizem, Gamze ve Cemile), okuma-yazma öğretiminde okul idaresi ve öğretmenler arasındaki olumlu yöndeki ilişkiler konusunda görüşlerini ifade etmiştir. Erce öğretmen, “Okul idaresi başvurulduğu takdirde yardıma açık yani öyle görünüyor.....başvurduğumuz zaman da pek geri çevrilmiyoruz.” (st. 663-665) şeklindeki ifadesiyle okul idaresinin kendisine her zaman yardımcı olduğunu belirtmiştir. Gizem öğretmen de, okul idaresinin kendisine okuma-yazma öğretiminde gerekli olan her konuda yardımcı yaptığını, okuma-yazma öğretimine örnekler getirdiğini, araştırma yapması için istediği yere gitmesine izin verdiğini belirterek Erce öğretmenin görüşünü desteklemiştir.

Gamze öğretmen, “Şimdi okul idaremizle bir problemimiz yok yani isteklerimizi çok rahatlıkla e...dile getirebiliyoruz. Onlar da sağolsun yardımcı olmaya çalışıyorlar ellerinden geldiğince yani çok şey değil.....yani çekindiğimiz bi durum yok.” (st. 859-862; 866) şeklindeki ifadesiyle okul idaresiyle bir problemi olmadığını açıklamıştır. Ayrıca Gamze öğretmen, okul müdürü eski ilkokul öğretmeni olduğu için okuma-yazma öğretimi konusunda da yardım aldığını, “Ben müdür beyle çok rahatlıkla eksikliklerimi söylüyorum. O da farkında zaten bana her konuda elindeki mevcut kitaplarını falan veriyö. Yani okuma-yazmada veya yöntemlerini, ne şekilde yaptıklarını bana rahatlıkla anlatıyo....” (st. 868-875) ve “E....artı bazı arkadaşlar belki daha deneyimli e....yani okuma-yazmalarda özellikle daha çok çalışmış veya çocukları büyümüş.....İlkokul öğretmenlerimiz var mesela okulumuzda. Onlarla e...bilgi alış-verişi yapıyoruz. Ben her zaman için soruyorum ve onu sormaktan çekinmiyorum. Bu utanılacak bir şey de değil. Eksikliklerimi bu şekilde tamamlıyorum.” (st. 771-772; 781-785) şeklindeki ifadeleriyle bu eksikliğini ilkokul öğretmenlerinden yardım alarak tamamlamaya çalıştığını belirtmiştir.

Cemile öğretmen de, okul idaresinin “ilkokul kökenli” (st. 520) oldukları için okuma-yazma malzemesi dışında gereken yardımı aldığını belirtmiştir.

3.6.4. Okuma-yazma öğretiminde öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler

Görüşülen öğretmenlerden dört öğretmen (Erce, Gizem, Gamze ve Cemile), okuma-yazma öğretiminde öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilerle ilgili olarak görüşlerini bildirmiştir. Erce öğretmen, “Biz yani okulda öğretmenler e...hepimiz sorunlarımızı tartışabiliyoruz yani çok açığız. Birbirimize yardımcı olmaya çalışıyoruz sürekli.” (st. 634-641) ve “.....mesela bi kişi öğrenemedi veya buna bi bu çalışmayı kazanabilecek durumda değil. Ne yapabiliriz? diye bilgi alış-verişi yapılabilio yani ben şunu şöyle uyguladım istersen sen de onu o şekilde uygula gibi bilgi alış-verişi yapılabilio.” (st. 651-658) şeklindeki ifadeleriyle öğretmenlerin birbirleriyle bilgi alış-verişi yaptıklarını belirtmiştir.

Gizem öğretmen, birbirlerine yardımcı olduklarını, “.....bütün çocukları mesela ben tanıtıyorum. Şu şu aşamada bu bu aşamada. Hep konuşuyoruz teneffüslerde. Çocukları da gönderiyorum, ben de istiyorum. Yardımcı oluyorlar isteyince de.” (st. 517-520) şeklinde Erce öğretmenin görüşüyle benzer bir görüş bildirmiştir.

Gamze öğretmen, özel eğitim öğretmenlerinin hep bir arada oldukları için kendilerini “şanslı olarak” (st. 742) gördüklerini ve birbirleriyle fikir, bilgi ve kaynak alış-verişi yaptıklarını da belirtmiştir. Ayrıca Gamze öğretmen, kendisinin iş hayatında zorluklar yaşadığını ama bu zorlukları, “Zorluklar çok yaşadık yaşamadık değil ki ben gene iyi şanslıydım. Birkaç özel eğitimci arkadaşla birarada çalışmış olmanın verdiği şeyler de vardı, rahatlıklar da vardı.” (st. 1121-1123) şeklindeki ifadesiyle de özel eğitim öğretmenlerinin desteğiyle çözebildiğini açıklamıştır.

Yine Gamze öğretmen, araç-gereç hazırlamada işbirliği yaptıklarını, “Artı kaynakları da paylaşıyorsunuz yani mesela biz....diğer arkadaşla fiş falan hazırlamaya başladık.” (st. 802-806) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Cemile öğretmen de, “....Burda hem birbirle...birbirimizin malzemesinden yararlanıyoruz hem de bilgi bilgilerinden yararlanıyoruz. Bi de burda idareci arkadaşlar ilkokul kökenli oldukları için onlar okuma-yazmada daha iyiler. Onun için onların bilgilerinden çok yararlanıyoruz.” (st. 506-513) şeklindeki ifadesiyle okuldaki öğretmenlerle yardımlaşıklarını belirtmiştir.

3.6.5. Okuma-yazma programının uygulamada esnek olması

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden Gamze, Cemile, Eray ve Erce öğretmenler (dört), okuma-yazma programının uygulamada esnek olmasıyla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Gamze ve Cemile öğretmenler programın “esnek” olduğunu ve bu yüzden de program konusunda problem yaşamadıklarına da değinmişlerdir. Gamze öğretmen, “Bilmem Allah’tan bize esneklik var. Özel eğitim olduğu için.” (st. 1318) ; Cemile öğretmen, “.....Esnek bi program yani alabilecek çocuklara veriyorsunuz. O okuma-yazma bilmeyen çocuklara da vermek zorunda

değilsiniz, esnek....Onun için bi problem yok o konuda.” (st. 374-378; 384) ve “E....program zaten esnek. O konuda bi prob...problemimiz yok.” (st. 430) ifadeleriyle programın esnekliğini vurgulamışlardır. Eray öğretmen de, programın uygulanması konusunda öğretmenlerin sorun yaşamadıklarını ve hatta programa uymadıkları zamanlarda eleştiri almadıklarını, “Aslında çok fazla da bu konuda bizi sıkıştırılmıyoruz yani programlarımızda da uyulmadığı konusunda bir eleştiri almıyoruz....” (st. 1864-1866) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Erce öğretmen de, varolan programda “esneklik payı” (st. 928) olduğuna değinerek diğer öğretmenlerin görüşlerini desteklemiştir.

3.7. OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDEKİ SORUNLAR

Görüşme yapılan bütün öğretmenler (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer) okuma-yazma öğretimindeki sorunlar hakkında görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüşler şu şekilde gruplandırılabilir:

3.7.1. Araç-gereç ve kaynaklarla ilgili sorunlar

- a. Araç-gereç ve kaynakların eksik ve yetersiz olması
- b. Araç-gereç hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi
- c. Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması
- d. Sınıf içindeki araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenememesi
- e. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların normal çocuklara yönelik olması

3.7.2. Öğrencilerle ilgili sorunlar

- a. Öğrencilerin “çok çabuk unutan” öğrenci olmaları
- b. Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması
- c. Öğrencilerde “okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş” olması
- d. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları
- e. Öğrencilerde problem davranışların olması

- f. Öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde çok tekrar yapılmasından bıkmış olmaları
- g. Öğrencilerin çok özürlü olmaları
- h. Öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapmaları

3.7.3. Öğretmenlerle ilgili sorunlar

- a. Öğretmenler arası iletişimsizlik
- b. Okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleri
- c. Ekonomik sorunları
- d. Öğretmenin görev yaptığı okulun sistemine uyması
- e. Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması

3.7.4. Okul idaresiyle ilgili sorunlar

- a. Öğretmenlere olumlu yönde destek vermemesi
- b. Okula “okuma-yazma bilmeyen” öğrencilerin kabul edilmesi

3.7.5. Ailelerle ilgili sorunlar

- a. Okuma-yazma öğretiminde çocuklarını evde desteklememeleri
- b. Sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması
- c. Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu

3.7.6. Üniversite ile ilgili sorunlar

- a. Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersizliği
- b. Üniversite ile iletişim kopukluğu

3.7.7. Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar

- a. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öğretmenler tarafından iyi tanınmaması
- b. Hizmet-içi seminerlerinin öğretmenlere yararlı olmaması
- c. Okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynakların sağlanmaması
- d. Yıllık raporların değerlendirilmemesi

- e. Sınıfların kalabalık olması
- f. Özel eğitim öğretmenleri dışındaki öğretmenlere danışmanlık hizmetlerinin verilmemesi
- g. Denetimin iyi yapılmaması
- h. Alt özel sınıfların ilkokulların “kamburu” olarak görülmesi

3.7.8. Programla ilgili sorunlar

- a. Zihin özürlü çocukların performanslarına uygun olmaması
- b. Sürekli değişiyor olması
- c. Uygulanmasına yönelik bir açıklamanın olmaması

Tablo 9'da her bir temanın ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 9
Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar

Okuma-Yazma Öğretimindeki Sorunlar	f
3.7.1. Araç-gereç ve kaynaklarla ilgili sorunlar	7
a. Araç-gereç ve kaynakların eksik ve yetersiz olması	5
b. Araç-gereç hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi	4
c. Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması	2
d. Sınıf içindeki araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenememesi	2
e. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların normal çocuklara yönelik olması	1

3.7.2. Öğrencilerle ilgili sorunlar	6
a. Öğrencilerin “çok çabuk unutan” öğrenci olmaları	5
b. Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması	4
c. Öğrencilerde “okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş” olması	3
d. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları	3
e. Öğrencilerde problem davranışların olması	2
f. Öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde çok tekrar yapılmasından bıkmış olmaları	2
g. Öğrencilerin çok özürlü olmaları	1
h. Öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapmaları	1
3.7.3. Öğretmenlerle ilgili sorunlar	5
a. Öğretmenler arası iletişimsizlik	4
b. Okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleri	3
c. Ekonomik sorunları	1
d. Öğretmenin görev yaptığı okulun sistemine uyması	1
e. Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması	1
3.7.4. Okul idaresiyle ilgili sorunlar	2
a. Öğretmenlere olumlu yönde destek vermemesi	2
b. Okula “okuma-yazma bilmeyen” öğrencilerin kabul edilmesi	1
3.7.5. Ailelerle ilgili sorunlar	7
a. Okuma-yazma öğretiminde çocuklarını evde desteklememeleri	5
b. Sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması	4
c. Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu	4
3.7.6. Üniversite ile ilgili sorunlar	6
a. Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersizliği	6
b. Üniversite ile iletişim kopukluğu	3

3.7.7. Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar	7
a. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öğretmenler tarafından iyi tanınmaması	3
b. Hizmet-içi seminerlerinin öğretmenlere yararlı olmaması	2
c. Okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynakların sağlanmaması	2
d. Yıllık raporların değerlendirilmemesi	2
e. Sınıfların kalabalık olması	1
f. Özel eğitim öğretmenleri dışındaki öğretmenlere danışmanlık hizmetlerinin verilmemesi	1
g. Denetimin iyi yapılmaması	1
h. Alt özel sınıfların ilkokulların "kamburu" olarak görülmesi	1
3.7.8. Programla ilgili sorunlar	5
a. Zihin özürlü çocukların performanslarına uygun olmaması	3
b. Sürekli değişiyor olması	2
c. Uygulanmasına yönelik bir açıklamanın olmaması	2

3.7.1. Araç-gereç ve kaynaklarla ilgili sorunlar

Görüşülen öğretmenlerin hepsi (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), araç-gereç ve kaynaklarla ilgili sorunlar hakkında çeşitli görüşleri ifade etmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir:

a. Araç-gereç ve kaynakların eksik ve yetersiz olması

Görüşme yapılan öğretmenlerin beşi (Erce, Gizem, Gamze, Gülfer ve Betül), okuma-yazma öğretimindeki araç-gereç ve kaynakların eksik ve yetersiz olmasıyla ilgili olarak

görüşlerini bildirmişlerdir. Erce öğretmen, “kaynak da yok” (st. 588) ; Gizem öğretmen, “Araç-gerecimiz hiç yok. Bu tür çocuklara göre hazırlanmış bi şey.” (st. 283-284) ve “bu tür çocuklarda araç-gereç eksikliği var...” (st. 668) ; Gamze öğretmen, “...materyal falan olarak araç-gereç diyorsan fazla değil örneğin mesela fişimiz yok okulumuzda gördüğün gibi.” (st. 361-366) ; “Sadece kitap, defter yetmiyor. Biz maalesef kitap, defterle kalıyoruz. E...hazır matbu fişlerden fiş dosyası olması lazım. Defterine yazılmalı ki çocuk onu görmeli. Böyle bir çalışmamız da yok.” (st. 390-398) ; “Bizde kaynak kitap yok.” (st. 715) ve “Bi ders kitabını bile zor aldırıyorsun çocuğa. Bir tek Türkçe kitabımız var. Onun dışında bi kitap yok zaten.” (st. 1308-1310) ; Gülfer öğretmen, “materyal çok çok önemli” (st. 1039) ve “..materyalde, kaynakta zorlanıyoruz.” (st. 1323) ifadeleriyle okuma-yazma öğretiminde araç-gereç eksikliğini belirtmişlerdir.

Betül öğretmen, “okuma-yazma öğretilimiyle ilgili e...materyal sorunumuz oluyo tabi.” (st. 434-435) ve “...bi fotokopi makinamız var. Çok çabuk arıza yapıyo. İstedğim zaman ben e...materyalimi ben ordan sağlayamıyorsam o fotokopi makinası yok sayılır benim için yani benim ihtiyacıma cevap vermiyo yani e...bu tip sorunlarımız var yani araç-gereç açısından sorunları yaşıyoruz tabi.” (st. 466-474) ifadeleriyle araç-gereç sıkıntılarını örneklendirmiştir.

b. Araç-gereç hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi

Görüşülen öğretmenlerden dördü (Eray, Erce, Gizem ve Gamze), araç-gereç hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, araç-gereçleri öğretmenlerin kendi çabalarıyla temin edebildiklerini, “...E...herkes kendisi e...kendi çabalarıyla e...aracını-gerecini temin etmeye çalışıyo...” (st. 1694-1695) ifadesiyle belirtmiştir. Eray öğretmen, araç-gereç hazırlamada öğretmenlere çok yük düştüğünü, “bize o zaman çok yük düşüyo...günlerce, sayfalarca yazı yazıp, onları fotokopi çektirip, çoğalttırıp çocuklara verip...bunları devam ettirmemiz oldukça zor oluyo.” (st. 1762-1765) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca ders anlatımlarında ilgili kaynaklar olmadığı için güçlük çektiğini, “...bunları anlatmakta güçlük çekiyorum ve her ders için ben e...her konu için özetler

çıkartmak zorunda kalı...kalyorum.....” (st. 1751-1753) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Erce öğretmen, “Çocukların düzeyine uygun kitapların olmaması özet şeklinde yazmamızı gerektiriyor. O da zaman kaybına neden oluyo. Çocuğun daha önceden hazırlanmasına imkan vermiyo.” (st. 682-690) ifadeleriyle bu konudaki görüşlerini bildirmiştir. Gizem öğretmen de, araç-gereç hazırlamanın eğitim zamanını azalttığını, “Şimdi ben araç-gereç hazırlayım derken eğitimden alıyorum birazcık yani onu düşünüyorum. Hı...bak burda bu eksik diyorum, burda ne yapmam gerekiyor? diyorum. Onu düşünüyorum ders sırasında veya işte aklıma bi fikir geliyor hemen uygulamak için o aracı yapmaya kalkışıyorum.” (st. 397-401) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Gamze öğretmen, bu konuya farklı bir açıdan bakmış, araç-gereç hazırlamak için kendilerine zaman ve ortam gerektiğini, “Yorgunluk var aşırı yorgunluk var. O yüzden bu araç-gereçler falan o kadar zor geliyo ki yani hem çalışmak bi arada zaman kalmıyo yani. Evde çok rahat bir ortam olmalı ki bunu rahatlıkla çünkü evde yapmak zorundasın. Okulda yapamıyorsunuz zamanınız yok yani...” (st. 913-923) şeklindeki ifadesiyle belirterek araç-gereç hazırlamanın güçlüğüne vurgulamıştır.

c. Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması

Görüşülen öğretmenlerden ikisi (Eray ve Cemile), okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanıldığı konusunda görüşlerini ifade etmiştir. Eray öğretmen, okuma-yazma öğretimi ile ilgili okuduğu kitaplarda kum havuzunun kullanılması ya da büyük fişlerin düzenli kesilmesi gibi uygulamaları, sınıfında uygulayamadığını ve uygulamaya çalıştığında da okuma-yazma bilen çocukları ihmal edebildiğini, “.....Bu durumda benim tamamen bu okuma-yazma bilmeyen öğrencilerle odaklaşmam lazım, çalışmam lazım. Bu durumda diğer öğrencilerim ne olacak benim? Onların da benden beklentileri var.” (st. 766-770) şeklinde ifadesiyle açıklamaktadır. Eray öğretmen, “Sadece çalışmalarımız yazma, okuma böyle fişler üzerinde geçiyo. Böyle başka nesnelere kullanma yönünde e...sıkıntılarımız için oluyo.” (st. 1556-1559) ve “....kum havuzunda yazmak, e...ondan sonra onu fasulyelerle yazmak yok e...başka

araç-gereç kullanarak yazmak gibi böyle işi renklendirerek e...şey yaparak e...çalışma yapamıyoruz.” (st. 1551-1554) ifadeleriyle okuma-yazma öğretiminde kullandıkları araç-gereçlerin tek düzeliğini belirtmiştir. Cemile öğretmen de, bir çocuğa tek malzemeyle ders anlatabildiğini, “Ben burda tek bir malzemeyi kullanmak zorunda kalıyorum bi çocuğa.” (st. 444-445) şeklindeki sözleriyle araç-gereçlerdeki tek düzeliği vurgulamıştır.

d. Sınıf içindeki araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenememesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden Eray ve Gamze öğretmenler (iki), okuma-yazma öğretiminde sınıf içindeki araç-gereçlerini düzenleyemedikleri konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, sınıfını düzenlemede güçlükler çektiğini, sınıfının bir tarafına fiş bir tarafına da okuma-yazma bilen çocukların yazdığı yazı, şiir gibi yazıları asmak zorunda kaldığını, eşleme kartlarını sınıfına asmadığını, “...nesnelerle isim yazılan şeyleri eşlemek onları üzerinde yapıştırmak gibi şeylerle çalışıyoruz. Diğer öğrenciler e...gidip söküp atabiliyor o şeyleri falan. Bu tür şeyle yani çevre birinci sınıflar birinci sınıflardaki gibi olmuyo, diye düşünüyorum...” (st. 1541-1544) ifadesiyle açıklamıştır. Yine Eray öğretmen, “..bu öğrencilerin belki ilkokul birinci sınıflarındaki çocuklar gibi böyle etraflarında görsel fişler işte böyle zengin okuma-yazma materyalleri yok, olmuyo.” (st. 294-296) ve “...bu fişler sınıf içersinde böyle görsel olarak fazla yer kaplamıyor. Onlar için ayırdığım bir yer var ama bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum tabi ben.” (st. 198-200) ifadeleriyle sınıfındaki yetersizliklere örnekler vermiştir. Bu konuda Gamze öğretmen de, “Biraz bizim duvarlara asma sıkıntımız da var yani. Panolarımız da yetmiyo, belli şeyleri de asmak zorundasınız...” (st. 382-383) ifadesiyle sınıfındaki panoların yetersizliğini vurgulamıştır.

e. Okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların normal çocuklara yönelik olması

Öğretmenlerden biri (Gülfer), okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların normal çocuklara yönelik olduğu konusunda görüş ifade etmiştir. Gülfer

öğretmen, okulda okul programındaki derslere yönelik olarak normal çocuklara okutulan sekizinci sınıf kitaplarının olduğunu, “...bütün dersleri var....ama hangi kitaplar var? Normallerin sekizinci sınıf kitapları....” (st. 1366-1369) şeklindeki ifadesiyle vurgulamıştır.

3.7.2. Öğrencilerle ilgili sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden altısı (Eray, Erce, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), öğrencilerle ilişkili olan okuma-yazma öğretimindeki sorunlar hakkında çeşitli görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir:

a. Öğrencilerin “çok çabuk unutan” öğrenci olmaları

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (Eray, Erce, Gamze, Cemile ve Betül), okuldaki öğrenciler arasında ağır düzeyde olan öğrencilerin de olduğunu ifade etmiştir. Eray öğretmen, zihin özürü çocuklarda “unutmanın çabuk gerçekleştiğini” (st. 363-364) ; “çalışma ve dikkat olayları çok uzun süreli olmuyo.” (st. 326) ve Erce öğretmen, zihin özürü çocukların “daha ağır” ve “çok çabuk sürekli unutan” çocuklar olduğunu (st. 597-598) ifade etmişlerdir. Cemile öğretmen, zihin özürü çocukları, “çok çabuk unutan” (st. 321) ve Betül öğretmen de, bir öğrencisinde bazı kavramların oluşmadığını ve “çok çabuk aşırı derecede unutma” olduğunu (st. 314-315) belirterek görüşlerini açıklamışlardır. Gamze öğretmen de, zihin özürü çocukları “çoğu şeyi geç algılayan” çocuklar olarak (st. 457) tanımlamıştır.

b. Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması

Görüşülen öğretmenlerden dördü (Eray, Erce, Gamze ve Betül), sınıflarda farklı düzeyde çocukların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, sınıflarda, “birden fazla özrü olan” (st. 1319) çocuklar bulunduğunu “kozmpolit” (st. 629) ifadesini kullanarak belirtmiştir. “Okuma-yazma açısından da bu öğrenciler e...sınıf içinde farklı performanslara sahip, farklı çalışmalar isteyen, bekleyen öğrencilerden oluşuyor.” (st. 1323-1325) ve “.....sınıfımızda işte bi bölümde okuma-yazma bilen çocuklar var bi

bölümde okuma-yazma bilmeyen çocuklar.” (st. 1678-1680) ifadeleriyle farklı seviyelerde zihin özürlü çocukların olduğunu, bunun da okuma-yazma çalışmalarını farklılaştırmaya yol açtığını belirtmiştir. Bu farklılıkların, “...biz okuma-yazma çalışmalarını böyle birinci sınıflardaki gibi e...yani düzenleyemiyoruz.....normal çocuklarda belli bir düzen ve disiplin içersinde devam edebiliyor.....” (st. 1520-1521; 1523-1524) ifadesiyle de seviye farklılıklarının okuma-yazma çalışmalarını düzenlemede sorun yarattığını açıklamıştır. Erce öğretmen de, “okuma-yazmayla ilgili sorun. Şimdi gelen çocukların seviyelerinin farklılığı çok büyük bir etken oluyo.” (st. 510-511) ifadesiyle Eray öğretmenin sözlerini desteklemiştir. Gamze öğretmen de, “Sınıfın düzeyi çok farklı....” (st. 309) ; “çok çok farklı seviyede çocuklar biraraya toplanmış.....” (st. 620) ve “Bu çocuklarımız 11 tane çocuğun 11'inin de seviyesi birbirinden tamamen farklı” (st. 663-664) ifadeleriyle sınıfındaki öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir.

Gamze öğretmen, zihin özürlü çocuklarla “gerçek anlamda” okuma-yazma çalışabilmeleri için “....Bu kadar çok farklı seviyede çocuğun olmaması gerekiyo. En önemli problem bu.” (st. 504-506) açıklamalarıyla sınıfların farklı düzeydeki çocuklardan oluşmasının en önemli problem olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Gamze öğretmen, sınıfında “çok çabuk alan”, “biraz geç alan” ve “hiç alamayan, okuma-yazması olmayan” çocuklar olduğunu ve bu çocukların aynı sınıfta bulunduğu da işlenmesi gereken derslerin işlenemediğini belirtmektedir (st. 519-526). Betül öğretmen, “....performansları farklı hepsinin farklı” (st. 402) ve “.....hepsinin farklı farklı seviyede olması grup içinde bir okuma-yazma eğitimini mümkün kılmıyo sınıflarımızda.” (st. 67-69) ifadeleriyle bu konuda görüş bildiren diğer öğretmenleri desteklemiştir.

Betül öğretmen, okuma-yazma bilen çocukların arasında da seviye farklılıkları olduğunu, “...okuma-yazmayı bilenlerin arasında da okuma-yazma seviyelerinde farklılıklar var. Kimi işte okuduğunu e...bi takım heceleme e...hataları yapıyo, atlamalar, eklemeler yapıyo ya da ne bileyim e...okuması tamamsa e...yazmada bi takım problemler var.....söylediğim cümleyi yazmakta oldukça güçlük çeken çocuklar var....” (st. 196-204) bu şekilde belirtmiştir. Yine Betül öğretmen, “...okumayı anlamada bi takım problemi olan çocuklar var...” (st. 667-668) ; “Bi parçayı işlerken üç-dört

tanesi anlıyorsa diğerleri anlamadan bakıyo. Çünkü okuduğunu anlayamıyo. Okuyo ama okuduğunu anlayamıyo.” (st. 680-682) ifadeleriyle bu farklılıkları açıklamıştır.

Gamze öğretmen, sınıfında “düzeyleri birbirine yakın olan” (st. 678) zihin özürülü çocukları ayırıp onlarla bir grup oluşturamadığını da ifade etmiştir. Yine bu soruna ek olarak Cemile öğretmen, sınıfında bu kadar çok grubun bulunmasından dolayı “ilerleyemediklerini” (st. 334-336) ve sınıfında üç grup olduğu için her gruba ders başına “15’şer dakika bile” düşmediğini (st. 338-344) vurgulamıştır.

c. Öğrencilerde “okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş” olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Eray, Gamze ve Betül), öğrencilerde “okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş” olması konusunda ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, öğrencilerin okuma-yazmaya yönelik ön becerilerinin gelişmemiş olduğunu ve bu yüzden de okuma-yazmayı öğrenmelerinde güçlük çektiklerini, “...okuma-yazmanın ön becerileri gelişmemiş. Hem yazmada olsun hem de okuma da olsun bazı ön becerileri gelişmemiş artı...e...buna diğer bazı problemler de ekleniyo. Öğrenciler öğrenmekte güçlük çekiyorlar.” (st. 1337-1340) ifadesiyle belirtmektedir.

Gamze öğretmen, okuma-yazma öğretimine hazır olmayan çocuğa okuma-yazma öğretmenin zor olduğunu, “Ama hazır değilse okuma-yazmaya çocuk yani henüz el kasları gelişmemiş olabilir, anlama, kavramada çok güçlüğü varsa çocuğun düzeyi çok ağırorsa onunla uğraşmak çok daha zor.” (st. 152-154) şeklindeki ifadesiyle belirtmektedir.

Betül öğretmen, okuma-yazmaya hazırlık aşamasının zeka yaşıyla ilişkisini, “yani aynı normallerde olduğu gibi aslında. Yani e...normal e...yaşlılarından ayrı ama zeka yaşı olarak düşünüldüğünde e...yedi yaşındaki bir e...çocuğun yapabileceği becerileri edindiği zaman ancak hazır hale geliyo.” (st. 148-151) şeklindeki ifadesiyle açıklamaktadır.

d. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden Eray, Erce ve Gamze öğretmenler (üç), öğrencilerin geçmiş yaşantılarının okuma-yazma öğretimine etkisi konusunda görüş bildirmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocuğun “geçmiş yaşantısının” (st. 1411) şu andaki durumunu özellikle “okuma-yazma öğrenmesini olumsuz etkilediğini” (st. 1515-1516) ve öğretmenlerin bu olumsuzlukları “değiştirmekte zorlandıklarını” (st. 1518) ifade etmiştir. Aynı zamanda, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerinde geçmiş yaşantılarının etkisiyle zorlandıklarını, “.....okuma konusunda da önceden edindikleri yaşantılarla benim burda kendime göre uyguladığım bazı çalışmalar konusunda çalışmalar yapma konusunda da zorlanıyoruz.” (st. 1386-1389) şeklindeki ifadeyle belirtmiştir. Erce öğretmen, bir öğrencisinin okumasını, “Sürekli atlıyo veya sonlarını yutuyo. Bunu düzeltmek bu yanlışlarını düzeltmek belki yeniden okuma-yazma öğretseydim kendim öğretseydim bu kadar zorlanmazdım....” (st. 951-954) şeklindeki ifadeyle Eray öğretmenin görüşünü desteklemiştir. Eray öğretmen, bu öğrencilerin okul yaşantıları süresince okuma-yazma öğretimi gördüklerini fakat bunun yeterli olmadığını, “.....beş yıl boyunca bi takım çalışmalar yapmışlar fakat bu çalışmalar onlar için yeterli olmamış...” (st. 1376-1378) şeklindeki ifadeyle açıklamıştır. Ayrıca Gamze öğretmen, bu okula gelen zihin özürlü çocukların, “beş yılda okuma-yazmayı öğrenememiş” (st. 261-262) olarak geldiklerini ifade ederek Eray öğretmeni desteklemiştir.

e. Öğrencilerde problem davranışların olması

Görüşülen öğretmenlerden ikisi (Eray ve Gamze), öğrencilerde görülen problem davranışların okuma-yazma öğretimini etkilediğini ifade etmiştir. Eray öğretmen, sınıflarda, “....yapacağı çalışmayı bi süre yaptıktan sonra etrafını rahatsız eden, bağırın, ondan sonra konuşan çocuklar var.” (st. 329-331) ifadeyle sınıflarda davranış problemi olan çocukların olduğunu açıklamıştır.

Ayrıca Eray öğretmen, okuma-yazma bilmeyen çocuklarda davranış problemlerinin çok fazla görüldüğünü, “.....okuma-yazma bilmeyen öğrencilerimizin davranış problemleri

çok fazla.” (st. 1602-1603) ve Gamze öğretmen, “.....okuma-yazma bilmeyen çocuklarda zaten davranış problemleri had safhada.....Boşta kaldıkları için kendilerine göre belli davranışlar oluşturmuşlardır....” (st. 539-540; 544-545) şeklindeki ifadeleriyle açıklamışlardır.

Eray öğretmen, zihin özürlü öğrencilerde görülen davranış problemlerinin sınıf içindeki eğitim-öğretim işlevlerini çok “olumsuz yönde” (st. 88) etkilediğini belirtmiştir. Aynı şekilde çocukların dil problemlerinin, çift özür durumlarının normallerden geri kalmalarına neden olduğu ve bir de davranış problemleri eklenince bu çocukların okuma-yazma öğrenmede de geri kaldıklarını belirtmiştir. Ayrıca Eray öğretmen, davranış problemleri olan çocukların okuma-yazma öğrenmelerinin zor olduğunu, “....davranış problemleri hallolmamış bir öğrencinin okuma-yazma öğrenmesi e....toplum içinde yer alması daha zor gibi geliyor bana.” (st. 1609-1612) şeklindeki ifadeyle vurgulamaktadır.

Gamze öğretmen de, hem ders işleyip hem de çocuklarda görülen davranış problemlerini yok etmek zorunda kaldıklarını, “....hem de ders işliyorsunuz hem çocuğu kontrol etmek zorundasınız.” (st. 1178-1179) şeklindeki ifadeyle örnek vermiştir.

f. Öğrencilerin okuma-yazma öğretiminde çok tekrar yapılmasından bıkmış olmaları

Görüşülen öğretmenlerden iki öğretmen (Gamze ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde çok tekrar yapılmasından öğrencilerin bıkmış olmalarıyla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Gamze öğretmen, zihin özürlü çocuklara her yıl aynı şeyler tekrarlandığı için çocukların bıktıklarını, “....artık bıkmışlar yani her yıl aynı şeyler.....farklı şeyler istiyorlar.” (st. 163-164) şeklinde ifade etmiştir. Gülfer öğretmen de, “Çocuk aynı şeyi öğrendiği sürece bıkkınlık geliyor.” (st. 648-649) ifadesiyle Gamze öğretmenin görüşünü desteklemektedir. Ayrıca Gülfer öğretmen, çocuktaki bu bıkkınlığın, öğretmenin çocuğu yanlış değerlendirmesine neden olabildiğini, “o zaman sen bilmiyor kabul ediyosun çocuğu.” (st. 653) şeklinde açıklamaktadır.

g. Öğrencilerin çok özürlü olmaları

Görüşülen öğretmenlerden biri (Eray), öğrencilerin çok özürlü oldukları konusunda görüşünü belirtmiştir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocuğun “zeka yaşı”, “kas gelişimi” (st. 1626), “dil gelişimi” (st. 1627), “çift özür durumu” (st. 1631) gibi bazı problemleri biraraya geldiğinde “okuma-yazmada geri kaldığını” da (st. 1632-1634) belirtmiştir. Ayrıca Eray öğretmen, çocuğun zeka yaşının, kas ve dil gelişiminin okuma-yazma öğreniminde önemli olduğunu ve bu öğrencilerde görülen problemlerin bu gelişim alanlarında odaklaştığını, “Çocuğun e...zeka yaşı e...da önemli e...ve diğer e...kas gelişimi, dil gelişimi de önemli zaten yine söylediğim gibi bu öğrencilerin e...sanki bazı problemleri böyle odaklaşmış.” (st. 1626-1628) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Eray öğretmen, ileri derecede görme problemi olan bir öğrencisinin çizgili defteri kullanamadığı, harfleri kaydırarak yazdığını örnek olarak vermiş ve aynı zamanda, okuma-yazma öğrenememiş çocuklarla ilgili olarak, “.....çocuklarda konuşma problemleri de var. Yani zaten okuma-yazma öğrenemeyen çocukların kendilerine has özel problemleri var. diğer çocuklardan farkediliyo zaten okuma-yazmayı öğrenememiş çocuklar.” (st. 409-412) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

h. Öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapmaları

Görüşülen öğretmenlerden biri (Gamze), zihin özürlü çocukların çok çabuk hasta oldukları için “devamsızlık problemleri yaşadıklarını” (st. 220-221) ifade etmiştir. Bu sorunun, “Ara verdiği zaman da işte o kopukluğu gidermek için bi en az iki-üç hafta geçmesi gerekiyor.” (st. 225-226) şeklindeki ifadesiyle o çocuğun okulda yapılan çalışmalarındaki kopukluğunu uzun sürede giderebildiğini açıklamıştır.

3.7.3. Öğretmenlerle ilgili sorunlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (Eray, Gizem, Gamze, Cemile ve Betül), okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerle ilgili olan sorunlar hakkında çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşler aşağıda gibi açıklanabilir:

a. Öğretmenler arası iletişimsizlik

Görüşülen öğretmenlerden dördü (Eray, Cemile, Betül ve Gizem), öğretmenler arası iletişimsizlik konusunda görüşlerini bildirmiştir. Eray öğretmen, öğretmenlerin kendi aralarında “iletişim eksikliği” (st. 1656-1657) olduğunu ve bu iletişimsizliğin de öğretmenler için bir “dezavantaj” olduğunu (st. 1168) ifade etmiştir. Ayrıca “bilgi alışverişi çok fazla olmuyor yani. E...minimum düzeyde oluyo” (st. 1671-1672) ifadesiyle de öğretmenlerin bilgilerini paylaşmadıklarını vurgulamıştır.

Cemile öğretmen, “Şimdi sınıf öğretmenleri zaten kendi sınıflarına kapanmış durumdadır. Herkes kendi sınıfına yönelik çalışma yapıyo.” (st. 466-467) şeklinde her öğretmenin kendi sınıfıyla ilgilendiğini ifade etmiştir.

Betül öğretmen ise, “paylaşmayı bilmek önemli diye düşünüyorum yani e...eğer ben bir diyelim ki metin hazırladım. Ufak bi metin çok da hoş oldu. Çocuğun da hoşuna gitti, dikkatini çekti. Bunu bir diğer arkadaşıyla paylaşmam gerekir diye düşünüyorum. Yani bulduğumuz ufacık bir e...yöntem de olsa bunu diğer arkadaşlarla paylaşmak son derece önemli bizim için.” (st. 713-721) sözleriyle öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve araç-gereçleri birbirleriyle paylaşmalarının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Gizem öğretmen de sınıfındaki çocukların, okulun en küçük çocukları olduklarını, her şeye karşı meraklı oldukları için hareketli olduklarını belirterek bazen diğer öğretmenlerin bunu düşünmeden öğrencilerini yanlış değerlendirdiklerini ve öğretmenlerin bunu bilerek kendisine yardımcı olmaları gerektiğini, “...bunu arkadaşların bilmesi gerekir, çocukları tanıması gerekir.....bilgili olmaları gerekir.....onların da bana yardımcı olmaları gerekir.” (st. 460-481) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

b. Okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleri

Görüşülen öğretmenlerden üçü (Eray, Gamze ve Betül), öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleriyle ilgili olarak görüşlerini ifade

etmişlerdir. Eray öğretmen, çocukların farklı düzeyde olmalarından dolayı öğretmenin daha fazla çalışması, sürekli aynı şeyleri tekrarlayıp çocukların öğrenemediklerini görmeleri ve öğretmenlerde idealistliğin, çalışma şevkinin kalmamasından dolayı da öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde “tedirgin ve isteksiz” (st. 653) olduklarını belirtmiştir. Eray öğretmen, öğretmenlerde okuma-yazma bilmeyen zihin özürlü çocuklarla çalışma konusunda isteksizlik görüldüğünü, “O çocuklarla ciddi manada böyle sistemli, planlı bi şekilde okuma-yazma çalışması yürütme konusunda bi isteksizlik var.” (st. 625-627) ve “.....isteksizlik, bezginlik burda da sürüyor. İşte oturup bi şeyler yapmak, çözüm üretmek konusunda da, burda da sıkıntılar var.” (st. 862-864) ifadeleriyle açıklamıştır.

Gamze öğretmen de, zihin özürlü çocuklarla çözümleme aşamasındayken hece dönemine geldiğinde korktuğunu, “....Heceye geldiğim zaman zaten çok korkuyorum yani napıcak bu çocuk? Çünkü heceleri türeticez, yeni kelimeler oluşturucuz, ona göre anlamlı cümleler kuracaz. O kadar zor bir olay geliyor ki....” (st. 282-285) ifadesiyle belirtmiştir. Ayrıca Gamze öğretmen, sınıf içinde zihin özürlü çocuklarla “aktif” çalışmadıklarını (st. 553-554) ve sınıfında hem ağır düzeyde zihin özürlü çocukların olması hem de okuma-yazma çalışmasının zor olduğunu (st. 567-569) hatta bunu, “Benim kabusum oluyo” (st: 573) şeklindeki ifadesiyle daha da vurgulamıştır.

Eray öğretmen, çocuğun okuma-yazma öğrenememesinin öğretmenin başarısızlığı olarak algılandığını, “.....öğretmen çaba sarfediyö. Çocuk belki performansından kaynaklanmaktadır. Belki öğretmenin kullandığı yöntem-tekniklerden veyahut da öğretmenin belki sistemli, planlı çalışmamasından dolayı aşama kaydedemiyo veyahut da aşama kaydetse bile belli bir aşama kaydediyo yaz tatili giriyo. İşte tatil giriyo, birşeyler oluyo, öğrenci okuma-yazmayı öğrenemiyo. Okuma-yazmayı öğrenememesi demek öğretmenin başarısızlığı demek. Bu şekilde algılanıyo ve öğretmen okuma-yazma konusunda çok tedirgin oluyo yani çalışmaları konusunda.” (st. 676-685) ifadesiyle açıklamıştır.

Gamze öğretmen, “....biraz da biz gayret gösterirsek herhalde çok şey olur diyorum ben.....Çaba yani biraz tabi bazen tembellik ediyoruz etmiyoruz değil. Bıkıyorsun

artık yani.” (st. 877-878; 882-887) ifadesiyle öğretmenlerin tembellik yaptıklarını belirtmiştir. Betül öğretmen de, “Biz tembelliğe alışmışız yani e...gerçekten. yavaş yavaş da bu tembellik içinde boğuluyoruz açıkçası. Yani o kadar çok hazıra alışıyoruz ki yani bi takım daha doğrusu monotonluğa alışıyoruz. Tek düzene öyle bir alışıyoruz ki onun dışına çıkmıyoruz.” (st. 1032-1042) şeklindeki ifadesiyle Gamze öğretmeni desteklemiştir. Aynı zamanda Betül öğretmen, yeni bilgilerden haberdar olmadıklarını ve bunun nedeninin de öğretmenlerin “araştırmacı öğretmenler” (st. 1026) olmadıklarına bağlamıştır.

c. Ekonomik sorunları

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Betül), öğretmenlerin ekonomik sorunlarıyla ilgili olarak görüşlerini belirtmiştir. Betül öğretmen, “maddi ve manevi olarak doyurulan” (st. 1181) öğretmenin sınıfında çok daha başarılı olacağını da ifade etmiştir. Ayrıca maddi problemlerinin eğitime ayırdığı zamanı engellediğini, “...maddi problemlerim halledilmiş olsa ben zamanımı başka bir şeye harcamam kesinlikle. Naparım benim zamanımın tamamı e...okulda vereceğim eğitime ilişkin çalışmalara yönelik olacaktır. Ama bu böyle olmuyo maalesef.” (st. 1206-1213) ifadesiyle açıklamaktadır.

d. Öğretmenin görev yaptığı okulun sistemine uyması

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Cemile), öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sistemine uymalarıyla ilgili olarak görüşlerini ifade etmiştir. Cemile öğretmen, özel eğitim mezunlarının göreve başladıklarından bir süre sonra okulun sistemine uyduklarını, “...özel eğitim mezunları o kuruma adapte oluyorlar. Yani farklı bir şeyi getirmektense o okulda işleyiş nasılsa ona devam ediyor öğretmen. Oraya kamufle oluyo yani diğer öğretmenlerden hiç bi farkı olmuyo, hiç bi artı getirmiyor o okula.....İşte ilkökul kökenli öğretmenler zihin engellilere nasıl davranıyorsa o arkadaş da belli bir süre sonra öyle davranmaya başlıyo. Davranmadığı zaman dışlanıyo.” (st. 714-722; 724-727) şeklinde ifade etmiştir.

e. Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gamze), okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olduğu konusunda görüşünü ifade etmiştir. Gamze öğretmen, “Çok başarılı olamıyorsunuz. Yani öğretmen yetmiyo. Çok efor sarfetsen de olmuyor yani böyle artık dağıtıyorsun kendini. Bi ona koşuyosun bi ona koşuyosun. E...tek başına olmuyo.” (st. 591-601) şeklindeki ifadesiyle farklı düzeyde olan çocukların bulunduğu sınıfta öğretmen olmanın zorluğunu ve başarısız olmanın da kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir.

3.7.4. Okul idaresi ile ilgili sorunlar

Kendileriyle yapılan görüşmelerde iki öğretmen (Eray ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde okul idaresiyle ilgili sorunlar konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde sıralanabilir:

a. Öğretmenlere olumlu yönde destek vermemesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Eray ve Gülfer), okul idaresinin öğretmenlere olumlu yönde destek vermemesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, öğretmenlerin bazen çözemeyecekleri problemleri olduğunu ve teşvik görmediklerini, “...Bizim elimizin, gücümüzün yetmediği şeyler oluyo. E...olumlu sinyaller almadığımız zaman, teşvik görmediğimiz zaman, pekiştirilmediğimiz zaman da bizim elimiz e...kolumuz da biraz kalkmak istemiyo, düşünmek istemiyosun, çaba sarf etmek istemiyosun yani öyle bi şeye bakıyosun. Mesela farklı bir şeyler yapmak, çalışmak e....öğretmek için farklı bir şeyler yapmaya çalışsan bile yani farklı bir şeyler yaratmaya çalışsan bile sana niye yapıyosun? diyen yok yani yap ya da yapma. Bu tamamen senin vicdanına kalmış bi şey. Kimse sana hesap sormuyo. E...kimse de sana aferin de demiyo. E...işte ödül de vermiyo aynı zamanda kızıp, bağırıp sızlanmıyor da. Niye yapıyosun da demiyo. Böyle bi sistem içersindeyiz okulda.” (st. 736-749) ifadesiyle açıklamıştır.

Eray öğretmen, okul idaresinin varolanı devam ettirme konusunda ısrar ettiğini, "...yani varolan devam etsin de, bi şekilde bi yerlerde bir şey olsun ama yeni atılımlar yapmak, yeni çözümler üretmek e...daha faydalı bi şeyler yapmak konusunda çok istekli görmüyorum." (st. 867-871) ve "e...görüşleri oluyo. Şöyle yap böyle yap diye öneriler oluyo ama bu öneri düzeyinde kalıyo. Okul idaresi de e...böyle bizim istediğimiz desteği ben sağlıyo diyemiyecem." (st. 1703-1705) şeklindeki ifadeleriyle belirtmektedir. Aynı şekilde okul yönetiminden "rehberlik ya da doküman" (st. 1689) konusunda çok fazla destek alamadıklarını da ifade etmektedir.

Gülfer öğretmen, okul idaresinin sorunlara yeterince eğilmediğini bu yüzden öğretmenlerin kendileriyle başbaşa kaldıklarını ve karşılaştıkları sorunları "okul idaresiyle birlikte" (st. 786) çözemediklerini ve derste kullanacağı yazılı materyalleri okul idaresinin sağlamadığını da vurgulamıştır.

b. Okula "okuma-yazma bilmeyen" öğrencilerin kabul edilmesi

Görüşülen öğretmenlerden biri (Eray), okula okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin kabul edilmesiyle ilgili olarak görüş bildirmiştir. Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliğinde okuma-yazma bilen öğrencilerin kabul edilmesi gerektiğinin belirtilmesine rağmen Eray öğretmen, çoğu zamanlarda okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin de bu okula kayıt yaptırdıklarını, "Normal şartlarda yönetmeliklerimizde bizim bu çocukların okula kabul etme şartlarımız...kabul edemiyoruz. Fakat Eskişehir'de işte başka kurumlar olmadığı için bu çocukların da gidebilecekleri başka bir eğitim kurumu olmadığı için Rehberlik Araştırma Merkezi bizlere yönlendirme yapıyor ve bizim de okulda bu konuda katı tavrımız yok...işte çocukların evde kalmasındansa okula gelmelerinde fayda var diyerek kabul ediliyo." (st. 422-430) sözleriyle okul idaresinin de bu konuda katı tavrı olmadığını ifade etmektedir. Okulun bu tutumundan dolayı da Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Yönetmeliğine uygun olmayan "okuma-yazma bilmeyen" (st. 38) öğrencilerin de bu okula kayıt yaptırabildiklerini belirtmektedir.

3.7.5. Ailelerle ilgili sorunlar

Kendileriyle görüşme yapılan bütün öğretmenler (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde ailelerle ilgili sorunlar konusunda çeşitli görüşleri ifade etmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde açıklanabilir:

a. Okuma-yazma öğretiminde çocuklarını evde desteklememeleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (Cemile, Eray, Erce, Gamze ve Betül), ailelerin okuma-yazma öğretiminde çocuklarını evde desteklemedikleri konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Cemile öğretmen, ailelerin normal çocuklarına gösterdikleri ilgiyi zihin özürlü çocuklarına göstermediklerini ifade etmiştir. Bunun nedenini, “....öğrenemez diye düşünüyorlar herhalde bir. Bi de bıkmışlar uğraşmaktan yani beş sene aynı cümleleri yazmışlar. Aynı kelimeleri yazmışlar ve çocuk öğrenememiş, öğrenemez umutsuzluğuna kapılmışlar. Zaten bıkkınlık da var. Onun için pek ilgilenmiyorlar yani.” (st. 587-594) şeklindeki ifadesiyle çocuklarıyla uğraşmaktan bıkmış olmalarına bağlamıştır.

Eray öğretmen, ailelerin çocuklarının öncelikle okuma-yazma öğrenmelerini istediklerini, “....istekleri arasında okuma-yazmayı bir an önce öğrenmesi var. Fakat öğretmenin e...önerilerini yerine getirme, takip etme konusunda e...sıkıntılar var.” (st. 1716-1718) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ailelerin bu isteklerine rağmen Eray öğretmen, “...Aileler çok fazla destek vermiyorlar. Eve verilen ödevleri yapmadan geliyor çocuklar e...veyahut da işte annelere işte “Şu şu şunları yapın gibisinden uyarılar yapsak da onların uymadıklarını söylüyorlar ya da yapamadıklarını söylüyorlar, zamanlarının olmadıklarını söylüyorlar. İlgilerini, sevgilerini biraz bu konuda göstermiyorlar. Sadece para veriyorlar bize işi bize bırakıyorlar.....” (st. 379-386) ; “Artı bizim karşılaştığımız sorunlardan birisi e...yapılan çalışmaların evde e...anne-babalar tarafından da e...dikkatle takip edilip üzerinde titizlikle çalışılmadığı e...öyle oluyor ki yani çocuğun defterini, kalemını bizim aldığımız zamanlar oluyo. E...çocuklar e...yani bu disiplini de kazanamıyorlar. Bi noktada ailenin bu konuda e...destekçi olması gerekiyo....” (st. 1614-1619) ve “....eve gittiği zaman çocuk, okulda ne yaptın?

sorusuyla karşılaşıyo. Ne yapıyosun? Nasıl? Neler oluyo? Nasıl gidiyo? E.....gibi bi soruyla bile karşılaşıyorlar tahminimce.” (st. 1745-1748) şeklindeki ifadeleriyle ailelerin çocuklarına ilgi göstermediklerini belirtmiştir.

Eray öğretmen, ailelerin çocuklarının okulda yaptıkları çalışmalardan da habersiz olduklarını, “...eve gittiği zaman çocuk, okulda ne yaptın? sorusuyla karşılaşıyo. Ne yapıyosun? Nasıl? Neler oluyo? Nasıl gidiyo? gibi bi soruyla bile karşılaşıyorlar....” (st. 1745-1748) şeklinde ifade etmiştir. Gamze öğretmen de Eray öğretmenin görüşlerini destekleyecek şekilde, “Verdiğimiz ödevler yapılmıyor ödev veremiyorum ben yani verdiğim ödev zaten bakıyorum defterini hiç açılmamış bile bir satır dahi yazmamış.” (st. 194-196) ; “Evde tekrar olayı yok. Zaten bizim en çok eksikliğimiz bu. Aile desteği yok.” (st. 178-179) ve “...aileler biraz ilgisiz. Biraz değil fazlaca ilgisiz. Yani benim burda yaptığımı evde tekrarlamış olsalar e....daha hızlı ilerler.” (st. 330-332) ifade ederek ailelerden gereken desteği almadığını açıklamıştır. Ayrıca Gamze öğretmen, öğretmenlerin aileden destek almadıklarında, “bu olmadığı zaman siz tek başınıza kalıyorsunuz, siz de yetemiyorsunuz.” (st. 303; 307) ifadesiyle tek başına kaldıklarını ve yeterli olmadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca Erce öğretmen, çocuk evde desteklenmediği için kısa zamanda öğrenilebilecek şeylerin “zaman atıyo sürekli” (st. 530) ifadesiyle zihin özürlü çocukların bunları daha uzun sürede öğrenebildiklerini belirtmiştir.

Betül öğretmen ise, ailelerin çocuklarına öğretmenin okulda öğrettiği şeylere ters gelen şeyler öğrettiklerini, “Bir de okulda yapılan bir şeyi evde yapması gerektiğini bilmesi lazım çocuğunun. Mesela ne yapılmalı, nasıl rehberlik yapcak kendisi, ailesi ya da benim e...gösterdiğim ayrı. Ailenin öğrendiği şekilde yaparsa o da ters düşüyor. Ben cümleyi öğretiyorum çocuğa....Veli A, B’yi öğretirse o da ters düşüyor haliyle.” (st. 1127-1136) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

b. Sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Gizem, Gamze, Gülfer ve Eray), ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması konusunda ilgili olarak ortak görüşlerde bulunmuşlardır. Gizem öğretmen, “E...zaten maddi yönden de aileler çok zayıf düzeyleri düşük, aldırıyoruz. Yani isteyemiyoruz bile ancak kendilerini doyurabilenler var.” (st. 288-290) ; Gamze öğretmen, “.....istediğimiz şeyler zaten aile tarafından temin edilmiyo, istesek de yeterli olmuyo yani.” (st. 400-401) ve Gülfer öğretmen, “.....öğrencilerimiz oldukça e...fakir ailelerden geliyo yani her dediğimiz şey hemen alınamıyo. Zaten e...alınamıyacıklarını bildiğimiz için talepte de bulunma girişiminde bile bulunamıyoruz yani e...talepte bulunamıyoruz.....Yani basit e...bi milyonluk bir şey bile alınamıyo. Zorlama e...yapamıyoruz zaten biliyoruz durumlarını biliyoruz.” (st. 437-443; 449-451) şeklindeki ifadeleriyle öğrencilerden öğretimde kullanmak amacıyla herhangi bir şey isteyemediklerini belirtmişlerdir.

Eray öğretmen, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının iyi olmamasından dolayı zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenemediklerini, “.....ailelerin ekonomik durumlarının iyi olmaması ve benzeri şeyler de çok. Ailelerde zor durumda ve gerçekten zor durumda olan ailelerimiz de var.” (st. 542-544) ve “...hem ekonomik açıdan zayıf aileler hem e...eğitim kültür....sosyal açıdan e...eğitim düzeyi bakımından biraz normalin altında olan öğrenciler. E...bu nedenden dolayı e...bu öğrencileri de diğer e...bu öğretmenler onların diğerlerinden diğerleriyle aynı zamanda okuma-yazmayı öğrenmemelerine e...sebep olmuş diye düşünüyorum ben.” (st. 1399-1405) şeklindeki ifadeleriyle ailelerin ekonomik durumlarının zayıf olduğunu belirtmiştir.

c. Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu

Görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Eray, Gülfer, Erce ve Gamze), aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, ailelerin öğretmenleri desteklemediklerini, “...bi şey yapmak istediğiniz zaman da sizin arkanızda durmuyorlar yani gelip talep e...sizin vermek istediklerinizi alma talebi de çok fazla yok. Bu da insanların onurunu kırıyor. İşte bi şey yapalım dediğiniz zaman

aileler pek yaklaşmıyorlar....” (st. 532-536) ve “...aileler bişeyleri e...istiyorlar bizlerden fakat bizleri desteklemiyorlar.” (st. 1712-1713) şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir.

Gülfer öğretmen, okuma-yazmayla ilgili olarak en büyük sorunun, “...ailenin çocukla ve öğretmenle diyalog kurmamasıdır. En büyük sorunumuz bu. Bir de ailenin eğer cahil bir kesimden gelmesi yani genellikle öyle. E...diyalog kurmaktan kaçınıyorlar. Yani kendilerinde olan eksiklikleri gördükleri için heralde diyalog kurmuyorlar.” (st. 683-702) şeklindeki ifadesinde öğretmen-aile arasındaki diyalog eksikliği olduğunu açıklamıştır. Gülfer öğretmen, çok değişik aile yapıları olduğunu belirterek çocuğunu “hor gördüğü için diyalog kurmayan” (st. 710) ve kendisiyle hiç tanışmayan bir ailesi olduğunu da örnek olarak vermiştir.

Erce öğretmen, “ailelerin ilgisizliğinin” (st. 515) bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Erce öğretmen, “...öyle oluyo ki yani çocuğu bırakıyorlar hiç hiç hiçbir sene yani gönderiyorsun veli toplantısı vardır diye. Onda dahi gelmeyen velilerimiz var. Yazıyorsun not. Not da okunuyo okunmuyo işte. Çocuğa söylüyorsunuz baban gelsin. Söyledim öğretmenim işi varmış gelicekmiş ve öylelikle aktarılıyo yani. Hiçbir sene görüşülmeyen veliyle yani çocuğunun gelişmesi için ne yapılır?.....yazı da gönderiyoruz da gelmiyolar işte. O zaman telefon ediyorum yani kesinlikle biraz şey oluyo ama kızıyorum yani. Çocuğunuza değer vermiyor musunuz? Yani neden böyle yapıyorsunuz? Veya çocuğunuzdaki gelişmelerin farkında değil misiniz? Veya eksikliklerinin farkında değil misiniz? diye soruyorum.” (st. 729-746; 759-776) ifadesiyle ailelerin veli toplantılarına bile gelmediklerini vurgulamaktadır. Gamze öğretmen de veli toplantılarıyla ilgili olarak, “Veli toplantıları yapıyorsunuz gelmiyo. Benim en çok problem duyduğum öğrencilerimin velilerini ben göremiyorum toplantılarda.....” (st. 296-298) ve “Bi geldiği zaman hocam çocuğunun düzeyi nasıl? diye gelsin diyorum yani hiç bi şekilde. Ne toplantı yapıyorsunuz siz pazar gününüzü tamamen....bu toplantı için maf ediyorsunuz geliyorsunuz. Bi bakıyorum iki tane, üç tane veli. Olcak iş değil yani zaten senede iki sefer toplantı yapıyorsunuz. İki-üç seferden fazla olmaz yani.....Zaten sorunun varsa bu sorunu çözmek için özellikle çaba gösteren bi öğretmene yani yardımcı olmasını bekliyorsunuz. Bunu yapmayınca

üzülüyorum yani velilerden açıkçası şikayet duyuyorsunuz.” (st. 1012-1017; 1025-1028) şeklindeki ifadeleriyle Erce öğretmenin ifadelerini desteklemektedir.

Gülfer öğretmen, ilgisiz ailelerin çocuklarındaki gelişmenin geç olduğunu, “ailesinin öğretmeniyle olan diyalogu zayıf olan çocuklarda daha geri oluyor. Öğrenim muhakkak geliyor oluyor yani muhakkak demekle şunu kastedeyim ben. E...yüzde seksen oranında bir okuma oluyor. Fakat zaman uzun oluyor, zaman geç oluyor.” (st. 367-377) şeklinde ifade etmiştir.

3.7.6. Üniversite ile ilgili sorunlar

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden altısı (Eray, Cemile, Betül, Erce, Gizem ve Gamze), okuma-yazma öğretiminde üniversite ile ilgili olan sorunlar konusunda çeşitli görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler aşağıda açıklanmaktadır:

a. Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersizliği

Görüşülen öğretmenlerin altısı (Eray, Cemile, Betül, Erce, Gizem ve Gamze), lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersizliği konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, “bizim üniversitedeyken aldığımız okuma-yazma öğretimi dersi biraz sembolik bi şey kaldı. Bu da pratik açısından eksikliğini hep hissettim zaten bunun.....” (st. 113-116) ; “Lisans döneminde bazı şeyleri çok iyi edinemedik diyeyim ben.....” (st. 668) ve “.....üniversite hayatımı gözden geçirirsem okuma-yazmayla ilgili e...bi ders aldık hatırlıyorum. Okuma-yazmayla ilgili ders aldık fakat bu çok e...şey kaldı yani uzak kaldı yani.....bu gördüğümüz dersle burda okuma-yazma çalışmalarını yürütmemiz zor.” (st. 1772-1776) şeklindeki ifadeleriyle lisans eğitiminde aldığı okuma-yazma öğretiminin yetersizliğini belirtmiştir.

Cemile öğretmen ise bu sorununu, “....bize e...fakültede okuma-yazma öğretimi diye bir ders verilmedi.” (st. 536-537) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Betül öğretmen, “....üniversitedeki eğitimim sırasında ilk okuma-yazma aşamasını ilişkin en ufak bir e...bilgi almadım.” (st. 732-733) ve “Bilmiyodum çünkü verilmedi. Bu iş biz ilktik.

Unutuldu yani.” (st. 742) şeklindeki ifadeleriyle Cemile öğretmenin ifadelerini desteklemiştir. Ayrıca Betül öğretmen, artık üniversitede okuma-yazma öğretimi verildiğini öğrendiğinde “sevindiğini” (st. 744) belirtmiştir. Aynı zamanda, “Çünkü bunu bilmek zorundayız. En çok karşımıza çıkan problem bu.” (st. 750-751) ifadesiyle de okuma-yazma öğretiminin en çok karşılaşılan sorun olduğunu vurgulamıştır. Gizem öğretmen, kendisini okuma-yazma konusunda “çok yetersiz eğitim” (st. 243) aldığını ve bu konuda “ilk kez” (st. 409) çalıştığını belirtmiş fakat bu eksikliklerini nereden ve nasıl giderebileceğini, “...neler olması gerektiğini görsem veya nerden temin etceğini bu senem hep bunları araştırmakla....yapmakla hazırlamakla geçiyo.” (st. 411-413) şeklindeki ifadeleriyle araştırdığını vurgulamıştır.

Gamze öğretmen, “....okuma-yazma verilmedi....yani ne kadar gerekli olan bi şey ve biz bunu almadık.....Yani onu da üniversite çok yeniydi belki biz onun eksikliklerini yaşadık. Deneme-yanılma şeklinde bi ders verildi. Ertesi dönem mesela ertesi yıl bi başka sınıfta o ders görülmedi. Öyle öyle pek çok ders değişti. Ama okuma-yazmada öğretmen yetiştiriliyorsa bunun başlı başına verilmesi lazımdı. İşte onun sıkıntılarını biraz acısını çektik yani.” (st. 1197-1218) şeklinde kendi öğrencilik yıllarında okuma-yazma öğretimini yeterli olarak almadıklarını belirtmiştir. Gamze öğretmen, üniversitenin sürekli “teorikte” (st. 1099) bir şey öğrettiğini ve üniversiteden “çok fazla şey öğretilmeden” (st. 1107) mezun olduklarını ifade etmiştir. Gamze öğretmen, “Üniversite o konuda bizi çok yalnız bıraktı gibi geliyo yani veya eksik gönderiyo. Daha böyle dolu dolu gitmek lazımmış gibi geliyo bence.” (st. 1137-1139) şeklindeki ifadesiyle üniversitenin mezunlarını yalnız bıraktığını açıklamıştır.

Ayrıca Gamze öğretmen, kendi öğrencilik döneminde çok kısa süre staj yaptıklarını, “E...stajımız çok kısa süreli oldu. Üç aylık bir staj döneminden sonra e...bir İş Okuluna gittik.” (st. 67-68), “Biz üç aylık bi staj bence çok azdı....” (st. 1190) ve bu yüzden çok sıkıntılar yaşadığını, “Şimdi okuma-yazma e...eğitimiyle ilgili olarak biraz ben sıkıntılar yaşadım özellikle....” (st. 57-58) ifadeleriyle belirtmiştir. Ayrıca Gamze öğretmen, “Benim şansım çok iyiydi Allahtan. Yani normalde hep okuma-yazması olan çocuklar e....gelmişti pek bi sıkıntı yaşamadım. Taki.....işte buraya geldikten sonra. Rehberlikte de zaten e....kavram eğitimi verdik yani okuma-yazma çalışması pek yapılmadı. Çünkü

küçük yaş grupları genelde geliyo.....” (st. 70-76) ifadesiyle geçmiş iş yaşantısında okuma-yazma öğretimine yönelik çalışmadığı için kendisini şanslı olarak görmektedir.

Erce öğretmen de, “Ben üniversiteden bu zamana kadar hiç bi fayda görmedim yani okuma-yazma konusunda onu söyleyim.” (st. 830-831) şeklindeki ifadesiyle üniversiteden bu zamana kadar yararlanmadığını ifade etmiştir.

Ayrıca Eray öğretmen, stajyer öğrencilerin okuma-yazma öğretimi konusundaki yetersizliklerini, “...onlar okuma-yazma konusunda e...tedirgin ve e...yetersiz olduklarını hem söylüyorlar hem de ben e...gözlemliyorum...Bir fiş verirken bile dikkat edilmesi gereken basit en basit kuralları uygun bir şekilde yerine getiremiyorlar. E...kendi klasik yazılarıyla fiş e...cümlelerini vermeye çalışıyorlar. O da tabi ki bu konuda yetersizliklerinin olduğunu gösteriyo....okuma-yazma konusunda özel eğitim öğretmenlerinin yetersizlikleri olduğunu görüyorum.” (st. 1780-1790)

b. Üniversite ile iletişim kopukluğu

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Gamze, Eray ve Cemile), üniversite ile iletişim kopukluğu konusunda görüşlerini bildirmiştir. Gamze öğretmen, “burda biraz yalnız kaldık biz.....Hiçbir hakkımız yok. Bizi bi destekleyen, koruyan kimse yok. O üniversitenin o yani biraz orda yavan kaldı belki. Belki neler yapabilir onu da çok iyi bilmiyorum ama biz çok yalnız kaldık. Sadece eğitim verilip gönderildik yani. Onun dışında herhangi hiç bi şey yapılmadı.” (st. 1350; 1354-1362) şeklindeki ifadesinde üniversitenin mezunlarını korumadığını ifade etmiştir.

Eray öğretmen, “...benim gördüğüm üniversiteyle İş Okulu sırt sırta vermiş yani arkasını dönmüş birbirine böyle bi iletişim bozukluğu var.” (st. 823-828) ; “Üniversiteyle bağlantılar da burda kopmuş dediğim gibi iletişim yok. İki taraf birbirine saygı duymuyor. İki taraf birbirleriyle ilgili şeyleri karşılıklı söylemiyo da arkasından söylüyo yani ben Milli Eğitim tarafındayım. Çalışıyorum, dinliyorum.” (st. 902-906) ve “...İki tarafında birbirine yanaştıkları yok. E.....temel çalışmaları işte öğretmen yetiştiriyorlar fakat o uygulamalarda bile sorunlar yaşanıyor. E...her iki taraf

zorunlu birliktelik içinde hareket ediyö. Zorunlu birliktelikte kazanım bence çok düşük. İki tarafta, herkes yani bireysel çabalarla, bireysel şeylerle bitakım tatminler alıyo. Öğrenciler de okuldan edinecekleri tecrübeleri bireysel bitakım ilişkilerle arttırıyo.” (st. 970-977) şeklindeki ifadeleriyle üniversite ve okul arasındaki iletişimsizliğı açıklamıştır.

Cemile öğretmen, “...üniversitenin bizim okulla bağı sadece stajyerlerini, stajyer çocukları göndermekle oluyo. Başka üniversitenin bizimle bir bağı yok.” (st. 651-653) şeklinde okulun stajyer öğrencilerle ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

3.7.7. Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin hepsi (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlara ilişkin çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde gruplandırılabilir:

a. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öğretmenler tarafından iyi tanınmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Gamze, Cemile ve Eray), öğretmenlerin Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünü iyi tanımamalarıyla ilgili olarak görüşlerini ifade etmişlerdir. Gamze öğretmen, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünü, “bir adı var da onu da çok iyi bilmiyorum.” (st. 1378-1382) şeklindeki ifadesiyle bilmediğini belirtmiştir.

Cemile öğretmen de, “...böyle bir kurum ne iş yapar açıkçası da bilemiyorum.” (st. 830); “...ne iş yaptığını bilemiyorum yani görevlerinin ne olduğunu bilemediğim için şimdi bi şey söyleyemecem...” (st. 864-865) ve “.....buranın rehberlik gibi bir görevi var zannediyorum.” şeklindeki ifadeleriyle Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünün tam olarak görevlerinin ne olduğunu bilmediğini vurgulamaktadır. Cemile öğretmen bu görüşleri doğrultusunda, Özel Eğitim Rehberlik

ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün “kendisini tanıtması” (st. 871) gerektiğini ve hangi sorunlarda başvurulabileceğinin belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eray öğretmen de diğer öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak, “...burayla bi yakın temasımız şu ana kadar hiç olmadı. E....ne yaparlar ne ederler bilemiyorum. Yani zaman zaman seminerler falan düzenliyorlar, şunlar bunlar oluyor ama böyle şey manasında bi iletişim yok. E....yani somut bi katkı göremedik.” (st. 1878-1882) şeklindeki ifadesiyle öğretmenlerin bu kurumla iletişim kurmadıklarını belirtmiştir.

b. Hizmet-içi seminerlerinin öğretmenlere yararlı olmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Gamze ve Betül), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen okuma-yazma öğretimine yönelik seminerlerin öğretmenlere yararlı olmadığını bildirmiştir. Gamze öğretmen, okuma-yazma öğretimiyle ilgili düzenlenen seminerlerde farklı öğretmenlerin bir araya toplanarak yapıldığını ve semineri veren kişinin de alanda yetersiz olduğunu (st. 1248-1264) belirtmektedir. Seminerlerin bu şekilde düzenlenmesinden dolayı, “...hiç bi şekilde faydası olmadı.....kurstan biz bi şey bulamadık....” (st. 1258; 1265) şeklindeki ifadesiyle de yeterince yararlanamadıklarını açıklamaktadır.

Betül öğretmen, hizmet-içi seminerlerinin, “...inanın bunlar çok fazla bence, gördüğüm kadarıyla amacına ulaşmıyo. Bunların tam anlamıyla amacına ulaşması gerekir diye düşünüyorum.” (st. 1155-1157) şeklindeki ifadesiyle seminerlerin amaçlarına ulaşmadığını vurgulamaktadır.

c. Okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynakların sağlanmaması

Öğretmenlerden Eray ve Gülfer öğretmenler (iki), bakanlık tarafından okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynakların sağlanmaması konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, araç-gereç konusunda bakanlıktan da destek alamadıklarını, “...Bi defa Milli Eğitim Bakanlığı'nın bizim çocuklarımıza yönelik

e...araç-gereç, kaynak, kitap e...şeyi yok.” (st. 1735-1737) ve “Milli Eğitim Bakanlığı'nın tamam bizi normal çocukların programıyla ilgili bi şeye e...koyuyolar ama bize e...kaynak olarak yine normallerin kaynaklarını veriyolar.” (st. 1758-1760) ; Gülfer öğretmen, “Milli Eğitim'den e....kaynak hiç bişey yok. Normal okullarda okutulan bütün ders kitapları, ders araçlarını kullanmaktayız biz.....bunların seviyesine indirgeyerek kullanıyoruz. Bu olmaması gerekir.” (st. 1274-1279) ve “....hiçbir kaynak yok. Göstersinler, bugün şu kaynak var diye mezununa, bir e...öğretmene.” (st. 1362-1363) şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

d. Yıllık raporların değerlendirilmemesi

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Betül ve Erce), her öğretim yılının sonunda bakanlığa gönderilen yıllık raporların değerlendirilmemesi konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Betül öğretmen, öğretmenlerin bakanlığa önerilerini ya da sorunlarını bildirdiklerini ama sonuçlanmadığını, “.....bu mesleğin içine girdim gireli her sene bir rapor göndeririz bakanlığımıza. Yalnız nedense hiç bi çözümde de gelmez.” (st. 600-603) ifadesiyle açıklamıştır.

Betül öğretmen de bir takım sorunlarla karşılaştıklarını, bu sorunlarını Genel Müdürlüğe ilettiklerinde bir cevap alamadıklarını, “Biz bi takım sorunlarla karşılaşıyoruz burda. Diyelim ki yani gerek yasalarla ilgili olsun gerek eğitimimizle ilgili olsun. Bu problemlerin işte Genel Müdürlüğe aktarılmasını istediklerimiz oluyo. E...bu isteklerimiz yalnız işte çok çabuk yerine getirilmiyo. Yani ya da bi cevap gelmiyo. İşte bi şey soruyoruz e...yazılı olarak üstelik yani bu telefonla falan bi sorgulama da değil yani telefonla bi iletişim de değil bu. Yazıyoruz, çiziyoruz yani her şey resmiyete dökülerek yapılsa da cevap gelmiyo.....e...iletişim kopukluğu var Genel Müdürlüğümüzle aramızda.” (st. 1237-1250) şeklindeki ifadesinde açıklamıştır.

Erce öğretmen, bu sorunlarıyla ilgili görüşlerini Milli Eğitim Bakanlığı'na yazılı olarak sunduklarını ama karşılığında “gelişme” (st. 902-908) olmadığını belirtmiştir.

e. Sınıfların kalabalık olması

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Betül), sınıfların kalabalık olması sorunuyla ilgili olarak görüşünü bildirmiştir. Betül öğretmen, sınıfların kalabalık olduğunu, “Sınıflarımız da aslında 10 kişi fazla yani özel eğitim sınıfı olarak oldukça fazla yani bu sınıfın altıdan fazla olmasını ben istemiyorum aslında.” (st. 503-505) ifadesiyle açıklamıştır. Sınıfların kalabalık olmasının hem fiziki ortam bakımından hem de öğrenciye ayrılması gereken zamanı azaltması bakımından yapılması gereken çalışmaları da aksattığını da belirtmiştir.

f. Özel eğitim öğretmenleri dışındaki öğretmenlere danışmanlık hizmetlerinin verilmemesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gamze), özel eğitim öğretmenleri dışındaki öğretmenlere danışmanlık hizmetinin verilmemesi konusunda görüşünü ifade etmiştir. Gamze öğretmen, özel eğitim öğretmeni dışındaki diğer sınıf öğretmenlerinin sınıflarda zorlandıklarını, “...tamamen olaya yabancı insanlar var....Bi özürlü çocuğu sınıfında olan insanlar var. Ve insanlar hiç bilmiyorlar. Belki olayı ilk defa o çocuğu gördükten sonra yaşamaya başlıyorlar. Çevresinde çünkü böyle bir insan hiç görmemişler. Yani onlara hak veriyorum. İşleri çok çok daha zor ki biz bi şeyleri alarak e...dört yıllık bi eğitimden sonra ben bile bazen zorlanıyorum.....Yanında yardımcı olacak, ona destek verecek kişi olmayınca e...bi süre sonra ne yapıyo? Bırakıyo, tabi bi köşeye atılıyo çocuk. Hiçbir şekilde bir şey yapılmıyo. O zaman da öğretmen öğretmene kızılıyo...” (st. 1407-1416; 1420-1423) ifadeleriyle açıklamaktadır.

g. Denetimin iyi yapılmaması

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gizem), denetim sorunuyla ilgili olarak görüş bildirmiştir. Bu sorunu, “...Bizi mesela teftişe geliyolar Milli Eğitimden. Onlar da hiç bu konuda bilgili değiller. Yani neyi, neye göre yapılyo hiç...belirsizlik var.” (st. 784-786) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ayrıca müfettişler arasında da görüş ayrılığı olduğunu, “...ilköğretim müfettişi mi teftiş etsin, orta öğretim müfettişi mi? İkisini de çağırdık...O

diyo çocukların yaşı çok büyük ben teftiş edemem. Diğeri diyo düzeyleri çok düşük ben teftiş edemem.” (st. 799-800; 803-804) ifadesiyle örneklendirmiştir.

h. Alt özel sınıfların ilkokulların “kamburu” olarak görülmesi

Görüşülen öğretmenlerden biri (Gülfer), alt özel sınıfların, ilkokul müdürleri tarafından ilkokulların sırtına yüklenmiş bir “kambur” (st. 1169) olarak görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca alt özel sınıfların, “...en ücra köşelerde bodrum katlarda, en küçük sınıflarda öğretmeni, çocukları oraya atmışlardır....” (st. 1182-1188) şeklindeki ifadesiyle okul müdürleri tarafından dışlandığını vurgulamıştır.

3.7.8. Programla ilgili sorunlar

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (Eray, Erce, Gamze, Cemile ve Gülfer), programla ilgili sorunlar hakkında görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşler aşağıda açıklanmaktadır.

a. Zihin özürlü çocukların performanslarına uygun olmaması

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden üçü (Erce, Eray ve Gamze), okul programının zihin özürlü çocukların performanslarına uygun olmaması konusunda ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Erce öğretmen, okuma-yazma öğretimiyle ilgili zihin özürlü çocuklara yönelik bir program olmadığını, “Okuma-yazmada aslında elimizde zihinsel engelliler için bir program yok.” (st. 583-584) sözleriyle ifade etmiştir.

Eray öğretmen, Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu programının zihin özürlü çocuklara göre düzenlenmediğini hatta aralarında en iyi olanlara bile ağır geldiğini, “Eğitilebilir Çocuklar Programı. Bu programa da e...bizim çocuklarımız için e...çok iyi düzenlenmiş ve a...ayıklanmış olduğu konusunda da tereddütler yaşıyoruz.” (st. 1775-1777) ; “Müfredat e...bizim çocuklarımıza göre biraz ağır e...gibi geliyo....” (st. 1795) ve “...Bi defa yıllık planlarımız bizim çocuklarımızın performanslarına uygun değil. En iyi olanların bile uygun değil.” (st. 469-471) şeklindeki ifadeleriyle açıklamaktadır.

Ayrıca Eray öğretmen varolan programdaki bazı konuların zihin özürlü çocukların yaşamlarında çok önemli yer tutmadığını ve bu çocuklar için anlamsız olduğunu, “...Tarih, işte bunun dışında e...bi Fen Bilgisi konuları bizim çocuklarımız için acaba ne kadar önemli? Günlük yaşantılarında ne kadar bu işler onlara e...hizmet edecek? E...Türklerin anayurdunu bilmek. Ondan sonra e...işte bunu gibi şey...konuları bilmek acaba onların yaşantılarını ne kadar kolaylaştıracak veyahut da ne kadar anlamlı onlar için?...” (st. 1811-1817) ; “...Osmanlı İmparatorluğu’nun Kuruluşunu anlatmamız gerekiyor. Bu konular içersinde yer alıyo. E...pek güncel olmasa da bize pek bi faydası olmayacağı bilinse de yıllık plan içersinde alınmıştı geldiğinde...bunları anlatmak zorundayız.” (st. 776-780) ifadeleriyle belirtmektedir. Gamze öğretmen de, Eray öğretmenin görüşleri doğrultusunda, “...çok farklı dersler var yani bize bunu bu çocuklara diğer dersler çok gerekmiyor. Okuma-yazmayı bilmeyen bir çocuk Vatandaşlık biraz açıkçası soyut kalan bir ders yani ne anlıcak? Ne kadar anlıcak?...” (st. 514-517) ifadesiyle programda zihin özürlü çocuklar için gereksiz derslerin olduğunu vurgulamıştır.

Eray öğretmen, öğretmenlerin zihin özürlü çocuklara uygun olmayan programı özellikle okuma-yazma bilmeyen öğrenciler için de aynı şekilde uygulamak zorunda kalmalarının karşılaşılan güçlükleri daha da arttırdığını, “Ama bu arada bizim okuma-yazma bilmeyen çocuklarımız. Tabi ki bu dersler onlar için anlamlı gelmiyor ve güçlükler yaşıyoruz....” (st. 156-157) ; “Bunun yanında okuma-yazma bilmeyen çocuklar var. Bunlar hep problem. Yani hepsini birarada tutmak. Okuma-yazma bilen çocuklarla bilmeyen çocuklara aynı plan, programı uygulamak, aynı sınıf içersinde ders yapmak bir sorun.”(st. 473-476) ; “İşte grup içersinde okuma-yazma bilmeyen çocuklar da var bilenler de var. Bilenler içersinde de güçlük çekenler var.” (st. 792-793) ve “...işte bizim e...okulumuzda yine akademik dersler de devam ediyö. Ben bu okuma-yazma bilmeyen öğrencilerle akademik dersleri de yürütüyörüm....” (st. 1744-1746) ifadeleriyle belirtmektedir.

b. Sürekli değişiyor olması

Okul programının sürekli değişiyor olması konusunda Cemile ve Gülfer öğretmenler (iki) görüş bildirmişlerdir. Cemile öğretmen, zihin özürlü çocuklara yönelik varolan programın sürekli değiştirildiğini, “....şu programımız yarım yamalak. Yani ne olduğu belli değil. Biz rastgele e...program yapıyoruz. Yani bi iki ayda bi program değişiyö. Sene başında bi program uyguluyoruz. Dönem sonuna doğru farklı bi program geliyo. Dönem başında fark...o programı uygulamaya başlıyoruz...” (st. 732-741) şeklindeki ifadeyle açıklamıştır.

Gülfer öğretmen de yapılan program değişikliklerinden rahatsız olduğunu, “....Bu okulun yapılması gereken planı, programı yani her sene değişen bir programın olmaması gerekir. Ve bu okulda hangi derslerin görülceği kesin olarak planlanması, programlanması lazım....” (st. 1254-1257) ve “her sene bir şey değiştiriyorlar. Bu olmaması gerekir....” (st. 1306) ifadeleriyle belirtmiştir.

c. Uygulanmasına yönelik bir açıklamanın olmaması

Okul programının uygulanmasına yönelik bir açıklamanın olmaması konusuyla ilgili olarak Gamze ve Gülfer öğretmenler (iki) görüşlerini ifade etmişlerdir. Gamze öğretmen, “Valla Milli Eğitim Bakanlığı belli bir müfredat veriyor ve bunu uygula, diyor yani ne kadar, işi nasılı, ne yapacağın...e...ile ilgili herhangi bir şey yok.” (st. 1244-1246) ifadeyle programın nasıl uygulanacağına yönelik net bir açıklama yapılmadığını açıklamıştır.

Gülfer öğretmen de bu konuyu, “....ders programı nasıl gönderiyorlarsa bize onun kaynağını da göndersinler. Milli Tarih okutacaksın, diyolar ama Milli Tarihde neler okutacam ben?....” (st. 1293-1295) ve “Yani program yapıp e...haftalık ders programı yapıp da göndermek değil. Bunlar e...hiçbir kaynak yok göstereyinler. Bugün şu kaynak var, diye mezununa, bir e...öğretmene....” (st. 1359-1363) şeklinde Gamze öğretmeni destekleyici ifadelerle açıklamıştır.

3.8. OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), okuma-yazma öğretiminde görülen sorunlara karşı çözüm önerileri ifade etmiştir. Bu görüşler şu şekilde gruplandırılabilir:

3.8.1. Okuldaki diğer öğretmenlere yönelik öneriler

- a. Okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç hazırlama konusunda yaratıcı olmalılar
- b. Zihin özürlü çocuklara sosyal yaşantı sağlayabilmeliler
- c. Okuma-yazma öğretimi konusunda tecrübeli kişilerden yardım almalılar
- d. Okuma-yazma öğretiminden önce zihin özürlü çocukların davranış problemlerini çözmeliler
- e. Okuma-yazma öğretiminde zihin özürlü çocukları ödüllendirmeliler

3.8.2. Okul idaresine yönelik öneriler

- a. Öğretmenlere okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynak sağlanmalı
- b. Okuma-yazma öğretiminde seviye sınıfları oluşturulmalı
- c. Ailelere çocuklarının eğitimine yönelik eğitim programları düzenlenmeli
- d. Öğretmenlerle işbirliği yapılmalı
- e. Üniversiteyle iletişim kurulmalı ve işbirliği yapılmalı
- f. Sınıflarda birden fazla öğretmen olmalı
- g. Branş öğretmenliği sistemine geçilmeli
- h. Okuma-yazma öğretiminde başarılı öğrenciler ve öğretmenler ödüllendirilmeli

3.8.3. Ailelere yönelik öneriler

- a. Aileler okulda yapılan çalışmalarını evde tekrarlamalılar
- b. Aileler zihin özürlü çocuklarına sosyal yaşantı sağlayabilmeliler

- c. “Okur-yazar olmayan” çocukların aileleri öğretmenlerle daha çok diyalog kurmalılar
- d. Öğretmenleri motive etmeliler

3.8.4. Üniversiteye yönelik öneriler

- a. Okuma-yazma öğretimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirilmeli
- b. Öğretmenler okuma-yazma öğretimi konusundaki yeni gelişmelerden haberdar edilmeli ve teşvik edilmeli
- c. Okuma-yazma öğretimi konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmeli

3.8.5. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler

- a. Okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynak sağlanmalı
- b. Özel eğitim okullarının diğer okullar arasındaki yeri belirlenmeli
- c. Branş öğretmenlerine okuma-yazma öğretimine yönelik danışmanlık hizmetleri verilmeli
- d. Öğretmenler alandaki yenilikler ve gelişmeler konusunda haberdar edilmeli
- e. Özel eğitim okulları özel eğitimi bilen kişiler tarafından denetlenmeli
- f. Başarılı bir okuma-yazma öğretimi için sınıf mevcutları az öğrenciyle sınırlandırılmalı
- g. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün başına özel eğitim alanını bilen kişiler getirilmeli
- h. Özel eğitim okulları ve ilgili diğer kurumlar arasında iletişim sağlanmalı

3.8.6. Programa yönelik öneriler

- a. Program zihin özürlü çocukların düzeylerine göre düzenlenmeli ve güncelleştirilmeli
- b. Programdaki okuma-yazma öğretimi uygulamalı olarak verilmeli
- c. Akademik derslerin haftalık saatleri arttırılmalı
- d. Okuma ve yazma öğretimleri beraber ve sistemli bir şekilde öğretilmeli

Tablo 10'da her bir temanın ve alt-temanın kaç öğretmen tarafından belirtildiğini gösteren frekans dağılımı yer almaktadır:

Tablo 10
Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri

Okuma-Yazma Öğretimi İle İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri	f
3.8.1. Okuldaki diğer öğretmenlere yönelik öneriler	5
a. Okuma-yazma öğretime yönelik araç-gereç hazırlama konusunda yaratıcı olmalı	2
b. Zihin özürlü çocuklara sosyal yaşantı sağlayabilmeliler	2
c. Okuma-yazma öğretimi konusunda tecrübeli kişilerden yardım almalı	1
d. Okuma-yazma öğretiminden önce zihin özürlü çocukların davranış problemlerini çözmeliler	1
e. Okuma-yazma öğretiminde zihin özürlü çocukları ödüllendirmeliler	1
3.8.2. Okul idaresine yönelik öneriler	7
a. Öğretmenlere okuma-yazma öğretime yönelik araç-gereç ve kaynak sağlanmalı	4
b. Okuma-yazma öğretiminde seviye sınıfları oluşturulmalı	4
c. Ailelere çocuklarının eğitime yönelik eğitim programları düzenlenmeli	4
d. Öğretmenlerle işbirliği yapılmalı	2
e. Üniversiteyle iletişim kurulmalı ve işbirliği yapılmalı	2
f. Sınıflarda birden fazla öğretmen olmalı	2
g. Branş öğretmenliği sistemine geçilmeli	1
h. Okuma-yazma öğretiminde başarılı öğrenciler ve öğretmenler ödüllendirilmeli	1

3.8.3. Ailelere yönelik öneriler	6
a. Aileler okulda yapılan çalışmalarını evde tekrarlamalıdır	4
b. Aileler zihin özürlü çocuklarına sosyal yaşantı sağlayabilmeliler	1
c. “Okur-yazar olmayan” çocukların aileleri öğretmenlerle daha çok diyalog kurmalıdır	1
d. Öğretmenleri motive etmelidir	1
3.8.4. Üniversiteye yönelik öneriler	5
a. Okuma-yazma öğretimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirilmeli	3
b. Öğretmenler okuma-yazma öğretimi konusundaki yeni gelişmelerden haberdar edilmeli ve teşvik edilmeli	2
c. Okuma-yazma öğretimi konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmeli	2
3.8.5. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler	7
a. Okuma-yazma öğretime yönelik araç-gereç ve kaynak sağlanmalı	7
b. Özel eğitim okullarının diğer okullar arasındaki yeri belirlenmeli	4
c. Branş öğretmenlerine okuma-yazma öğretime yönelik danışmanlık hizmetleri verilmeli	3
d. Öğretmenler alandaki yenilikler ve gelişmeler konusunda haberdar edilmeli	1
e. Özel eğitim okulları özel eğitimi bilen kişiler tarafından denetlenmeli	1
f. Başarılı bir okuma-yazma öğretimi için sınıf mevcutları az öğrenciyle sınırlandırılmalı	1
g. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün başına özel eğitim alanını bilen kişiler getirilmeli	1
h. Özel eğitim okulları ve ilgili diğer kurumlar arasında iletişim sağlanmalı	1

3.8.6. Programa yönelik öneriler	4
a. Program zihin özürlü çocukların düzeylerine göre düzenlenmeli ve güncelleştirilmeli	3
b. Programdaki okuma-yazma öğretimi uygulamalı olarak verilmeli	2
c. Akademik derslerin haftalık saatleri arttırılmalı	2
d. Okuma ve yazma öğretimleri beraber ve sistemli bir şekilde öğretilmeli	1

3.8.1. Okuldaki diğer öğretmenlere yönelik öneriler

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden beşi (Eray, Erce, Gizem, Gamze ve Gülfer), öğretmenlerle ilgili olarak çeşitli önerilerini ifade etmişlerdir. Bu öneriler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

a. Okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç hazırlama konusunda yaratıcı olmaları

Görüşülen öğretmenlerden Gizem ve Gamze öğretmenler (iki), öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç hazırlama konusunda yaratıcı olmalarıyla ilgili olarak görüşlerini bildirmişlerdir. Gizem öğretmen, öğretmenlerin araç-gereç sorunlarını, genellikle araç-gereçlerini kendileri hazırlayarak çözdüklerini (st. 294; 341) ifade etmiştir. Gamze öğretmen, okuma-yazma öğretiminde kullandıkları fişleri, “kendimiz çocukların albenisini çekecek şekilde fişler hazırlayıp duvarlara asabiliriz.” (st. 379-380) şeklindeki ifadesiyle kendilerinin de hazırlayabileceklerini önermiştir.

b. Zihin özürlü çocuklara sosyal yaşantı sağlayabilmeliler

Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi (Erce ve Gülfer), öğretmenlerin zihin özürlü çocuklara sosyal yaşantı sağlamaları konusunda önerilerini ifade etmişlerdir. Erce öğretmen, öğretmenlerin zihin özürlü çocuklara sosyal yaşantı sağlayarak onların “daha çok kavram” (st. 707) öğrenmelerine ve dolayısıyla da “okuma-yazmayı daha kolay” (st. 709) öğrenmelerine yardımcı olabileceklerini belirtmiştir. Gülfer öğretmen de,

öğretmenlerin yapılan çalışmalarda, zihin özürlü çocukları “aktif” (st. 962) hale getirerek onların “özgüven” (st. 966) duygularını kazanmalarını sağlayabileceklerini önermiştir. Ancak Gülfer öğretmen, öğrencileri aktif hale nasıl getirileceği konusunda bir açıklama yapmamıştır.

c. Okuma-yazma öğretimi konusunda tecrübeli kişilerden yardım almalılar

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Eray), öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi konusunda tecrübeli kişilerle işbirliği yapmalarıyla ilgili olarak önerilerde bulunmuştur. Eray öğretmen, “Okuma-yazma konusunda bence bu işi iyi bilen insanlardan yardım almak gerekiyo.” (st. 669-670) şeklindeki ifadesiyle okuma-yazma öğretimini bilen kişilerden yardım almak gerektiğini belirterek, okuma-yazma konusunda yaşadığı sorunların çözümü için bu konuda tecrübeli insanlardan yararlanabileceklerini de belirtmiştir.

d. Okuma-yazma öğretiminden önce zihin özürlü çocukların davranış problemlerini çözmeliler

Görüşülen öğretmenlerden biri (Eray), öğretmenlerin öncelikle zihin özürlü çocukların davranış problemlerini çözmeleri konusunda öneride bulunmuştur. Eray öğretmen, zihin özürlü çocuklarda görülen “davranış problemlerinin çözülmesini” (st. 564) ve “buna yönelik de çalışmalar” (st. 566) yapılmasını önermektedir. Ayrıca bu davranış problemleri çözüldüğünde anne-babanın dolayısıyla da zihin özürlü çocuğun toplumla daha kolay kaynaşabileceklerini ifade etmektedir.

e. Okuma-yazma öğretiminde zihin özürlü çocukları ödüllendirmeliler

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gizem) okuma-yazma öğretiminde zihin özürlü çocukların ödüllendirilmeleriyle ilgili olarak görüşünü bildirmiştir. Gizem öğretmen, öğrencilerin tenffüs ve branş dersleri gibi sınıf ortamı dışında da okuma-yazmaya dair ödüllendirilmelerini istemiştir. Gizem öğretmen, “Okuma-yazmada da teşvik etmeleri gerekir. Mesela ben fişleri okuyabilen çocuğun eline kitap veriyorum tenffüste

okuması için. Bazı arkadaşlar ilgilenip, onlar da a bak! ne güzel okuyosun falan dediklerinde çok hoşuna gidiyor...bu şekilde gözlemleyip onlar da ödüllendirebilirler” (st. 492-499) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

3.8.2. Okul idaresine yönelik öneriler

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin tamamı (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), zor bir alanda çalıştıklarını belirtmişler ve bu yüzden de istekleri doğrultusunda herkesin özellikle okul idaresinin kendilerine her konuda destek olması yönünde çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin okul idaresine yönelik önerileri aşağıda açıklanmaktadır:

a. Öğretmenlere okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynak sağlanmalı

Yapılan görüşmelerde dört öğretmen (Erce, Betül, Gülfer ve Cemile), okul idaresinin öğretmenlere okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynak sağlaması konusunda görüşlerini belirtmiştir. Erce öğretmen, “Okul idaresi yani en azından kaynak olayını biraz arttırabilir” (st. 692) şeklinde önerisini ifade etmiştir. Betül öğretmen, okul içinde kullanılan araç-gereçlerde oluşan sorunların giderilmesi gerektiği konusunda daha çok yoğunlaşmıştır. “...fotokopi makinamız falan okul içinde düşünülduğünde bu tip şeylerin hemen halledilip, işte arızası varsa arızası giderilmeli yani çok çabuk giderilmeli. Çünkü ihtiyaç bu. Çok büyük bir ihtiyaç bizim için. Bunların çok çabuk halledilmesi gerektiği düşüncesindeyim.” (st. 583-590) ifadesiyle bu görüşünü açıklamıştır.

Ayrıca Gülfer öğretmen, “e...sonra e...okul salonunda bulunan e...eğitim araçları dolabı var. O dolaptan e...sınıf öğretmenlerinin bilhassa faydalanması lazımdır. Eğer orda bir eksiklik görüldüyse derhal onu idareciye bildirmek lazımdır” (st. 1070-1077) ifadesiyle de her öğretmenin okul salonunda bulunan eğitim araçları dolabından faydalanması ve o dolapta bulunan araç-gereçlerin sorumluluğunu alması gerektiğini belirtmektedir.

Gülfer öğretmen, Erce ve Betül öğretmenlerden farklı bir yönde önerisi olduğunu da belirtmektedir. Bu farklılık, okul idaresinin araştırmacı olması ve alanda yapılan değişik araştırmaları öğretmenlere getirmesi yönündedir. “...okul idaresi çok araştırması lazımdır. E...değişik kaynaklardan, değişik kitaplardan mesela okula örnekler getirmesi lazımdır. Öğretmenler hiç olmazsa o örneklerden faydalanması lazımdır.” (st. 1063-1066) ifadesiyle bu görüşünü açıklamaktadır. Ayrıca Gülfer öğretmen, çocukların özellikle zihin özürü çocukların “görerek daha çabuk öğrendiklerini” (st. 1084-1088), bu yüzden de sınıflarda araç-gerecin çok olması gerektiğini ifade etmiştir. Gülfer öğretmenin önerisine destek olarak Cemile öğretmen, tek bir malzemeyi bütün sınıf için kullanmak zorunda kaldığını ve bunun çocukların ilerlemesini engellediğini belirterek, “oysa o malzemedan her çocuğun elinde olsa daha kolay ilerler.” (st. 449-454) ifadesiyle öğrencilerin daha kolay ilerleyebilmeleri için her öğrenciye ayrı ayrı malzeme verilmesini önermektedir. Ayrıca Cemile öğretmen, kullanılan araç-gereçlerin hem “görüntü” hem de “kullanışlılık” (st. 439) açısından hazır olarak temin edilmesinin daha iyi olacağını da önermektedir.

b. Okuma-yazma öğretiminde seviye sınıfları oluşturulmalı

Öğretmenlerden dördü (Eray, Gamze, Cemile ve Betül), sınıflarda çok farklı düzeyde öğrenciler olduğunu ve bu sorunun da okuma-yazma öğretimini olumsuz etkilediğini belirterek seviye sınıfları oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Eray öğretmen, sınıflarda bulunan okuma-yazma bilen ve bilmeyen öğrencilerin performanslarına göre sınıflara ayrılmasını, “Okuma-yazma bilmeyen öğrenciler var. Bi de okuma-yazma bilenler var. Durumu iyi olanlar var. İşte bunların hepsinin bi harmanlayıp, performansları uygun olanları yani aşağı-yukarı performansları bir olanları en azından okuma-yazma çalışması yapılacak, okuma-yazma bilmeyen çocukları bi sınıfa toplayarak böyle belki deneyimli bir ilkokul öğretmeni belki bu alanda istekli, arzulu bir arkadaşı bu bende olabilirim, başka birisi de olabilir. Yani en azından sınıf içinde bir dengeyi performans dengesini sağladıktan sonra bu okuma-yazma çalışmalarını daha yoğun bir şekilde daha iyi bir şekilde yaparız diye düşünüyorum.” (st. 439-449) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Gamze öğretmen de, benzer olarak

okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin bir sınıfa toplanmasını ve iyi düzeyde olan öğrencilerle de normal derslerin işlenmesini önermiştir.

Cemile öğretmen, öğrencilerin “seviyelerine göre gruplama” (st. 776) yapılmasını ve okuma-yazma bilmeyen öğrenciler için özel bir okuma-yazma sınıfı oluşturulup “en azından belli saatlerde belli bir öğretmenle” (st. 783) çalışılmasını önermektedir.

Betül öğretmen de, okuma-yazmada farklı düzeydeki öğrencilerin Türkçe derslerinde bir sınıfa toplanabileceğini belirterek bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin önerilerini desteklemektedir. Aynı zamanda, “İşte bunlar bi sınıfta Türkçe derslerinde bi sınıfta toplansa da ona göre bi etkinlik düzenlense çok daha güzel olur. O zaman oyunları oynarsın bu sınıfta...” (st. 671-673) şeklindeki ifadesiyle de böyle bir sınıfta daha rahat çalışılabileceğini belirtmektedir. Betül öğretmen, aynı şekilde Matematik dersi için de seviye grupları oluşturulabileceğini önermektedir.

Ancak Eray ve Gamze öğretmenler, seviye sınıfları oluşturma önerilerine karşı okul idaresinden ve öğretmenlerden tepki aldıklarını belirtmişlerdir. Eray öğretmen, bu öneriye karşı diğer öğretmenlerden gelen tepkileri, “...bu durumu ben dile getirdiğimde ben şöyle bir şeyle karşılaştım. Yani bu durumda okuma-yazma bilmeyen sınıf...çocuklardan oluşan bir sınıfın problemlili çocuklardan çok daha oluşacağı ve o sınıfın hangi öğretmeni olacağı sorunu olacağı artı bu çocukların diğer çocukları da örnek, model alacağı ve diğer çocuklarla da böylece bi nebze soyutlanmış gibi olacaklar falan diye söylediler.” (st. 451-457) ifadeleriyle açıklamaktadır.

Gamze öğretmen ise, aynı düzeydeki örneğin okuma-yazma bilmeyen çocukları bir sınıfta toplama önerisine karşı okuma-yazma çalışmanın çok zor olduğu için öğretmenlerin isteksiz olduklarını, “E...bu diğer arkadaşların işine gelmedi. Okuma-yazma çalışmak çok zor tabi.” (st. 535-537) ve “E...bunları siz aynı sınıfa soktuğunuzu düşünün. E...a...öğretmenin işi çok çok zor. Öyle açıdan düşünüldüğü zaman tabi insanlarda ister istemez pek iyimser bakamıyo.” (st. 547-549) şeklindeki ifadeleriyle belirtmektedir.

c. Ailelere çocuklarının eğitimine yönelik eğitim programları düzenlenmeli

Görüşülen öğretmenlerden dördü (Eray, Gizem, Cemile ve Betül), ailelere çocuklarının eğitimine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi konusunda benzer ifadelere değinmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimleri konusunda bilinçsiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden de aile eğitiminin çok önemli olduğunu belirterek ifadelerini açıklamışlardır. Eray öğretmen, “Aile eğitimi çok önemli. Okulda bu konuda çok yetersiz e...yapılan çalışmalar e...çok ufak çok şeyde kalıyo suda, suyun üstünde kalıyo.....” (st. 526-528) ; Gizem öğretmen, “E...aileler bile bilinçsiz, bilgisiz. Hemen çocukları okusun, yazsın istiyorlar. Onların eğitimi de çok önemli.” (st. 296-297) sözleriyle aile eğitiminin önemini belirtmiştir. Ayrıca ailelerin çocuklarını tanımaları ve ona göre beklenti geliştirebilmeleri için “ailelerin çocuklarıyla ilgili konularda bilinçlendirilmeleri” (st. 419-420) gerektiğini belirtmiştir.

Cemile öğretmen de, aile eğitiminin önemli olduğunu ve ailelerin okuma-yazma öğretiminde çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda eğitilmelerini, “Aile eğitimi çok önemli. Yani okuma-yazmayla ilgili ailelere eğitim verilmesi gerekiyo ya da çocuklara nasıl ödevlerini yaparken nasıl davranmalıyız falan gibi konuda bi aile eğitimi verilmesi gerekiyo bence.” (st. 421-428) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Betül öğretmen ise bu konudaki görüşlerini, “.....öğrencilerimizin velilerinin e...okuldaki eğitime destek olabilmeleri için mutlaka eğitilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Her konuda yani okulda verilen eğitimle ilgili olsun, çocukların duygusal e...sosyal sorunlarıyla ilgili olsun. Çocuğunu gerçekten tanıması gerektiğini düşünüyorum. Bunu da eğitimle başarabilirler ancak çocuğunu tanımayan aile çocuğuna yardımcı olamaz. Çocuğunu tanıması için de eğitim alması gerekir.” (st. 960-977) ve “E...gerçekten gerçek bi eğitimin düzenli olarak bi eğitimin alınması gerektiği düşüncesindeyim.” (st. 987-988) şeklinde açıklamıştır.

d. Öğretmenlerle işbirliği yapılmalı

Görüşme yapılan öğretmenlerden Eray ve Gizem öğretmenler (iki), okul idaresinin öğretmenlerle işbirliği yapması konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, öğrencilerin “gelecekleri ve sorunları” (st. 811) hakkında okul idaresinin, okuldaki öğretmenlerle biraraya gelerek toplantılar yapmasını ve sorunların çözümü için de “birlikte hareket edilmesini” (st. 814) önermektedir.

Gizem öğretmen ise, okul müdürünün de zihin özürlü öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri konusunda ailelere karşı öğretmeni destekleyici olmasını, “...ben velilere diyorum. Bu sene öğrenemezler ama yani beklemeyin çocuğunuzun okuma-yazma öğrenmesini bunu bi de müdürün ağzından duysalar. E...daha iyi olur idareden duysalar, yani o tür toplantılarla onların da katılması yine iyi olur.” (st. 560-567) şeklindeki ifadeyle açıklamış ve okul idaresinin ailelere karşı öğretmenlerle işbirliği içinde olmasını önermiştir.

e. Üniversiteyle iletişim kurmalı ve işbirliği yapılmalı

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Eray ve Gamze), okul idaresinin üniversiteyle iletişim kurması ve eğitim-öğretim çalışmalarında işbirliği yapması konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Eray öğretmen, üniversitedeki kişilerin ve öğretmenlerin birbirlerine karşı sevgi ve saygı duymaları gerektiğini, “...bence iki tarafın birbirine saygı duymayı, sevgi duymayı kazanmalı.” (st. 992-994) şeklindeki ifadeyle belirtmiştir. Aynı zamanda, üniversitede okuma-yazma konusunda “bilgili kişilerin” (st. 1069) okullara giderek öğretmenlere bilgi verebileceklerini de önermiştir.

Eray öğretmen, üniversitedeki kişilerin öğretmenleri ciddiye alıp programlar, faaliyetler hazırlamaları gerektiğini ve bu şekilde üniversitenin öğretmenler tarafından “ çok büyük bir saygı” kazanacaklarını (st. 1033-1034; 1037-1038) ifade etmiştir. Eray öğretmen, üniversitenin öğretmenlerle birarada olmak için ortamlar yaratması gerektiğini, “.....üniversite yılda bir kere olsun gelip bi konuda, bi ailelere yönelik, öğretmenlere yönelik belki bi şeyler yapabilir. Hiç bi şey yapmıyorsa bile e...belli bir zamanlarda yani

üniversite senenin başında bir ziyaret yapılır yani öğretmenler gününde bir ziyaret yapılır...” (st. 1047-1051) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

Eray öğretmen, Eskişehir’in üniversitenin bulunmasından dolayı özel eğitim alanında diğer şehirlere “örnek” (st. 968) olduğunu da belirtmiştir. Gamze öğretmen de, “...burası şimdi rahat tabii ki yani üniversiteyle bir arada iç içesiniz de. Büyük şehire gittiğiniz zaman, farklı şehire gittiğiniz zaman çok yalnız kaldığınızı hissediyorsunuz” (st. 1102-1104) şeklindeki sözleriyle Eskişehir’de bir üniversitenin bulunmasından dolayı özel eğitimin ve özel eğitimcilerin avantajlı olduklarını ifade etmiştir.

f. Sınıflarda birden fazla öğretmen olmalı

Görüşülen öğretmenlerden Gamze ve Gülfer öğretmenler (iki), sınıflarda birden fazla öğretmen olması konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Gamze öğretmen, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için onlarla tek tek ilgilenilmesi gerektiğini (st. 658-659) belirterek, “sınıfta tek öğretmen olmasın, birden fazla öğretmen olsun.....bazen geliyo iki öğretmen bile yetmiyo.” (st. 654-656) şeklindeki ifadesiyle de sınıflara birden fazla öğretmen verilmesini önermektedir.

Gülfer öğretmen, “sınıflara birden fazla öğretmen versinler. Yani bir öğretmen yeterli gelmiyor bunlara. Çünkü benim sınıfta üç grup varsa öğrenci. Üç tane öğretmen olması lazım. Her grupta ayrı veya bireysel çalışması için.....” (st. 859-866) şeklindeki ifadesiyle bir öğretmenin her grupta yeterince verimli çalışmadığını belirtmiş, Gamze öğretmenin önerisini desteklemiştir.

g. Branş öğretmenliği sistemine geçilmeli

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Betül), okul idaresinin branş öğretmenliği sistemine geçmesi konusunda daha önceleri de önerilerde bulunduğunu ifade etmiştir. Betül öğretmen, seviye grupları oluşturularak her sınıfa sürekli girecek bir öğretmen belirlenmesinin hem öğrencilerin ilerleme kaydedebilmeleri hem de o öğretmenin o derse daha iyi hazırlanabilmesi bakımından önemli olduğunu belirtmiştir.

Ancak Betül öğretmen, diğer öğretmenlerin ve okul idaresinin ders saati ücretleri konusunda sorunların çıkabileceği düşüncesine sahip oldukları için branş sistemine karşı çıktıklarını ve kısa bir süre boyunca branş sistemini okulda denediklerini, “İşte olmaz. Program uymuyo. İşte saatler uymaz, işte sen e...30 saat, 35 saat girersin, ötekisi 10 saat girer o zaman işte branş sisteminde olursa. Şu sorun çıkar işte bu sorun yani bi takım böyle hep engeller. İşte bi deneyelim olayı olmadı. Denediklerini söylediler. Bir...işte bir, iki aylık bi deneme yapmışlar. Başarısız olduğunu belirttiler.” (st. 814-824) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Oysa Betül öğretmen, branş sisteminde başarılı olunacağına inandığını, “Ama ben e...başarılı olunacağına hala inanıyorum. Yani ve her hemen hemen kurulda da bunu dile getiriyorum.” (st. 826-827) ifadesiyle belirtmiş ve ayrıca sorunlu sınıfların problemlerini herkesin paylaşması gerektiğini de savunarak, “...o sorunlu çocuklarla bi tek o çalışmasın. Herkes paylaşsın. Herkes e...paylaşırsa belki daha rahat çözeriz...” (st. 835-836) şeklindeki ifadesiyle sorumluluğun bu yolla paylaşılması gerektiği üzerinde durmuştur.

h. Okuma-yazma öğretiminde başarılı öğrenciler ve öğretmenler ödüllendirilmeli

Görüşülen öğretmenlerden biri (Betül), okul idaresinin okuma-yazma öğretiminde başarılı olan öğrencileri ve öğretmenleri ödüllendirmesi konusundaki görüşlerini ifade etmektedir. Betül öğretmen, okul idaresinden başarılı öğrencileri ödüllendirmesi konusundaki beklentisini, “...diyelim ki benim öğrencim güzel bir şiir okudu ya da güzel bir yazı yazdı. Çocuğu ödüllendirmelerini bekliyorum.” (st. 854-856) ifadesiyle açıkça belirtmektedir.

Ayrıca Betül öğretmen, başarılı öğretmenlerin de motive olması ve onurlandırılması gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir: “Ayrıca bana da çok güzel, bir teşekkür ederim yani kuru bir teşekkür istiyorum. Bunlar son derece insanı onure eden şeyler. İşte bu e...ödülleri bekliyorsun. Ufak tefek ödülleri yani bir teşekkürü bekliyorsun.” (st. 858-865). Betül öğretmen, özellikle okuma-yazma öğreten öğretmenleri okul idaresinin mutlaka önemsemesi gerektiğini, “Okuma-yazma öğreten arkadaşlar oldu, öğrettik de yani zaman zaman. Çok güzel, teşekkürler, başardınız falan yani bu onure edilmek

önemli bence. Buna dikkat edilmesi gerekir diye düşünüyorum idare açısından.” şeklinde ifade etmektedir. Betül öğretmen bu ifadeleriyle ödüllendirmenin, öğrencileri ve öğretmenleri daha çok motive etme açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır.

3.8.3. Ailelere yönelik öneriler

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden altısı (Eray, Erce, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), ailelerle ilgili olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

a. Aileler okulda yapılan çalışmalarını evde tekrarlamalıdır

Kendileriyle görüşülen dört öğretmen (Eray, Gamze, Cemile ve Betül), ailelerin okulda yapılan çalışmalarını evde tekrarlamaları konusunda görüş bildirmiştir. Eray öğretmen, “Ödevlerini...tabi ödevlerini kontrol edebilirler yani u...uyardığımız belli şey e...konular var. İşte yapılan çalışmanın, o...o gün yapılan çalışmanın evde tekrar edilmesi, eve verilen ödevin birlikte yapılması, geçmiş e...çalışmaların tekrar edilmesi günlük olarak evde.....Yapılan okulda yapılan çalışmalara ailelerin böyle planlı, bilinçli bir şekilde destek olmasını istiyoruz...” (st. 1737-1741; 1724-1726) şeklindeki ifadeyle ailelerin okulda yapılan çalışmalarını evde desteklemelerini istediğini belirtmiştir. Gamze öğretmen de, ailelerden, çocuklarının okulda ne yaptıklarıyla ilgilenmelerini istediğini, “Çantalarında işte ödevlerini açsınlar baksınlar defterini ne yapmışlar istiyorum.” (st. 971-972) sözleriyle Eray öğretmenin görüşlerini desteklemiştir.

Cemile öğretmen de, “Bugün okulda ne öğrendiniz? diye çocuğa sormalı, defterini açıp ben ne yaptıysam onu tekrar etmeli. Bu kadar! Çok fazla şey istemiyorum yani aileden.” (st. 571-576) ve “Açsınlar o gün defterlerine ne yaptıysak onun tekrarını yaptırınsınlar.” (st. 600-601) şeklindeki ifadeleriyle diğer öğretmenlerin ifadelerini desteklemektedir.

Betül öğretmen, “En azından verdiğim e...okuldaki verdiğim çalışmayı evde de e...ufak tekrarını istiyorum. Ama maalesef çoğu zaman bunlar olmuyo.....işte evde verilen,

okulda verilen etkinlikleri evde tekrarlamaları.....” (st. 887-889; 924-925) ifadesiyle ailelerden çocuklarını evde desteklemelerini önermiştir.

b. Aileler zihin özürlü çocuklarına sosyal yaşantı sağlayabilmeliler

Görüşülen öğretmenlerden biri (Erce), ailelerin zihin özürlü çocuklarına sosyal yaşantı sağlamaları gerektiği konusunda görüşünü ifade etmiştir. Erce öğretmen, ailelerin çocuklarının sosyalleşmeleri için onları eve kapatmadan, ellerinden gelen imkanları çocuklarına sağlayarak ve mümkün olduğu kadar fazlaca sosyal aktivitelere katarak birlikte “toplumla içiçe” (st. 723) olmalarını önermiştir.

c. “Okur-yazar olmayan” çocukların aileleri öğretmenlerle daha çok diyalog kurmalılar

Görüşülen öğretmenlerden biri (Gülfer), “.....okur-yazar durumunda olmayan öğrencilerimizin daha çok diyalog kurmaları lazım yani ailelerinin.” (st. 1119-1125) görüşüyle çocuğu okuma-yazmayı bilmeyen ailelerin öğretmenlerle daha çok diyalog kurmalarını önermiştir.

d. Öğretmenleri motive etmeliler

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gamze), ailelerin kendisini motive etmeleri yönünde önerilerini, “.....Beni her dakika rahatsız edin. Açıklar, eksikler varsa bunu birlikte kapatalım. Hocam ben çocuğumla işte bi takım şeylerini eksiklikler var. Bunların üzerinde duralım, deyin yani beni zorlayın diyorum, güdüleyin diyorum. Ben daha fazla çalışma şevki oluşsun bende....E....siz yapmadığınız zaman hiç bi şeyle ilgilenmediğiniz zaman ben de üzülüyorum. O zaman diyorum ki bir yerde boş verdicilik başlıyo. Aman diyorsun kendi çocuğuyla ilgilenmiyo sen her şeyle ilgileniyorsun yani bi tatlı tebessüm bi güzel söz bekliyorsunuz.” (st. 1000-1010) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır.

3.8.4. Üniversiteye yönelik öneriler

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin beşi (Eray, Erce, Gizem, Cemile ve Betül) üniversiteye yönelik çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Bu görüşler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

a. Okuma-yazma öğretimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirilmeli

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda Gizem, Eray ve Erce öğretmenler (üç), üniversitenin öğretmen yetiştirme konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Gizem öğretmen, öğretmen adaylarının çocuk yetiştirme ve özellikle de kendilerinin yetersiz olduğu “okuma-yazma öğretimi konusunda daha iyi eğitim almaları” gerektiğini (st. 709-710) ifade etmiştir. Gizem öğretmen, öğretmen adaylarına okuma-yazmanın temel eğitiminin verilmesi ve okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç geliştirme konusunda yönlendirilmelerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Eray öğretmen, öğretmen adaylarının okuma-yazma öğretimi konusunda bilgilendirilmelerini, “...bence üniversitede okuma-yazma işi daha böyle e...normal ilkokullarda nasıl birinci sınıflarda nasıl yürütülüyorsa o konuda bi aydınlanma bilinç e...bilgilendirme yapılmalı ve öğrenciler o işin içine katılmalı bence....” (st. 1792-1795) şeklinde ifadesini belirtmiştir. Aynı zamanda Eray öğretmen, uygulamalı okuma-yazma öğretimi verilmesini, “üniversiteden de e...yeni mezun olacıklara okuma-yazma konusunda uygulamalı böyle e...iyi şeyler gösterilmesini, öğretilmesini istiyorum.” (st. 1814-1816) şeklinde ifade etmiştir. Erce öğretmen de, okuma-yazma öğretiminin “uygulamalı” (st. 834) olarak verilmesi gerektiğini ifade ederek Eray öğretmenin görüşlerini desteklemektedir.

b. Öğretmenler okuma-yazma öğretimi konusundaki yeni gelişmelerden haberdar edilmeli ve teşvik edilmeli

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Cemile ve Betül) görüşmelerinde, öğretmenlerin yeni gelişmelerden ve üniversitelerde yapılan önemli etkinliklerden haberdar

olmadıklarını belirtmişlerdir. Cemile öğretmen, aynı şehirde düzenlenen kongrelere katılamadıklarını, kendilerini yenileyemediklerini ve bu yüzden de “eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde” öğretmenlerin kongrelere katılımlarının sağlanmasını istediğini (st. 655-673) belirtmiştir. Ayrıca Cemile öğretmen, “.....bilgi, doküman ve deneyim anlamında bizi desteklemeleri gerekiyor üniversitenin diye düşünüyorum. Benim hatalarım varsa uyarması da gerekiyo. Bu görevi de yapmalı.” (st. 705-712) şeklinde üniversiteden hatalarını da uyarmasını beklediğini ifade etmiştir.

Betül öğretmen, üniversitenin yapılan araştırmaları öğretmenlerle paylaşmasını, “.....üniversite araştırmalar yapıyo. Bu araştırmaları kendi içlerinde işte kütüphanede, tezlerin içinde kalmasın istiyorum. Bunlar öğretmenlere aktarılısın, onlar da paylaşsın.....” (st. 777-780) ve “okuma-yazma öğretimiyle ilgili bu konuda yapılmış son araştırmaları yani e....bilgilendirmek adına bize e.....gönderebilirler diye düşünüyorum ya da bu konuda ilkokuma-yazma çalışmasıyla ilgili çalışan arkadaşlar yani gerek tezde gerekse yani yüksek lisans ya da doktora tezinde bu tip çalışmayı yapan arkadaşların bu sonuçları e...Milli Eğitimin okullarında kullanılacak hale dönüştürülüp ve bunların mutlaka bi şekilde bizlere ulaştırılmaları gerektiğini düşünüyorum.....kütüphanenin raflarında bulunan tezler olmamalı yani hele de Milli Eğitim yani eğitimle ilgili bi şeyler yapıyorsa Milli Eğitime bu aktarılmalı.” (st. 1001-1015) şeklindeki ifadeleriyle istediğini ve okuma-yazma öğretimi konusundaki gelişmelerin kendilerine ulaştırılması gerektiğini de vurgulamıştır.

c. Okuma-yazma öğretimi konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmeli

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde iki öğretmen (Eray ve Erce), üniversitenin okuma-yazma öğretimine yönelik bilgilendirici etkinlikler düzenlemesi konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, üniversitenin okuma-yazma öğretimi konusuna yönelik bilgilendirici etkinlikler yapmasını istediğini, “....okuma-yazma konusunu birebir, aşamalı e...gösteren bir seminer veyahut da hizmet-içi eğitim gibi böyle bu tarz şeyler, değişik farklı bi yöntemler e...yeni gelişmeler varsa özellikle zihin engelli çocukların okuma-yazmasıyla ilgili yapılabilecek çalışmalar değişik farklı yöntemler varsa bunların bize öğretilmesini isterim....” (st. 1719-1724) ve “okuma-yazmayla ilgili

derinlemesine bir çalışması olan arkadaşlar gelip bize bilgi verebilirler diye düşünüyorum. E...öğrenme konusunda bizim bi şeyimiz yok. Her zaman öğrenmeye açığız...” (st. 1069-1072) şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Erce öğretmen, “okuma-yazma konusundaki verilen kursların işte neyse panellerin e...uygulamadan örnekler seçilip işte uygulama nasıl yapılabilir? Bu çalışmalar nasıl yapılır? Planlama nasıl olur? E...hangi aşamadan sonra hangisi gelir?.....öğretmenlerin takıldıkları yerleri söyledikleri zaman onlara uygun cevap verebilecek durumda olmaları gerekir diyorum.” (st. 847-855) şeklindeki ifadesiyle verilen kurslarda öğretmenlere daha yararlı ve uygulamaya yönelik bilgilerin verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Yine bu konuda Erce öğretmen, üniversitenin Türkçe programları hazırlayıp öğretmenlere kurs şeklinde verilmesinin uygun olacağını ifade etmiştir.

3.8.5. Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik öneriler

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer), bakanlığın ilgilendiği konularla ilgili olarak, sorunların çözümüne yönelik geliştirdikleri çeşitli önerileri içeren görüşlerde bulunmuşlardır. Bu görüşler aşağıdaki gibi gruplanabilir:

a. Okuma-yazma öğretimine yönelik kaynak ve materyal sağlanmalı

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi (Eray, Cemile, Gülfer, Erce, Gizem, Betül ve Gamze öğretmenler), okuma-yazma öğretimine yönelik kaynak ve materyal sağlanmasıyla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocuklara yönelik okuma-yazma öğretimine ilişkin kaynakların hazırlanmasını, “Ben bu konuda zihinsel engelli çocuklar için hazırlanmış e...hazırlanacak kitaplar olmasını istiyorum. Okuma-yazma çalışmalarında da aynı şekilde yani bize ilkokuma-yazma çalışmalarını zihinsel engelli çocuklarda nasıl yapılacağına ilişkin yani ayrı kitaplar e...olabilir artı başka kaynaklar, araçlar, gereçler olabilir.....” (st. 1767-1771) şeklinde önermiştir.

Cemile öğretmen, “...önce malzeme basımına geçmeleri gerekiyo. Bunun için gerekli kadroyu oluşturmaları artık. Okullardan mı toplayacaklar, üniversiteden mi yardım alacaklar...malzeme hazırlamak için bu malzeme de özellikle, öncelikle kitap. Ve çocukların seviyelerine göre kitap. Bunları hazırlamaları gerekiyo.” (st. 763-767); Gülfer öğretmen, “...okutturulabilecek veya öğretilebilecek kitaplar, ders kaynakları e...her şeyin yapılması gerekir.” (st. 1281-1282); “Ders kaynaklarının, ders kitaplarının, bunların faydalanacakları...ders programı nasıl gönderiyorlarsa bize. Onun kaynağını da göndersinler. Milli Tarih okutacaksın diyolar ama Milli Tarih'in neler okutacam ben? Onun kaynaklarından, hangi konuları okutacam ben?” (st. 1292-1299) ve “...seviyelerine göre indirgeyerek bize materyal üretmeleri lazım.” (st. 1388-1389) şeklindeki ifadeleriyle zihin özürü çocuklara yönelik kaynak kitapların hazırlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Erce öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, özel eğitim okullarının “ayrı bir programa, ayrı bir araç-gerece, ayrı bir kitap, kaynak, yazılı kaynaklara” (st. 866-868) ihtiyacı olduğunu bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Erce öğretmen, zihin özürü çocuklara yönelik kitapların nasıl hazırlanabileceğini, “işte bu komisyon oluşturup öğretmenlerden kaynak kitaplar e...basılması veya işte Avrupa'da falan varsa e...bize uygun bir şekilde çeviri yapıp bizlere sunulması gerekiyor...” (st. 878-880) şeklindeki ifadeyle açıklamıştır.

Gizem (st. 780) ve Betül (st. 1126) öğretmenler de, bakanlığın bir an önce okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynak hazırlamasını önermişlerdir. Gamze öğretmen de, “E...araç-gereç olarak mesela çok zengin olması gerekiyo okulların donatılması lazım.” (st. 1271-1272) sözüyle okulların araç-gereçle zenginleştirilmesi gerektiğini belirterek görüş bildiren diğer öğretmenleri desteklemiştir.

b. Özel eğitim okullarının diğer okullar arasındaki yeri belirlenmeli

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden dördü (Gizem, Cemile, Gülfer ve Erce), özel eğitim okullarının diğer okullar arasındaki yerinin belirlenmesine yönelik

görüşlerini bildirmişlerdir. Gizem öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı'nın özürü çocuklar için "okul açtığını ve bu okullara isim verdiğini" (st. 743-744) ifade etmiştir. Cemile öğretmen, açılan bu özel eğitim okullarının konumunun ne olduğunun belirlenmesi gerektiğini, "...ilk önce bu okulların konumu nedir? Onu belirlesinler. İlkokul sınıfı bu okula alınacak, diğer okullarda olmayacak mı? Yoksa diğer okullarda da olacak burda da devam edecek mi? Çocuklar sekiz yıllık eğitimi burda gördükten sonra ne olacaklar? Normal liselere devam edebilecekler mi? Yoksa bu okulda mı okuyacaklar? Tam bunların yerleşmesi gerekiyo artık." (st. 748-753) şeklindeki ifadesiyle yeni değişikliğin çok net olmadığını belirtmiştir. Gülfer öğretmen, bakanlığın açılan okulların eğitim ve öğretimiyle ilgilenmesini, ".....Bakanlık alt özel okullarını açıyorsa zihinsel engelliler olarak normal bir okul açıyorsa bunların eğitim ve öğretimlerine çok iyi eğilmesi lazım." (st. 1355-1357) şeklindeki ifadesiyle önermiştir. Ayrıca Erce öğretmen de, "Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitim okullarına ağırlık vermesi" gerektiğini (st. 863-864) belirtmiştir.

c. Branş öğretmenlerine okuma-yazma öğretimine yönelik danışmanlık hizmetleri verilmeli

Görüşülen öğretmenlerden üçü (Eray, Gizem ve Cemile), branş öğretmenlerine okuma-yazma öğretimine yönelik danışmanlık hizmetleri verilmesi konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Eray öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bilgili kişiler tarafından "bilgilendirilmelerini" (st. 1901) önermiştir. Gizem öğretmen de, okuma-yazma öğretimine yönelik "seminer, kursların düzenlenmesini" (st. 895) ifade ederek Eray öğretmenin görüşünü desteklemektedir.

Cemile öğretmen ise, "Branş öğretmenleri girip çıkıyo sınıflara. İşte bu branş öğretmenlerinin de hem özel eğitim konusunda hem de okuma-yazma konusunda bilgilendirilmeleri gerekiyo bence..." (st. 469-471) ve "...branş öğretmenleri de okuma-yazma konusunda bilgilendiril....kurstan mı geçirilirler artık yani bilgi mi alırlar bilgilendirilmeleri gerekiyor bence. Destekleyici çalışmaları yapmaları gerekiyo yani önemli derslerde." (st. 484-487) şeklindeki ifadeleriyle branş öğretmenlerinin okuma-

yazma öğretimi konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu bilgilendirmenin, Türkçe derslerinde öğretilen konuların diğer derslerde de devamlılığını sürdürmek için önemli olduğunu, “Devamının sağlanması için yani ben şimdi bir derste öğretim Türkçe. Resim dersinde öğretmen de ona uygun bi şeyler öğretmeli yani....o seviyeye...diğer çocuklarla tabi kendi planını yapacaktır da. O seviyeye ona göre bi şeyler öğretmeli ki benim yaptığım çalışma devam etsin.” (st. 492-496) şeklindeki görüşüyle açıklamıştır.

d. Öğretmenler alandaki yenilikler ve gelişmeler konusunda haberdar edilmeli

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden biri (Betül), öğretmenlerin alandaki yenilikler ve gelişmeler konusunda haberdar edilmesi konusunda görüş bildirmiştir. Betül öğretmen, özel eğitimde olan yeniliklerin, gelişmelerin düzenlenen kurslarda, seminerlerde öğretmenlere “uygulamalı” (st. 765) olarak aktarılmasının yararlı olacağını ifade etmiştir.

e. Özel eğitim okulları özel eğitimi bilen kişiler tarafından denetlenmeli

Bir öğretmen (Gizem), özel eğitim okullarının özel eğitimi bilen kişiler tarafından denetlenmesine yönelik öneride bulunmuştur. Gizem öğretmen, “Ortamı Milli Eğitim güzel denetleyip uygun okullar hazırlatmalı. Yine işte eğitim verirken iyi eğitilmiş kişiler kişi.....yani özel eğitime gönül vermiş insanlar çalışmalı bence bu kurumlarda. Seven, çocukları seven, anlayan. Onları da Milli Eğitim desteklemeli, denetlemeli diyeyim.” (st. 762-776) şeklindeki ifadesinde özel eğitimi bilen ve seven kişilerin bu alanda görev yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

f. Başarılı bir okuma-yazma öğretimi için sınıf mevcutları az öğrenciyle sınırlandırılmalı

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Betül), “.....çözüm getirecek tek kişiyi de e....devletin yani Milli Eğitim Bakanlığı'nın olduğunu düşünüyorum yani sınıflardaki

sayının sınırlı tutulması şart. İyi okuma-yazma öğretimi için.” (st. 1068-1070) şeklindeki ifadesiyle bakanlık tarafından sınıf mevcutlarının azaltılmasını önermiştir.

Ayrıca Betül öğretmen, sınıflardaki öğrenci sayısı sınırlandırıldığında öğretimin daha etkili olabileceğini, “...sınıflarımızın biraz daha az öğrenci kapasitesiyle sınırlandırılmasını daha önce önermişim.” (st. 594-596) ve “Gerçek anlamda tam okumanın sağlanması için de o kadar kalabalık sınıflar olmamalı.....öğrenci sayısının kapasitesi açısından sınırlı tutulursa ancak çok daha iyi, anlamlı, doğru okuma, hızlı okuma biçiminde gerçekleşebilir.” ifadeleriyle açıklamıştır.

g. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün başına özel eğitim alanını bilen kişiler getirilmeli

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Gizem), Genel Müdürlüğünün başına özel eğitimi bilen bir kişinin gelmesini ve “.....yurt dışından örnekler, okul örnekleri, eğitim, araç-gereç örnekleri tanımalı, bilmeli, okulları ona göre düzenleyebilmeli, bunları okullara sağlamalı. Özel eğitim alanındaki bütün okullar arasında irtibat kura...kurdurabilmeli yani bir dayanışma bir işbirliği sağlayabilmeli.....” (st. 870-874) şeklindeki ifadesiyle özel eğitim kurumlarıyla iletişim kurması gerektiğini açıklamıştır.

h. Özel eğitim okulları ve ilgili diğer kurumlar arasında iletişim sağlanmalı

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri (Betül), özel eğitim kurumları arasında iletişim kopukluğu olduğunu, bunu Genel Müdürlüğü'nün giderebileceğini ve okul idaresine aktarılan sorunların Genel Müdürlüğe de aktarılabilirliğini belirtmiştir. Ayrıca “Araç-gereç olsun.....Hizmet-içi eğitim seminerlerimiz olsun, üniversitelerle aramızdaki işbirliği Genel Müdürlüğümüz sayesinde heralde biraz daha kolay sağlanacaktır. Yani işler Bakanlığa gitmeden e...Genel Müdürlüğümüz bunları çok daha rahat sanırım takip edebilir.” (st. 1272; 1277-1281) şeklindeki ifadesiyle yapılacak işlerin ya da sorunların bakanlığa gitmeden Genel Müdürlükte çözülmesi gerektiğini açıklamıştır. Bu nedenle Betül öğretmen, Genel Müdürlükle olan “iletişim kopukluğunun giderilmesi” (st. 1255)

gerektiğini ve karşılaşılan sorunların iletişimin kurulmasından sonra düzelebileceğini ifade etmiştir.

3.8.6. Programa yönelik öneriler

Kendileriyle yapılan görüşmelerde dört öğretmen (Eray, Erce, Cemile ve Gülfer), varolan zihin özürlü çocukların programına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

a. Program zihin özürlü çocukların düzeylerine göre düzenlenmeli ve güncelleştirilmeli

Öğretmenlerden Eray, Cemile ve Gülfer öğretmenler (üç), programın zihin özürlü çocukların düzeylerine göre düzenlenmesi ve güncelleştirilmesi konusunda önerilerini ifade etmişlerdir. Eray öğretmen, programın alanda çalışan öğretmenlerle toplanarak zihin özürlü çocukların performansları dikkate alınarak güncelleştirilmesi gerektiğini, "...iş okulu programının böyle bütün öğretmenlerin biraraya gelip derslerin tek tek ele alınarak, çocukların performanslarına göre güncelleştirilerek günlük ihtiyaçlarının neler olabileceğini belirleyerek bir düzenleme yapılmasının, konuların buna göre amaçların buna göre seçilmesi..." (st. 487-491) şeklinde ifade etmektedir.

Ayrıca Eray öğretmen, okulun Mesleki Eğitim Merkezi Programının da artık günümüz koşullarına uymadığını, toplumun ihtiyaçlarına göre güncelleştirilmesi gerektiğini, "...bu hazır atölyeler bi türlü güncel şeye hitap etmiyo. Yani daha düne kadar kese kağıdı üretimi falan vardı. Yani artık bunlar falan değiştirilmesi gerekiyo. Bu türlü böyle günceli yakalayacak değişiklikler yapmamız gerekiyo. Bütün yıllık planlarda bunu yapmamız gerekiyo." (st. 580-584) ifadeleriyle artık günümüzde zihin özürlü çocuklara iş ve meslek eğitimlerinin etkili olarak verilmesinde güncel bir programın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Cemile öğretmen de, "Plan, program anlamında bu çalışmaları bir an önce bitirmeleri gerekiyo bence yani hem de iki ayda bir, üç ayda bir farklı farklı program

yollamamaları gerekiyo. Düzenli bir programımızın olması gerekiyo. Bizim de o programa göre çalışmalarımızı yapmamız gerekiyo.” (st. 757-761) şeklindeki ifadesiyle düzenli bir programın hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Cemile öğretmen, “Bakanlığın bir an önce bu çalışmalara başlaması gerekiyo en önemlisi program bence. Programı bir an önce halletmeliler.” (st. 798-803) ifadesiyle Bakanlığın acilen program üzerinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır.

Gülfer öğretmen, “...bu okulda hangi derslerin görülceği kesin olarak planlanması, programlanması lazım. Ve bunlar yapılırken de yukardaki kişilerin değil de aşağıda kesimlerden deneyimli olan kişilerden mesela çalışma yapan kimler öğretmenler. Fikirler almak suretiyle, onları birleştirmek suretiyle bi şeyler meydana çıkarmaları lazım.....bizlerden, deneyimli kişilerden sorulcak, ona göre toplantı mı yaparlar, ne yaparlarsa ona göre yapsınlar.” (st. 1255-1263; 1270-1272) şeklindeki ifadeleriyle programı deneyimli ve uygulamanın içindeki öğretmenlerin hazırlayabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Gülfer öğretmen, bu konuya farklı açıdan bakarak Resim, Müzik, Beden Eğitimi gibi derslere “yeteneği olan öğrencilerin seçilerek” (st. 906) yapılmasını ve zihin özürü çocukların hayatta kazanmaları gereken “sosyal konuların” (st. 879) ders olarak işlenmesini de önermektedir.

b. Programdaki okuma-yazma öğretimi uygulamalı olarak verilmeli

Öğretmenlerden ikisi (Eray ve Erce), programdaki okuma-yazma öğretiminin uygulamalı olarak verilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Eray öğretmen, mezun olacak öğrencilerin, okuma-yazma öğretiminin “normal ilkokulların birinci sınıfında” (st. 1793) nasıl yürütüldüğü konusunda bilgilendirilmelerini önermiştir. Aynı şekilde üniversitede verilen okuma-yazma öğretiminin, mezun olacak öğrencilere “uygulamalı” (st. 1815) olarak verilmesini de önermiştir. Erce öğretmen de, üniversitenin “uygulama alanına girerek” (st. 844) dersleri o yönde yürütmesini önermiştir.

c. Akademik derslerin haftalık saatleri arttırılmalı

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi (Eray ve Gülfer), akademik derslerin haftalık saatleri arttırılması konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Eray öğretmen, zihin özürlü çocukların akademik yönde ilerleyebilmeleri için “ilk önce okuma-yazmayı öğrenmeleri” (st. 610-611) gerektiğini ve bu yüzden de programdaki “okuma-yazma ve diğer akademik ders saatlerinin arttırılmasını” (st. 559-560) önermiştir. Gülfer öğretmen de Eray öğretmen gibi “Türkçe ve Matematik derslerine ağırlık verilmesini” (st. 890) önermiştir.

d. Okuma ve yazma öğretimleri beraber ve sistemli bir şekilde öğretilmeli

Görüşülen öğretmenlerden biri (Erce), okuma ve yazma öğretimlerinin “beraber ve sistemli” (st. 958) bir şekilde öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu bölümde, bulgulardaki tema ve alt-temaların tartışması ve olası nedenlerin alanyazınla karşılaştırılması yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin okur-yazarlık hakkındaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler, okur-yazarlığı çeşitli şekillerde tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin çoğu, okur-yazarlığın sadece gördüğünü okumak değil aynı zamanda o metni anlamak, yazabilmek ve o metinle ilgili sorulara cevap verebilmek olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde görüşülen öğretmenlerden okur-yazarlığın kendini ifade etmek olduğunu belirten öğretmen de olmuştur. Kimi öğretmenler, okumaya hazırlık kavramını ortaya çıkaran olgunlaşmacıların görüşlerini destekleyici şekilde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüş doğrultusundaki öğretmenler, okur-yazarlığın, öğrenmenin ilk aşaması olduğunu ve akademik bilgilerin öğrenilebilmesi için de bir önkoşul olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise, okur-yazarlığın, insanların çevrelerindeki ihtiyaçlarını giderebilmeleri için gerekli olduğunu özellikle de zihin özürü bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri, bilgilerini arttırabilmeleri, günlük yaşama uyum sağlayabilmeleri ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için okuma-yazmayı mutlaka öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin bu görüşleri de erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve zaman içinde gelişen filizlenen okur-yazarlık kavramını destekleyici özellik göstermektedir.

Ayrıca bir öğretmen, okur-yazarlığın, bir toplumun gelişmişlik göstergesi olduğunu da dile getirmiştir. Bu görüş Özsoy'un (1987), okur-yazarlığın toplumların uygarlık düzeyi için bir ölçü olarak kullanıldığını belirten ifadesiyle de paralellik göstermektedir. Öğretmenlerden biri de okur-yazarlık hakkındaki görüşlerini belirtirken Eskişehir ilinin okur-yazarlık oranının yüzde doksan beş olduğunu örnek olarak vermiştir.

Zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri konusunda görüşülen öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, zihin özürlü çocukların normal çocuklar gibi okuma-yazma öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlere paralel olarak, Eripek (1996) zihin özürlü çocukların bir bölümünü oluşturan eğitilebilir zihin özürlü çocukların genellikle okumayı öğrenebildiklerini belirtmektedir. Eripek'in (1989) 165 eğitilebilir zihin özürlü çocukla yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin %54'ünün birinci ya da ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendikleri belirlenmiştir. Fazio, Johnston ve Brandl (1993), zeka bölümleri 61 olan (WISC-R) 19 eğitilebilir zihin özürlü çocuklara Peabody Resim-Sözcük Testi uyguladıklarında bu çocukların uygulanan testte bulunan nesne isimlerini okuyabildiklerini belirlemişlerdir. Ayrıca Dereli'nin (1987) 51 alt özel sınıf öğretmenle görüşmeye dayalı yaptığı araştırmanın bulguları arasında, öğretmenlerin %84'ü eğitilebilir zihin özürlü çocukların ilköğretim süresi sonunda ilkokuma ve yazmayı öğrenebileceklerini, %40'ı bu çocukların kurallara uygun okuyabileceklerini ve %72'si okuduklarını, gördüklerini, duyduklarını, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabileceklerini ifade etmişlerdir. Yukarıda belirtilen araştırmalar gerek yöntem bakımından gerekse okuma-yazmanın farklı boyutlarını inceleyen araştırmalar olmaları bakımından birbirlerinden farklı olmalarına rağmen yapılan bu araştırmaların sonuçları, zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı normal çocuklar gibi öğrenebildiklerini desteklemektedir.

Öğretmenlerden bazısı, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerinde normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmede normal çocukların geçtikleri aşamalardan daha yavaş gelişim göstermelerini farklılık olarak vurgulamışlardır. Zihin özürlü çocuklar normal yaşitlarına göre daha geç ve güç öğrenmektedirler. Aynı zamanda öğrenme hızları da yavaştır (Alperen, 1990; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992). Burns, Roe ve Ross (1988); Alperen (1990) zihin özürlü çocukların başlıca özelliklerinden birinin okuma-yazmayı normal akranları kadar hızlı öğrenememeleri olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu çocukların anlama becerilerinde ve sözlü okumada normal gelişim gösteren çocuklardan geri olduklarını da savunmuşlardır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin; zihin özürlü çocukların verilen fiş cümlelerini

ezbere ya da satır atlayarak yazdıklarını belirtmeleri, öğretmenlerden birinin zihin özürlü çocukların verilen okuma parçalarını uzun sürede okuduklarını ve bir başka öğretmenin de zihin özürlü çocukların cümle sonlarındaki noktadan sonra alttaki satıra geçip o cümleyi okuduklarını belirtmeleri zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerinde farklı olma özelliğine örnek olabilir. Ayrıca zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı farklı öğrenmelerinin bir başka nedeni de, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleriyle ilişkili olabilir. Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin, zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı öğrenmelerindeki ilişkisini belirleme yönünde sistematik araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerden bir kısmı zihin özürlü çocukların yedi yaş zeka seviyesine ulaştıklarında okuma-yazmayı öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları, normal gelişen bir çocuk altı yaşında okuma-yazmayı öğrenebiliyorsa zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı 9-12 yaşlarında öğrenebildiklerini ifade etmiştir. Eripek (1996), normallerde altı olan okumaya hazır olma yaşının eğitilebilir zihin özürlü çocuklarda sekiz hatta bazen 11 yaşa kadar gecikebildiğini belirten açıklaması bu görüşleri desteklemektedir. Öğretmenlerden biri, eğitilebilir zihin özürlü çocuklar için dört, öğretiler zihin özürlü çocuklarda ise daha erken yaşlarda okuma-yazma öğretimine başlanırsa okuma-yazma öğrenebilecekleri görüşünde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin bu görüşü, filizlenen okur-yazarlık görüşüne paralellik göstermektedir. Çünkü filizlenen okur-yazarlık, erken çocukluk yaşlarında ortaya çıkan ve doğal ortamlarda zamanla gelişen okur-yazarlık davranışları olarak tanımlanmaktadır (Holdaway, 1979; Hall, 1987 ve Emergent Literacy Project, 1999). Öğretmenlerin birçoğu ise, olgunlaşma kuramını destekleyen okumaya hazırlık kavramına dayalı olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Zihin özürlü çocukların fiziksel ve zihinsel işlevlerde olgunlaşabilmeleri için okumaya hazırlık çalışmalarının önemli olduğunu ve ancak bu gelişimlerini tamamlayan çocuklarda okuma-yazma öğretimine geçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri; Teale ve Sulzby (1986), Hall (1987) ve Akyol'un (1997) okuma-yazma öğretimi öncesinde çocukların fiziksel ve zihinsel işlevlerde olgunlaşmaları gerektiği ve okuma-yazma öğretimi için gerekli olan temel becerileri edindikten sonra okuma-yazma öğretiminde başarılı olunabileceği yönündeki ifadeleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin, okuma-

yazma öğretimi için önkoşul becerilere sahip olmadıklarını ve bu yüzden de geçmişteki okul yaşamlarında eksik ya da yanlış öğrenmeler sonucunda okuma-yazma öğretiminde başarısız olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler zihin özürlü çocuklarda görülen eksik ya da yanlış öğrenmeleri düzeltmenin öğretime yeni başlamaktan çok daha zor olduğunu dile getirmişlerdir.

İki öğretmen de, öğretilbilir düzeydeki zihin özürlü çocukların ancak erken yaşta tanıldıklarında, buna dayalı olarak onlara uygun eğitim sağlandığında ve aile ilgisi olduğunda okuma-yazma öğrenebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerine paralel olarak Gürsel (1993), zihin özürlü çocukların okuma-yazma, matematik öğrenmelerinin erken tanılanmalarına ve bu doğrultuda o çocuklara sağlanan davranışsal ortam ve uyaranlara bağlı olduğunu belirtmektedir.

Hoogeveen, Smeets ve Lancioni (1989) okuma becerisinin, öğretilbilir zihin özürlü çocukların güçlük çektikleri akademik becerilerden biri olduğunu savunmaktadırlar. Benzer şekilde Eripek de (1996), zeka bölümleri 50'nin altında olan öğretilbilir zihin özürlü çocukların kuramsal olarak okumayı öğrenmelerinin beklenmediğini belirtmektedir. Oysa bu araştırmaya katılan öğretmenler, zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı öğrenip öğrenmemeleri konusunda zihin özürlü çocukların zeka bölümlerini ölçüt almadan görüşlerini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Yapılan araştırmalar öğretilbilir zihin özürlü çocuklara günlük hayatlarında gerekli olan sosyal, mesleki ve daha somut bilgileri içeren işlevsel okuma öğretiminin amaçlanması yönündedir. Günlük hayatını bağımsız olarak sürdürebilme, tehlikelerden korunma ve boş vakitleri uygun bir şekilde değerlendirebilmeye yönelik yapılan öğretimler sonrasında öğretilbilir zihin özürlü çocukların okumayı öğrenebildikleri ortaya çıkmaktadır (Burns, Roe ve Ross, 1988; Polloway ve Patton, 1993; Collins ve Stinson, 1995; Eripek, 1996; Westling ve Fox, 2000).

Bu araştırma sonucunda dikkati çeken nokta, görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitilmelerinin daha yararlı olabileceğini ifade etmemiş olmalarıdır. Oysa bu

konuda yapılan araştırmalar (Burns, Roe ve Ross 1988; Batu 2000; Kliwer 1998, kaynaştırma uygulamasının olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Burns, Roe ve Ross (1988) normal çocuklardan daha yavaş öğrenen çocukların akademik alanlarda, normal sınıflara yerleştirildikleri zaman özel sınıflara yerleştirildiklerinden daha çok ilerleme gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Batu (2000) kaynaştırma uygulaması yapan bir Kız Meslek Lisesindeki 19 öğretmenle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çoğu kaynaştırma ğrencilerinin daha çok okumaya yönelik derslerde başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Kliwer (1998) zihin zrl çocukların okuma-yazmanın alt becerilerini öğrenmek için gerekli olan bilişsel yetenekten yoksun oldukları dşnldğu için okul yaşantılarındaki okuma-yazma ğretimi fırsatlarından normal akranlarından ayrı tutulduklarını ve bu yüzden de bu çocukların başarısız olarak değerlendirildiklerini ifade etmiştir. Polloway ve Patton da (1993) son federal ve devlet yasalarında zihin zrl çocukların mümkün olan zamanlarda ve en uygun şartlarda normal sınıflarda okuma-yazma öğretimlerinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkiye'de de 30.05.1997 tarihli KHK/573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. Maddesinde, "zel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür." kararı yer almaktadır. Aynı şekilde 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. Maddesinde de, "zel eğitim gerektiren bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak amaç, içerik ve ğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir." ifadesi bulunmaktadır. Ancak çıkan bu yasalara göre uygulanması gereken maddelerin eğitim-ğretim kurumlarında ne derece uygulanabildiği ayrı bir tartışma konusudur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları çalışmalar konusundaki görüşlerde benzerlikler görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, okuma-yazma öğretimine geçmeden önce okuma-yazma hazırlık çalışmaları yaptıklarını ve bunun okuma-yazma için bir önkoşul olduğunu belirtmişlerdir. El kaslarını geliştirmeye, kalem-kitap-defter

kullanımına yönelik çalışmalar, kavram öğretimi, çizgi ve sınırlı boyama çalışmaları gibi okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Oktay (1982), okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının bir parçası olan tahta küplerin, yap-bozların, oyun hamurlarının, kil ve resim çalışmalarının çocuğun el becerisini, renk, şekil kavramlarını geliştirdiğini aynı zamanda dış dünya hakkında yeni bilgiler kazanmasına ve duygusal yaşamını ifade etmesine olanak sağladığını belirtmektedir.

Öğretmenlerden biri, bu okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuğu motive etmenin çok önemli olduğunu ve çalışmalarına başlamadan önce sınıfında bunu sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Okuma-yazma öğrenen öğrencileri diğer öğrencilere örnek gösterdiğini ve birbirleriyle yarıştırmak okuma-yazma öğrenmeleri için teşvik ettiğini örneklemiştir. Okuma-yazmada motivasyonun gerekliliği konusunda Cohen ve Plaskon da (1980), zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğretiminde motive edilmesi ve bunun sürdürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden bazıları sınıflarında ilkököl birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma parçalarını anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla sözlü anlatımlarla işlediklerini, çocuklara tekerlemeler ezberlettiklerini, olay kartları, resimli kitaplardaki resimler ya da günlük olaylar hakkında konuşmalar yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenlerden biri dramatize kullandığını, bir diğeri öğrencilerine videodan masal izlettiğini ve bir başkası da hikaye kitaplarını okuttuğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğu çizgi çalışmalarını, fiş öğretimini oyunlaştırdıklarını ya da kendilerinin oluşturduğu metinleri şarkıya dönüştürdüklerini ve bu şekilde çalıştıklarında öğrencilerin de daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Oyun, normal gelişim gösteren çocukların eğitim-öğretimlerinde ne kadar önemliyse zihin özürlü çocukların da eğitim-öğretimlerinde o kadar önemlidir. Özellikle okulöncesi dönemde zihin özürlü çocuklara oyun olanaklarının sunulması bilişsel, dil, sosyal ve motor becerilerinin gelişiminde önemli fırsatlar yaratmaktadır. Oyun ortamlarında zihin özürlü çocuk hoş vakit geçirirken yaşlılarıyla iletişim kurmayı, toplum tarafından kabul edilen uygun davranışlar göstermeyi ve günlük yaşamını kolaylaştıracak beceri ve kavramları da öğrenebilir (Özen, 2001). Ayrıca Heilman, Blair ve Rupley (1990) çocukların okur-

yazarlık gelişimlerinde gerekli olan çevresel ve algısal gelişimleri için oyunun önemli olduğunu belirtmektedirler.

Kendileriyle görüşülen öğretmenler, okuma-yazma öğretimini ilkökul programında yer alan 28 fiş cümleleriyle gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretimde kullanılan bu fişlerin zihin özürlü çocukların düzeyine uygunluğu tartışılabilir. Öğretmenler kullandıkları fişleri, normal gelişim gösteren çocuklarda nasıl kullanıyorlarsa zihin özürlü çocuklarda da aynı şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak iki öğretmen fiş cümlelerini resimler kullanarak öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyici olarak Connors'ın (1992) araştırmasında da, öğretilebilir zihin özürlü çocuklara sözcük tanıma ve sözcük analizini öğretmenin resimli öğretim tekniklerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Lancioni, Ceccarani ve Oliva'nın (1981) zeka bölümleri 47-68 (WISC), yaşları 8-13 olan dört zihin özürlü çocuğa harf öğretiminde resimler kullanarak yaptıkları araştırmada resim ya da sembol ile ses birleştirme yönteminin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacı da okuma-yazma öğretiminde, öğretilmek istenen fiş, sözcük ya da harfin resimle birleştirilerek sunulmasının öğretimi somutlaştırdığını ve sonuçta zihin özürlü çocukların öğretimde daha başarılı olabileceklerini düşünmektedir.

Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) dört eğitilebilir zihin özürlü çocuğun katıldığı tek-denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli ile yaptıkları araştırmada, Türk eğitim sisteminde kullanılan fişleri oluşturan her bir sözcüğün üzerine, o sözcüğü temsil eden bir resim yapılarak öğretmenin benimsediği okuma-yazma öğretim yöntemiyle fiş öğretimi uygulanmıştır. Öğrenci resimli fişi doğru olarak okuduktan sonra, "resimli fişi geciktirme" uygulamasına geçilmiştir. Öğrenci resimsiz fişi okur hale geldikten sonra çalışılan resimli fiş öğretimden kaldırılmış ve öğretime resimsiz fişle devam edilmiştir. Araştırmanın sonunda tüm çocukların, kendilerine özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla sağlanan resimli fişlerden yararlanabildikleri bulunmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenler, okuma-yazma öğretiminde ilkökul programında yer alan cümleden harfe doğru öğretimi içeren tüm-den-gelim metodunu temel alarak

çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretimine yönelik farklı yöntemlerin olup olmadığını merak ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise, bu yöntemde en zorlandıkları aşamanın hece dönemi olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler tümden-gelim yöntemini, normal gelişim gösteren çocuklara uyguladığı gibi uyguladıklarını ancak tek fark olarak zihin özürlü çocuklarda daha fazla tekrar ve yiyecek ya da sosyal pekiştiriciler kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri, okuma-yazma öğretimine çocuğun sevdiği kişi, nesne ya da hayvan isimlerini öğretmekle başladığını örnek vermiştir. Öğretmenlerden biri, öğrenci için belirlenen pekiştiricilerin öğrencinin yaşına uygun olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş, Kırcaali-İftar ve Tekin'in (1997) bireylerarası farklılıklar gözönüne alındığında pekiştiricilerin arttırılmak istenen davranışın özelliklerine, bireyin yaşına, gelişim ve kişilik özelliklerine, ilgilerine göre farklılık gösterebildiğini belirten açıklamalarıyla paralellik göstermektedir.

Özsoy, Özyürek ve Eripek (1992), zihin özürlü çocukların normal çocukların kendiliğinden öğrendikleri birçok konuyu formal bir öğretimden geçmeden öğrenemediklerini, doğru yanıtları pekiştirmenin ve öğrenilenlerin tekrarını sağlamanın bu çocuklar için önemli olduğunu belirtmektedirler. Zihin özürlü çocukların dikkat süreleri kısadır, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada problemleri olduğu için öğrendikleri bir konuyu kısa bir süre sonra unutabilirler. Zihin özürlü çocukların bu özelliklerinden dolayı öğrenilen konu ya da davranışların zaman zaman pekiştirilmesi, tekrarlanması ve çeşitli ortamlara genellenmesi oldukça önemlidir (Cohen ve Plaskon, 1980; Burns, Roe ve Ross, 1988; Alperen, 1990; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

Görüşülen öğretmenlerden ikisi, fiş öğretimi öncesinde, daha önceden hazırladıkları fiş listelerini kullanarak sınıflarındaki öğrencilerin okuma-yazma performanslarını aldıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen görüşme sonrasındaki sohbet sırasında öğrencilerin okuma-yazmadaki gelişimlerini görebilmek amacıyla onlara bir yıl önceki defterlerini kullandığını dile getirmiştir (Günlük, s. 75).

Ayrıca performans alma çalışmalarını diğer öğretmenlerin önemseyip uygulamaları dikkat çekicidir. Gürsel (1993) zihin özürü çocuklara yönelik kurumlarda görev yapan öğretmenlerin varolan programa bağılı kalmaları ve her çocuğun her beceri ve kavramla ilgili olarak performans düzeyini belirleme ve mevcut programı bireyselleştirerek uygulama çalışmasına yer vermede güçlükleri olduğunu belirtmektedir.

Öğretim sonrası değerlendirmeyi içeren ifadeler arasında bir öğretmen, fiş aşamasında olan bir öğrencisini hem öğrendiği fişleri unutup unutmadığını kontrol etmek hem de fişi tekrar etmek amacıyla her sabah sınav yaptığını, bir başka öğretmen ise çoktan seçmeli ya da doğru-yanlış şeklinde seçmeli sınavlar yaparak öğrencilerin fiş cümlelerini öğrenip öğrenmediklerini değerlendirdiğini açıklamışlardır. Öğretmenlerin bu şekilde değerlendirme yapmaları zihin özürü çocukların düzeylerine ve özelliklerine uygunluğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, sınıf seviyelerinin farklı olmasından dolayı okuma-yazma öğretiminde sınıf içinde “bireyselleştirme” yaptıklarını bildirmişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğu bireysel çalışmaları daha çok stajyer öğrencilerin uygulamaya geldikleri dönemde gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Stajyer öğrencilerle birlikte sınıfı seviyelerine göre gruplara ayırdıklarını ve bu gruplarla okuma parçaları ile ilgili çalışmalar, fiş öğretimi ya da okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, gelen stajyer öğrencilere bu çalışmalarda yol gösterdiğini ve her bakımdan onlara örnek olmaya çalıştığını belirtmiştir. Normal şartlarda sınıfta tek öğretmenin, etkili ve işlevsel bir bireyselleştirme yapabilmesi için ders saatlerinin yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Bu açıdan yapılan görüşmelerde, kendilerinin üniversite olan bir şehirde çalıştıkları için çok şanslı olduklarını ifade eden öğretmenler de olmuştur.

Özel eğitimde esas olan öğretimin bireyselleştirilmesi diğer bir deyişle öğrencinin özelliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmiş olması öğretimin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için önemlidir (Vuran, 1996). Derslerde öğrencilerin farklılaşan düzeylerini belirleme ve belirlenmiş olan düzeylerine göre öğretimi planlama, desenleme ve buna göre uygulama öğretmenden beklenen bir görevdir (Özyürek, 1999;

Blackhurst ve Berdine, 1993 ve Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu çocuklara yönelik eğitim programlarının planlanmasında öğrencinin kendi içindeki farklılıklarını gözönüne almaları önemlidir (Özyürek, 1999). Tüm eğitimciler tarafından uygulanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevsel ve etkili olması da öğrenciden beklenen başarı açısından son derece önemlidir (Tekin, 1996). Ayrıca birçok araştırmacı, doğru ve etkili bir şekilde düzenlenen bireyselleştirilmiş öğretimin, okuma-yazma öğretiminde engel olabilecek bir çok faktörün en düşük düzeye indirebileceğini kabul etmektedir (Polloway ve Patton, 1993).

18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. Maddesinde, “Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.” ifadesi yer almaktadır. Bu esas doğrultusunda, bu araştırmada görüşülen bütün öğretmenlerin eğitim-öğretimlerini bireyselleştirerek düzenlediklerini ifade etmeleri oldukça sevindirici bir bulgudur.

Öğretmenlerden biri, okuma-yazma öğretiminde arasıra zihin özürlü kardeşlerden yardım aldığını ve bu uygulamanın yararını gördüğünü ifade etmiştir. Kardeşler tarafından sunulan öğretim, kardeşler arası olumlu etkileşimi geliştirmesine yardımcı olması, doğal ortamlarda gerçekleştirildiği için öğretilen beceri ya da kavramların genelleştirilebilmesi, okulda yapılan öğretimin evde tekrarlanabilmesi ve aile üyelerinin sorumluluklarını biraz daha azaltması bakımından oldukça yararlıdır (Tekin, 2000). Yapılan araştırmalar zihin özürlü çocukların kardeşler tarafından sunulan öğretimin etkili olduğunu göstermektedir.

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki olumlu yönlerin olduğunu belirten çeşitli görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu okuma-yazma öğretimindeki sorunlara karşı bazen kendilerinin çözüm aradıklarını belirtmektedirler. Okuma-yazma öğretimindeki eksikliklerini mesleğe başladıkları günden itibaren çeşitli yollarla gidermeye çalıştıklarını, öğrencilerine okuma-yazma öğretmeyi amaçladıkları için kendi çabalarıyla bu yönde kendilerini geliştirdiklerini, gerek derse hazırlık gerekse

materyal hazırlama konusunda basit çalışmalar yaptıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin bu şekilde kişisel çabalarıyla çalışmaları ve yeniliğe açık olmaları okuma-yazma öğretimini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bazıları okul idaresiyle olumlu ilişkiler içinde olduklarını, her konuda kendilerine yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Okul idarecileri ilkököl kökenli öğretmenler oldukları için okuma-yazma öğretimi konusunda da kendilerine gerek bilgi gerekse kaynak konusunda yardımcı olduklarını dile getirmektedirler. Öğrenilen kavram, beceri ya da davranışın devamlılığını sağlamada en çok yükü öğretmen yüklenmiş olsa da, öğretmenin okulda çalışan diğer personel ve yöneticilerle izlediği öğretim yöntemleri konusunda konuşması, sonuçları onlarla paylaşması ve onlarla eşgüdümlü olarak çalışması önemli bir konudur (Johnson ve Pugach, 1990).

Okuma-yazma öğretimindeki sorunlarla ilgili olarak okul idaresinin kendilerini desteklemediğini, iletişim kuramadıklarını ifade eden bir kısım öğretmenin görüşleriyle, öğretmenlerin okul idaresi hakkında olumlu olan bu görüşleri çelişmektedir. Bu çelişkilerin olmasının nedeni olarak; okulda çalışan öğretmenlerin amaçları, mesleki tutumları ya da kişisel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin bazıları okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olduklarını ve her zaman bilgi, araç-gereç ya da kaynak alış-verişi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüş doğrultusunda Acar'ın (2000) alt özel sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin diğer öğretmenler ve okul idaresi ile işbirliği yapmaları ve fikir alış-verişi içinde olmalarına yönelik önerileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Blackhurst ve Berdine (1993), öğretmenlerin diğer öğretmenlerle fikir alış-verişinde istekli olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerden biri, okulda özel eğitimcilerin birarada olmalarından dolayı kendilerinin şanslı olduklarını ifade etmiştir. Araştırmacı, özel eğitimde hizmet veren kurumlarda alandan mezunların çoğunlukta olmasının o kurum için bir avantaj olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu avantaj özel eğitim konusunda karşılaşılan bir sorun, bilgi ya

da herhangi bir fikir paylaşımı aynı terminolojiyi kullanan kişiler arasında daha anlaşılır olmayı sağlayabilir.

Öğretmenlerin bir kısmı programın esnek olduğunu bu yüzden uygulama konusunda sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Okuma-yazma bilmeyen öğrencileriyle programdaki bazı konuları işlemediklerini bunun için de herhangi bir eleştiri almadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar çok kapsamlı ve çeşitlilik göstermektedir. Kendileriyle görüşülen bütün öğretmenlerin görüşleri, okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler, zihin özürlü çocukların aileleri ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların çok yetersiz olduğunu, olanların da tek düze olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin bazısı da okuma-yazma çalışmalarını sadece bir tek Türkçe kitabıyla yürütebildiklerini ve daha zengin okuma-yazma materyalleri kullanamadıklarını bildirmişlerdir. Bu nedenle de tek bir kaynakla okuma-yazma öğretimindeki amaçlarına ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden biri de, yapılan görüşmenin ses kaydı tamamlandıktan sonrasındaki genel sohbet sırasında zihin özürlü çocuklara çok çeşitli araç-gereçlerle okuma-yazma öğretimi yapılmaması gerektiğini dile getirmiştir. Çünkü çok çeşitli araç-gereçler kullanıldığında zihin özürlü çocuğun kafasının karıştığını, zihin özürlü çocuğun öğretilen fiş cümlesini tam olarak öğrendikten sonra araç-gereçlerin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Günlük, s. 69).

Araştırmaya katılan bir öğretmen varolan kaynakların normal gelişim gösteren ilkokul çocuklarına yönelik olduğu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşüne paralel olarak, Dereli (1987), Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Türkçe programının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında 42 alt özel sınıf öğretmeninden de görüşler almıştır. Araştırma bulguları arasında, öğretmenlerin

%20'sinin Türkçe dersinin öğretiminde yeterince kaynak ve kitap bulunmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmadaki kimi öğretmenler, sınıflarında bulunan fiş panosu, resimli fişler, yazı tabloları gibi araç-gereçleri rahat kullanabilecek şekilde gerekli düzenlemeleri yapamadıklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmacı, sınıf düzenlemenin, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamada önemli bir gereklilik olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin bazıları, bu sıkıntılardan dolayı kendi çabalarıyla okuma-yazma öğretiminde kullanmak üzere araç-gereç hazırladıklarını ve bunun da kendilerine ek bir yük getirdiğini ifade etmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler zaman ve emeklerini bu yönde kullandıkları için eğitim-öğretim zamanının kısaldığını hatta tam anlamıyla gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Araştırmacı, öğretmenlerin planlı ve programlı çalışmaları sonucunda kendilerinin etkili bir öğretim yapabilmelerine hizmet edecek araç-gereçler hazırlayabileceklerini düşünmektedir.

Öğretmenler okuma-yazma öğretiminde öğrencilerle ilgili olarak sorunların olduğunu dile getirmektedirler. Öğretmenlerin çoğu özürleri ağır, birbirlerinden farklı ya da çok özürlü öğrencileri olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, sınıflarda farklı düzeydeki çocukların bulunduğunu ve bunun da öğretimi zorlaştırdığını ifade etmektedirler. Okuma-yazma bilen ve bilmeyen çocukların aynı sınıflarda bulunduğunu hatta okuma-yazma bilenlerin de okuma-yazma düzeylerinin birbirlerinden çok farklı olduğunu bu yüzden de okuma-yazma çalışmalarını “gerçek anlamda” gerçekleştiremediklerini açıklamaktadırlar.

Bir kısım öğretmen ise, sınıflarda davranış problemi olan öğrenciler olduğunu ve bu problem davranışların okuma-yazma öğretimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Bu öğretmenlerden biri, davranış problemine çözüm bulunamamış bir çocuğun okuma-yazma öğrenmesinin çok zor olduğunu dile getirmektedir. Bu bulgularla paralellik gösteren Acar'ın (2000) alt özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili olarak görüşme tekniği yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmada, soyut işlemlerin yoğun olarak yapıldığı, dikkatini toplamayı gerektiren Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Türkçe gibi konuların sözel anlatım

yöntemi kullanılarak işlendiği derslerde problem davranışların daha sıklıkla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden yedisi Türkçe derslerinde problem davranışların daha çok görüldüğünü ifade etmiştir.

Russell ve Forness da (1985), zihin özürü çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha yüksek oranda problem davranış göstermelerini, düşük düzeyde zihinsel işlevlere sahip olmalarına, toplum tarafından sosyal kabul görmemelerine, kendini ifade edememelerine, okulda başarısız olmalarına ve kendi aralarında bireysel farklılıklar göstermelerine bağlamışlardır. Bu açıklama, öğretmenlerin öğrencilerin düzeylerine yönelik ifade ettikleri görüşlerini destekleyici özellik göstermektedir.

Öğretmenlerden ikisi, okuma-yazma öğretimi sırasında öğrencilerinde problem davranışlar ortaya çıktığını ve bu görülen problem davranışların çözümüne yönelik değişik yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri, problem davranışları görmezlikten geldiğini, biri de ceza yöntemini kullandığını ya da problem davranış göstermesin diye, öğrenciyi meşgul etsin diye sayfalarca gereksiz yazılar yazdığını ifade etmiştir. Acar'ın (2000) 24 özel eğitim öğretmenin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, 12 öğretmenin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik görmezden gelme ve 12 öğretmenin de ceza yöntemini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine Johnson ve Pugach'ın (1990) öğretmenlerle gerçekleştirdiği bir başka araştırmada, öğretmenler problem davranışlara yönelik sınıf çalışmalarının önemli olduğunu ancak daha etkili yöntemleri bilmedikleri için uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen araştırmaların bulguları, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularını destekleyici özelliktedir.

Öğretmenlerin ikisi, öğretimde çok fazla tekrar yapılmasından dolayı öğrencilerde bıkkınlık gözlemlediklerini ve genelde bu bıkkınlık nedeniyle öğrencinin öğrenmeye ilgisiz olduğunu gözlemlediklerini belirtmektedirler. Bu durumdaki bir öğrenciyi bazen öğretmenin o çocuğu "bilmiyor" kabul ettiğini de dile getirmektedir. Araştırmacı öğretmenlerin bu görüşüne katılmamaktadır. Çünkü öğretmenin öğretimi ne kadar çok tekrar ettiği değil, öğretimi nasıl tekrar ettiğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zihin

özürlü çocukların öğrendikleri kavram ya da beceriyi başka ortamlarda göstermeleri önemlidir ki bu durum öğrenmenin en son aşaması olan genelleme sürecidir. Zihin özürlü çocuklara öğretim programları hazırlanırken öğretilecek kavram ya da becerinin genellenmesi amaçlanır. Genellemenin amacı; öğrenilen kavram ya da becerilerin, öğretim koşulları dışındaki koşullarda diğer bir deyişle bireyin toplumda ya da kendisi için belirlenmiş olan en az kısıtlayıcı ortamda mümkün olabildiğince bağımsız işlevde bulunmasını sağlamaktır (Tekin, 2001).

Görüşülen öğretmenlerden biri, zihin özürlü çocukların çok çabuk hastalanmalarından dolayı okula devamsızlık problemlerinin çok sık görüldüğünü de dile getirmiştir. Zihin özürlü çocukların, okula devamsızlıklarından dolayı okulda yapılan okuma-yazma öğretim çalışmalarından geri kaldıkları ve ayrıca öğretim süresinin de uzadığı gözlenmektedir.

Öğretmenler, okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları araç-gereç sorunlarını ve zihin özürlü çocuklardan kaynaklanan çeşitli sorunlarını dile getirmişlerdir. Ancak bu iki sorunun çözümüne yönelik doğrudan önerilerde bulunmamışlardır. Öğretmenler daha çok okul idaresi ya da Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik getirdikleri önerilerde bu sorunlarla ilgili olarak da çeşitli ifadelerini belirtmişlerdir.

Görüşülen öğretmenler okuma-yazma öğretimi konusunda okuldaki diğer öğretmenlerle ilgili olarak sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin çoğu özel eğitim alanının zor olduğunu, özel eğitimin diğer alanlar arasında yerinin belli olmadığını ve diğer alanda çalışan öğretmenlere göre “daha fazla” yıprandıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin bazıları okuma-yazma öğretiminde “tedirgin” ve “isteksiz” olduklarını bu yüzden bazen çabuk umutsuzluğa kapılıp mutsuz olabildiklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerden biri, okuma-yazma öğretimindeki ya da genel olarak yeni bilgilerden, gelişmelerden haberdar olmadıklarını bunun da öğretmenlerin yeterince “araştırmacı” olmadıklarından kaynaklandığını belirtmektedir. Bilgi çağı olarak kabul edilen

günümüzde insan kendini her daim geliştirmek zorundadır ve bunu isterse her zaman ve her yerde gerçekleştirebilir.

Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenler arasında da iletişim kopukluğu olduğunu, her öğretmenin kendini sınıfına kapattığını ve aralarında bilgi alış-verişinin çok fazla olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bir kısmı, ekonomik sorunları olduğunu, okula giderken ödenmesi gereken borçları düşündüklerini ve bunun da bazen eğitim-öğretim çalışmalarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Diğer bir öğretmen ise, özel eğitim öğretmenlerinin mezun olduktan bir-iki yıl sonra göreve başladıkları okulun sistemine uyduklarını eğer uymazlarsa okul idaresi ve diğer öğretmenler tarafından dışlandıklarını dile getirmiştir. Bu görüş, araştırmacının da duyduğu ve gözlemlediği bir sorundur. Son sınıf öğrencilerinin uygulama ortamlarında bunu gözlemledikleri hatta kendisine sırf bu yüzden Milli Eğitim okullarında çalışmayı düşünmediklerini ifade eden öğrencileri olmuştur. Bu konuda özel eğitim öğretmenlerini yetiştiren akademisyenlerin biran önce, alandaki öğrencileri mesleğe karşı motive etme ve onların direnç kazanmalarını sağlayıcı çözümler bulmak zorunda oldukları düşünölmektedir.

Öğretmenlerin çoğu, öğretmenlerle ilgili sorunlara yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bir kısım öğretmen, öğretmenlerin araç-gereç hazırlama konusunda daha yaratıcı olmalarını, bir kısmı ise, öğrencilere sosyal yaşantılar sağlayarak daha çok kavram öğrenmelerini dolayısıyla okuma-yazma öğrenmelerini kolaylaştıracak aktif etkinliklerle özgüvenlerini sağlamalarını önermektedir.

Bir öğretmen, öğretmenlere okuma-yazma öğretimi konusunda bilgili ve tecrübeli kişilerden yardım almalarını, bir diğer öğretmen de okuma-yazma öğretiminden önce sınıflarındaki zihin özürlü çocukların davranış problemlerini çözmelerini önermektedir. Çünkü davranış problemlerinin akademik becerilerin öğretiminde olumsuz etki yarattığı varsayılmaktadır. Ayrıca sınıf içindeki etkinlikler sırasında öğrencilerin sıkılmalarından, yapılan etkinliklerin düzeye uygun ya da dikkat çekici olmamasından dolayı öğrencilerde davranış problemlerinin arttığı düşünölmektedir. Acar'ın (2000)

öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğu öğrencilerin yapılan etkinlikten sıkılması, etkinliğin ilgisini çekmemesi ya da etkinliğin düzeyine uygun olmamasından dolayı problem davranış gösterdikleri konusundaki bulgular araştırmacının görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlerden bazıları diğer öğretmenlerin teneffüslerde ya da diğer branş derslerinde okuma-yazmaya istekli olan öğrencileri ödüllendirmelerini önermişler, bunun öğrenci için çok önem taşıdığını belirtmişlerdir. “Ne güzel yazıyorsun!” ya da “Aferin çok güzel okudun!” gibi ödüllerin okuma-yazmayı teşvik edebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Cavkaytar (1999), çocukların herhangi bir davranışın devamında ödüllendirildikleri zaman, ileride o davranışı tekrar yapmak için daha istekli olduklarını belirtmektedir. Aynı zamanda yapılan araştırmalar, programların bireyselleştirilmesiyle birlikte çocukların başarılı olmasını hedefleyen ödüle ve olumlu geri dönüt vermeye dayalı düzenlenen eğitim ortamlarının eğitime daha fazla zaman ayırmaya hizmet ettiği ve öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Vuran, 1994). Öğretmenlerden biri de verilecek ödüllerin çocuğun yaşına ve cinsiyetine uygun olmasının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenler okuma-yazma öğretiminde okul idaresine ilişkin çeşitli sorunlarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı okul idaresinin kendilerini karşılaştıkları sorunların çözümünde yalnız bıraktığını, yeterince destek olmadığını ve teşvik etmediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, okul idaresinin sadece varolanın sürdürülmesinde ısrar ettiğini ve yenilikçi olmadığını belirtmişlerdir. Yeni fikirlere açık olmak ve bunları uygulamak her alanda olduğu gibi eğitimde özellikle de özel eğitimde oldukça önemlidir. Ayrıca bu yeniliği, bir eğitim-öğretim kurumu yöneticileri tarafından öğretmenlere sunulmasının yapılması gereken önemli bir sorumluluk olduğu düşünülmektedir.

Okulun fiziki koşullarının her öğrenci için uygun olmadığını ve bazı durumlarda bu yüzden sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise, okul idaresinin yönetmelikteki maddeleri dikkate almadan her öğrenciyi okula kabul ettiğini ifade

etmiştir. Bilen (1999), sınıflarda varolan seviye farklılıklarının ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının eğitim-öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin çoğu okul idaresiyle ilgili sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin bazıları okul idareciliğinin okulun idari işlerini yürütmek olmadığını, önemli görevlerinin başında öğretmenlerin sorunlarını paylaşıp, isteklerini yerine getirmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler zor bir alanda çalıştıkları için okul idaresinden her zaman ve her konuda destek olmalarını önermektedirler. Öğretmenlerin çoğu, okul idaresinden okuma-yazma öğretiminde kullanmak amacıyla araç-gereç ve kaynaklar sağlamasını ve araştırmacı olarak bu konuda yayınlanan kitaplardan, kaynaklardan örnekler getirmesini önermektedirler. Hatta bir öğretmen, sınıflarda her öğrenci için ayrı araç-gereç olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler görerek ve yaşayarak öğrenim için sınıflarda araç-gereç olmasının şart olduğunu ve aynı zamanda araç-gereçlerin hem “görüntü” hem de “kullanışlılık” açısından da hazır olarak temin edilmesini istemektedirler. Dereli'nin (1987) Eğitilebilir Geri Zekalılar İlkokul Türkçe Programını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin %20'sinin Türkçe kitabı ve kaynak kitapların resimli, kısa cümleli, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesine uygun ve dramatize çalışmalarına hizmet edecek şekilde hazırlanması yönünde görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekleyici özellik taşımaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı sınıflarda okuma-yazmada seviye farklılıkları olduğunu, okuma-yazma bilen ve bilmeyen öğrencilerin birarada olduğu için öğretimi tam olarak gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu soruna çözüm olarak da, seviyeleri birbirine yakın öğrencilerin hiç olmazsa belli saatlerde ve belli öğretmenle okuma-yazma öğretimine yönelik çalışmaların yapılabileceği okuma-yazma sınıflarının oluşturulmasını önermektedirler. Böyle bir sınıfta hem düzenlenecek etkinliklerin daha düzenli hem de o sınıfın öğretmeni olacak kişinin derse daha iyi hazırlanacağını belirtmektedirler.

Öğretmenlerin bazısı bu öneriye karşı birkaç öğretmenden tepki geldiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler, bu karşıt görüşlerin; okuma-yazma bilmeyen çocuklardan oluşan bir sınıfta problem davranışların çok olacağını, böyle bir sınıfta öğretimi gerçekleştirmek zor olacağı için de bu sınıfın öğretmenin kim olacağını ve bu sınıftaki çocukların okuldaki diğer çocuklardan soyutlanacaklarını içeren ifadeler şeklinde belirtildiğini açıklamışlardır. Günümüzde özel eğitime gereksinimi olan çocukların mümkün olan en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitilmeleri gerektiği savunulurken, okuma-yazma sınıfları oluşturmanın, zihin özürlü çocukların kendi aralarında da soyutlanmalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çoğu okul idaresi tarafından ailelere çocuklarıyla ilgili her konuda eğitim verilebileceğini önermişlerdir. Öğretmenler, ailelerin çocuklarının eğitimleri hakkında bilinçsiz oldukları için aile eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu eğitim sayesinde ailelerin, okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarına nasıl yardım edebilecekleri konusunda da bilgi sahibi olabileceklerini dile getirmişlerdir. Dereli'nin (1987) Eğitilebilir Geri Zekalılar İlkokul Türkçe Programını değerlendirmek amacıyla alt özel sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak gerçekleştirdiği bir araştırma sonucunda, aile eğitiminin gerekli olduğu belirten bulgular öğretmenlerin bu görüşlerini desteklemektedir.

Çocuğun okulda kazandığı kavram ya da becerilerin ev ortamında aile ile işbirliği yapılarak pekiştirilmesi, eğitimin sürekliliği ve yaygınlaşması bakımından gereklidir (Özgür, 2000). Toplumun özürülere karşı olumsuz tutumları değiştirmenin ilk adımı aileye hizmet götürmektir. Çünkü çocuk, aileden soyutlanamaz. Aileye götürülecek hizmetlerin başında "Aile Rehberliği" gelmektedir. Aile rehberliği, çocukların gelişimine katkıda bulunabilmeleri amacıyla ailelere yapılan sistemli ve düzenli çalışmalardır. İki yönlü olan bu çalışmaların birinci yönü; ailelere psikolojik yardımcı yapıp onları rahatlatmak ve özürülü çocukların kabulüne yardımcı olmaktır. İkinci yönü ise, okulda verilen eğitim programları konusunda bilgilendirerek ailelerin çocuklarının eğitimine katkıda bulunmalarını sağlamaktır (Akkök, 1984). Ailelere okulda yapılan eğitim-öğretim konusunda özellikle okuma-yazma öğretimi konusunda eğitim programları düzenlenirse zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı öğrenmede daha

başarılı olabileceklerine inanılmaktadır. Çünkü özürsüz çocuğun gelişimine uygun ve aynı zamanda bu gelişimini hızlandıracak ortam ve koşulların hazırlanmasında aile önemli bir rol oynamaktadır (Vuran, 1997). Ayrıca anne-babaların çocuklarını herkesten daha iyi tanımaları ve daha fazla etkileşim içinde olmalarından dolayı çocuğun eğitimini üstlenmeleri açısından aile eğitimi önemlidir (Cavkaytar, 1999).

18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de aile eğitiminin gerekliliği, "Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır." şeklinde ifade edilmektedir. Yapılan bu açıklamalar, araştırmanın aile eğitimi ile ilgili bulgularını destekler niteliği taşımaktadır.

Öğretmenlerden ikisi, okul idaresinin ailelere karşı öğretmenle işbirliği yaparak öğretmeni desteklemesini önermektedirler. Örneğin, öğretmen aileye çocuğunun bu yıl okuma-yazmayı öğrenemeyeceğini söylediğinde okul idaresinin de bu konuda kendisini desteklemesini ve gerekirse yapılan toplantılara katılmalarını önermektedir. Araştırmacı, okul idaresi-öğretmen iletişiminin ve işbirliğinin gerçekleştirilen eğitim-öğretimin etkili olabilmesi bakımından gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedir.

Bazı öğretmenler de okul idaresinin üniversiteyle iletişim kurarak hatta gerekirse çalışmalar yaparak işbirliği içinde olmasını önermektedirler. Öğretmenler Eskişehir'de üniversitenin ve özellikle özel eğitim bölümünün olmasından dolayı yapılacak çalışmalarda diğer şehirlerdeki özel eğitim okullarına örnek olabileceklerini de belirtmektedirler.

Öğretmenlerden bir kısmı bireyselleştirme çalışmalarını sürdürebilmek için sınıflarda birden fazla öğretmenin olmasını önermişlerdir. Yine öğretmenlerden biri, sınıf mevcutlarının az öğrenciyle sınırlandırılmasını önermiştir. Öğretmenlerin bu önerilerini uygulanmasının Türkiye şartlarında oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Bir öğretmen, branş öğretmenliğine geçilmesini, bir diğeri de okul idaresinin karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlerle işbirliği içinde olmasını önermektedirler. Branş öğretmenliğine geçme önerisine karşı diğer öğretmenlerden karşıt tepkiler geldiği ifade

edilmiştir. Bu öneriyi getiren öğretmen, okul idaresinin kendisine, kısa bir süre bu sistemi uyguladıklarını ama ders saatleri sorunu ortaya çıktığı için tekrar sınıf öğretmenliği sistemine geçtiklerini ifade ettiğini belirtmiştir. Bu sistemin kısa bir süre uygulandıktan sonra kimler tarafından ve neden uygun görülmediği düşündürücüdür.

Kimi öğretmenler, okul idaresinin başarılı öğrenci ve öğretmenleri ödüllendirmeleri önermişlerdir. Okuma-yazmayı öğrenen öğrencileri ve öğreten öğretmenleri motive etmek ve onurlandırmak için okul idaresinin bu kişileri ödüllendirmesinin diğer öğrenci ve öğretmenlere de model olabileceğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler arasında aynı zamanda okulun kitaplık kolu çalışmalarını yürüten öğretmenle görüşme dışı yapılan bir sohbette, yıl sonunda okuma köşesinden en çok yararlanan üç öğrenciye kitap hediye edildiğini dile getirmiştir (Günlük, s. 107). Araştırmacı, başarıyı ödüllendirmenin ve teşvik etmenin hem motivasyon hem de moral kazanma bakımından çok önemli olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı, okuma-yazma öğretiminde önemli sorunlardan bir diğerinin ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemeleri ve okulda yapılan çalışmalarını evde desteklememeleri olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin okulda yapılan çalışmalardan habersiz olduklarını, çocuğunun çantasını açıp çocuğuna, “Bugün okulda ne yaptın?” diye sormadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler arasında, Türkiye’de çoğu ailenin çocuğunu sadece “ilkokulu bitirsin, okusun-yazsın” düşüncesine sahip oldukları ve ilköğretimin zorunlu olduğu için çocuklarını okula gönderdiklerini ve bu yüzden de çocuklarına okuma-yazma öğretiminde gereken ilgi ve desteği göstermediklerini ifade eden öğretmen de olmuştur.

Bir kısım öğretmen, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çok düşük olduğunu ve bu durumun çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, ailelerin ekonomik sorunlarından dolayı çocukların eğitim-öğretimleri için gerekli olan materyali ailelere aldırmadıklarını da belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bir kısmı da, ailelerin kendileriyle iletişim kurmadıklarını, veli toplantılarına çok az ailenin katıldığını ve hatta hala ailesiyle tanışmadığı öğrencileri

olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı, ailelerin veli toplantılarına katılımlarını sağlamak amacıyla öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların yetersiz olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler, ilgisiz ve öğretmenle diyalog kurmayan ailelerin çocuklarının gelişimlerinin geç olduğunu ve bu çocuklarda başarısızlığın daha fazla görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ailelere okuma-yazma öğretimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin ailelere yönelik önerileri; çocuklarını okuma-yazma çalışmalarında evde desteklemeleri, çocuklarına sosyal yaşantı sağlamaları ve öğretmenleri bu konuda motive etmeleri konusunda yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, ailelere çocuklarıyla ilgilenmelerini, okulda yapılan çalışmalarını takip etmelerini ve okulda yapılan okuma-yazma çalışmalarını evde tekrarlamalarını önermektedirler. Yapılan okuma-yazma çalışmalarının evde de desteklenmesi gerektiğini ve bu destek olmazsa okuma-yazma öğretiminin gerçekleşemediğini ya da geç gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ailelerin çocuklarını evlere kapatmadan toplum içine çıkarmalarını önermekte, diğer bir kısım öğretmen ise ailelerin öğretmenlerle ve okul idaresiyle sürekli diyalog kurmalarını önermektedir. Bu öneriler doğrultusunda Acar'ın (2000) alt özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, 11 öğretmen öğretmen-aile iletişiminin önemli olduğunu ve ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapmaları gerektiği konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Ailelerin, öğretmenlerin hedeflediği amaçlar doğrultusunda öğretmenlerle işbirliği kurarak yaptığı çalışmalar, çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında oldukça önemlidir (Blackhurst ve Berdine, 1993). Aynı zamanda ailelerin, öğretmenle işbirliği içinde olup iletişim kurmalarının çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Görüşülen öğretmenlerden biri de ailelerden bir tebessüm ve çalışması için kendisini zorlayarak motive etmelerini beklediğini belirtmiştir.

Kendileriyle görüşülen öğretmenler zihin özürlü çocukların ailelerinin özelliklerinin çok çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin bazıları, çocuklarıyla ilgili olan ailelerin olduğunu ve böyle ailelerin çocuklarında daha fazla gelişmeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir. İlgili ailelerin yanında “zorlayıcı” diğer bir deyişle

çocuğuyla aşırı ilgili olan her gün gelip, “Bugün ne yaptınız? Eve ödev verin, hepsini bugün yapalım mı?” diye soran, evde çocuğunu ödev yapması için zorlayan ailelerin de olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmelerin bir kısmı, ailelerin öğretmenlerden istek ve beklentilerinin çok yüksek olduğunu örneğin, kendilerine “Benden ne bekliyorsunuz?” sorusu sorulduğunda ilk olarak, çocuklarının okuma-yazma öğrenmesini istediklerini belirten cevaplar aldıklarını açıklamışlardır. Ailelerin öğretmenlerin elinde “sihirli bir değnek” olup çocuklarına konuşma ya da okuma-yazma öğretebileceklerine inandıklarını belirtmiştir.

Araştırmacının öznel gözlemleri ve karşılaştığı ailelerle olan diyaloglarında da ailelerin araştırmacıdan ilk beklentileri, çocuklarının “okuma-yazma öğrenmesi” olmaktadır. Ailelerin ilk görüşmelerde bu yönde bir beklenti içinde olmaları, çocuklarının özürlü ve gelişim özellikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarından ya da çocuklarının özrünü kabul etmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çağlar (2000), ailelerin çocuklardan çok şey istedikleri ve beklentilerinin çocuklarının başaramayacağı düzeyde tutulduğu için çocukların ezildiğini aynı zamanda ailelerin çocuklarının durumları özellikle özür nedenleri hakkında bilgisiz ya da yanlış bilgiye sahip olduklarını ve bu yüzden ailelerin bu konularda bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerden ikisi, ailelerin psikolojik durumlarının iyi olmadığını ve bu yüzden ailelere psikolojik destek sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Özürlü bir çocuğa sahip olmak, aile üyelerinin yaşamlarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ailelerin özürlü çocuğun doğumuyla birlikte yaşadıkları psikolojik uyum süreci vardır ve bunu en kısa zamanda ve en az zararla aşmalarını sağlamak önemlidir (Özen, 1999). Kimi aile çocuğunu aşırı korurken kimisi de kabul etmeyebilir.

Çağlar (2000), özürlü çocuğa sahip ailelerin karmaşık duygulara sahip olduğunu, ailelerin rahatlatılması ve bilgilendirilerek gerilimlerinden kurtulmalarının sağlanması gerektiğini bunun da ancak eğitim yoluyla sağlanabileceğini ifade etmektedir. Aile eğitim programlarının bir parçası olan psikolojik danışma çalışmalarının aile üyelerinin davranışlarını değiştirdiği, çocuklarını daha iyi kontrol edebilmelerini sağladığı, annelerin depresyon ve stres yaşama risklerini azalttığı, kendilerini daha yeterli

hissetmelerini sağladığı belirtilmektedir (Sucuoğlu, 1997). Aynı zamanda anne-babalar psikolojik danışma sürecinin kendilerine ve çocuklarına ilişkin duygularını paylaşmalarına, anne-baba-çocuk arasındaki duygusal problemlerin neden olduğu çatışmaları anlamalarına ve anne-babaların kaybettikleri güveni tekrar kazanmalarına yardımcı olduğu kabul edilmektedir (Özgür, 2000).

Görüşme yapılan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde üniversite ile ilgili sorunlarını da dile getirmektedirler. Öğretmenlerin çoğu lisans eğitimlerinde okuma-yazma öğretimi almadıklarını ya da kendilerine verilen okuma-yazma öğretiminin de yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Kısa dönemde staj yaptıklarını ve kendilerine verilen okuma-yazma öğretiminin “teorik” ve “sembolik” olduğunu açıklamaktadırlar.

Öğretmenler, okuma-yazma öğretimini mesleğe başladıktan sonra deneme-yanılma ya da yakınlarında bulunan tecrübeli kişilerden öğrendiklerini, mezun olduktan sonra da üniversitenin bu konuda yararını görmediklerini ifade etmişlerdir. Hatta aralarından biri, mesleğinin ilk yıllarında daha çok öğretilen düzeydeki zihin özürlü çocuklarla öz-bakım ve kavram çalışmaları yaptığı için okuma-yazma öğretimi çalışmak zorunda kalmadığını ve bu açıdan kendisini o zamanlar çok şanslı olarak düşündüğünü ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri de şimdiki son sınıf öğrencilerinin de okuma-yazma öğretiminde çok tedirgin ve yetersiz olduklarını, bilinen basit kuralları bile zihin özürlü çocuklara uygulayamadıklarını belirtmiştir. Araştırmacı, öğretmenin bu konuda çok genel düşündüğünü ve öğretmenlik mesleğinin kişisel özelliklere de bağlı olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerin bazıları üniversite ve öğretmenler arasında iletişim kopukluğu yaşandığını dile getirmektedir. Her iki tarafın da birbirine karşı kapalı olduğunu, iletişim için çaba göstermediklerini ve daha çok birbirlerini eleştirmeyi tercih ettiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerden biri, üniversite ve öğretmenler arasındaki bağın sadece stajyer öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı bu iletişimsizlik konusunda öğretmenlerin görüşlerine doğrudan katılmamaktadır. Çünkü üniversitedeki akademisyenlerin okul idaresi ya da öğretmenlerle uygulamak istedikleri araştırmaları rahatlıkla uygulayabildiklerini düşünmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen eğitim ya da

sosyal içerikli etkinliklerde de okul-akademisyen işbirliği yapılabildiği gözlenmiştir. Ancak bazı durumlarda her iki tarafı ilgilendiren sorunların çözümünde her iki tarafın da çekinik kaldığı düşünülmektedir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin başarılı bir şekilde okuma-yazma öğretiminin gerçekleşebilmesine yönelik üniversite konusunda çeşitli önerileri bulunmaktadır. Öğretmenler üniversiteye yönelik; nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar edilmesi, okuma-yazma öğretimi konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmesi konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerden bazıları öğretmen adaylarına çocuk gelişimi ve özellikle uygulamalı okuma-yazma öğretimi ve özel eğitimde araç-gereç geliştirme konusunda daha iyi eğitim-öğretim verilmesi ve öğrencilerin manevi yönden desteklenmesi konusunda önerilerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma-yazma öğretiminde ve araç-gereç geliştirmede sorunlar yaşadıklarını araştırmacının kişisel gözlemleri de desteklemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe alışma ve mesleği benimseme yönünde de manevi desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır.

Kimi öğretmenler üniversiteden, mezunlarını meslek hayatına kazandırdıktan sonra da onları izleme ve alanda gerçekleşen gelişmeleri iletme yönünde önerilerini ifade etmişlerdir. Okuma-yazma öğretimi konusunda yeni yayınlanan kaynak, doküman ya da tezlerin kendilerine ulaştırılmasını önermişlerdir. Bazı öğretmenler, üniversitenin okullarda okuma-yazma öğretimine yönelik kurs, seminer gibi bilgilendirici etkinlikler düzenlemesini ve bu konuda kendilerine uygulamalı olarak çalışmalar yapılmasını da önermişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenler okuma-yazma öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik sorunlarına ilişkin görüşler üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Öğretmenlerin çoğu Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün sadece adını duyduklarını, bu kurumun ne iş yaptığını bilmediklerini, rehberlik görevi olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu kurumun rehberlik görevi olduğunu ifade etmelerinde, kurumun isminden dolayı ipucu aldıkları varsayılabilir.

Öğretmenlerin bazısı düzenlenen hizmet-içi eğitim seminerlerinden yeterince yararlanamadıklarını ve bu seminerlere katılan öğretmenlerin neye göre seçildiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Hatta bir öğretmen uzun süredir öğretmenlik yapmasına rağmen hala hizmet-içi eğitim seminerlerine katılmadığını örnek olarak vermiştir. Ayrıca bu seminerlere “tatil geçirme” amacıyla giden öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu ifade eden öğretmen de olmuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı bakanlığın sadece işlenecek derslerle ilgili programlar gönderdiğini ancak buna yönelik araç-gereç, kaynak ve kitap desteğinde bulunmadığını ifade etmiştir. Bir kısım öğretmen, öğretim yılının sonunda yazılı olarak gönderilen raporların bakanlık tarafından değerlendirilmediğini ayrıca yapılan denetimlerin okulların ve çocukların düzeyleri ya da özellikleri bilinmeden yapıldığını belirtmiştir. Bir öğretmen, alt özel sınıfların ilkokulların bir “kambur”u olarak görüldüğünü de ifade etmiştir.

Ayrıca sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu, bu yüzden etkili ve verimli öğretim yapamadıklarını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Yine öğretmenlerden biri, özel eğitim öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenlere özel eğitim konusunda danışmanlık verilmediğini ve bunun da eğitim-öğretim etkinliklerini aksatabildiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'na okuma-yazma öğretimine yönelik çeşitli önerileri bulunmaktadır. Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'na okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynaklar sağlanması, özel eğitim okullarının eğitim sistemindeki yerinin belirlenmesi, branş öğretmenlerine okuma-yazma öğretimi konusunda danışmanlık hizmetlerinin verilmesi, denetimin özel eğitimi bilen kişiler tarafından yapılması ve özel eğitimle ilgili kurumlar arası iletişimin sağlanması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenler öncelikle bakanlığın okullara her konuda özellikle araç-gereç, kaynak konusunda destek sağlamasını, her türlü yenilik ve gelişmeleri de kendilerine

iletmelerini önermektedirler. Öğretmenler özel eğitimi ve zihin özürlü çocuklara ilkokuma ve yazma çalışmalarının nasıl uygulanacağını bilen kişilerden bir komisyon oluşturulup bu konuda basılı yayınların biran önce yapılmasını beklemektedirler. Bu komisyonun oluşturulmasında üniversite ya da yabancı ülkelerden yardım alınabileceğini belirtmektedirler. Araştırmacının 1999 tarihinde 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde dinleyici olarak katıldığı “Zihin Engelli Çocuklarla İlkokuma-Yazma” konulu bir sunuda, zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretimine yönelik resimli fiş cümlelerinden ve uyaklı metinlerden oluşan materyaller tanıtılmış ve bunların Milli Eğitim Bakanlığı'na kitap olarak sunulduğu açıklanmıştır (Günlük, s. 36). Ayrıca öğretmenler okullardaki araç-gereç eksikliğinin tamamlanabilmesi için bakanlığın devlet okullarına her türlü desteği sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bakanlığın açtığı özel eğitim okullarının konumlarının ve işlevlerinin, bu okullara devam edecek ya da devam eden çocukların bu okullardan mezun olduktan sonra nereye gideceklerinin tam olarak belirlenmesi yönünde beklentileri bulunmaktadır. Öğretmenler bakanlığın bu okullara sadece isim verip izleyen yıllarda eğitim-öğretimlerine yönelik destek vermediklerini oysa Milli Eğitim Bakanlığı'nın öncelikle özel eğitim okullarına ağırlık vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kimi öğretmen branş öğretmenlerinin özürlü çocukların eğitimi konusunda yetersiz olduklarını ve branş derslerinde okuma-yazma öğretiminin gerekli şekilde sürdürülemediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, Resim, Müzik gibi branş derslerinde Türkçe derslerinde öğretilen konuların kalıcılığını ve devamlılığını sağlamak amacıyla branş öğretmenlerine özel eğitim ve okuma-yazma eğitimi konusunda danışmanlık hizmetleri verilmesini önermektedirler. Araştırmacı, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri arasındaki iletişimin ve eşgüdümün amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenlerden biri, özel eğitim okullarının özel eğitimi bilen ve bu alana gönül vermiş kişiler tarafından denetlenmesini önermiştir. Özel eğitim kurumları alanda bilgisi olmayan kişilerce denetlendiğinde özürlü çocuklara verilmesi gereken eğitim-öğretim amaçlarının tam olarak saptanamadığı, amaçların gerçekleştirilemediği ve okullarda

varolan sorunların yeterince irdelenemediği düşünülmektedir. Araştırmacı bu görüşü, öznel gözlemleri ve alanda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği diyalogları sonucunda edinmiştir.

Ayrıca Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün öğretmenler tarafından yeterince tanınmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler müdürlüğün sadece adını bildikleri, görevlerini tam olarak bilmedikleri için kurumun kendisini tanıtmaması gerektiği konusunda önerilerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin biri, müdürlüğün üst makamlarına özel eğitimi bilen kişilerin getirilmesini ve bu kişilerin yurt dışındaki gelişmeleri takip ederek Türkiye'ye örnekler getirmelerinin alanda gelişmelere yol açabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün özel eğitim ile ilgili kurumlar arasında iletişimi sağlayarak sorunları kısa zamanda çözmeye yönelik işbirliğini sağlamasını önermektedirler.

Öğretmenlerin çoğu okuma-yazma öğretiminde programla ilgili olarak sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler uygulanması gereken programın, zihin özürlü çocukların performans düzeylerine uygun olmadığını, programda işlenmesi gereken konuların soyut ve günlük hayatta işlevsel olmayan konular olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle ders konularını seçmede ve işlenmesinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca bu konuların “ne ile?” ve “nasıl?” işleneceğine yönelik uygulamalı bir açıklama olmadığını dile getirmişlerdir. Bu görüşlere paralel olarak Eripek (1996), okuma-yazmayı öğrenemeyen zihin özürlü çocuklarda, zeka geriliğinden çok yetersiz güdülenme ve “uygun olmayan” öğretim yöntemlerinin uygulanmasının etkili olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca iki öğretmen, programın sürekli değiştiğini ve bu yüzden de bazen uygulamalarının yarım kaldığını dile getirmektedir. Programda yapılan değişikliklerin genelde bir, iki madde ya da kapak değişikliği olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin çoğu programla ilgili sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bazısı programın, zihin özürlü çocukların düzeylerine uygun ve daha çok güncel hayatta karşılaşılan konuları içerecek şekilde düzenlenmesini önermişlerdir. Dereli'nin (1987) Eğitilebilir Geri Zekalılar İlkokul Türkçe Programının değerlendirilmesine yönelik yaptığı araştırmada, öğretmenlerin %64'ü Türkçe programının içeriğinde yeni bir düzenlemeye gidilmesini, %16'sı eğitilebilir zihin özürlü çocuklar için ayrıntılı bir Türkçe programının hazırlanmasını ve %12'si Türkçe programının içeriğinin öğrenciyi işe ve hayata hazırlanmasına yönelik olmasını içeren görüşleri gerçekleştirilen araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Aynı zamanda bu araştırmada okuma-yazma öğretiminde beş yıllık bir sürenin zihin özürlü çocuklar için yetersiz kaldığı görüşü de ortaya çıkmıştır. Eğitim programlarında okuma-yazma becerilerinin öğretimine ağırlık verildiğinde ve uygun öğretim yöntemleri uygulandığında eğitilebilir zihin özürlü çocuklar kendilerinden beklenen okuma başarılarını gösterebilmektedirler (Eripek, 1996). Aynı zamanda varolan programlarda ve değerlendirme teknik ve yöntemlerinde değişiklikler yapılarak da zihin özürlü çocukların okuma-yazma ya da matematik öğrenmeleri sağlanabilir (Gürsel, 1993).

Öğretmenlerin bir kısmı programda yer alan akademik derslerin haftalık saatlerinin arttırılmasını ve Türkçe derslerine daha çok ağırlık verilmesini önermiştir. Bir kısım öğretmen ise, eksik ya da yanlış okuma-yazma öğretiminden dolayı birçok öğrencinin hala okuma-yazmayı öğrenemediklerini ve kendilerinin de öğretimde çok zorlandıklarını bu yüzden de okuma ve yazma öğretiminin birarada ve sistemli olarak verilmesine yönelik öneride bulunmuşlardır. Bu öneriye paralel olarak Dereli'nin (1987) Eğitilebilir Geri Zekalılar İlkokul Türkçe Programının değerlendirilmesine yönelik alt özel sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin %80'i konuşma, dinleme, okuma, yazma, anlatma gibi etkinliklerin birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmesi ve uygulanması görüşünü ifade etmiştir. Okuma-yazma öğretiminde okuma ve yazmanın birarada verilmesi önemlidir (Wittrock, 1983; Heilman, Blair ve Rupley, 1990). Aynı zamanda Akyol (1997), ilköğretim programında yazı öğretiminin açık bir şekilde belirtilmediğini ve bu yüzden yazı öğretiminden çok okuma öğretimi yapıldığını belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğu zihin özürlü çocukların okuma-yazmayı, gelişimsel görüşü destekleyici şekilde normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildiklerini desteklemektedirler. Aynı zamanda zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerinin erken tanı, erken eğitim ve aile eğitimi ile yakından ilişkili olduğu da savunulmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde zihin özürlü çocuklara yönelik çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Ancak bu yöntemlerin zihin özürlü çocukların ihtiyaçlarına, düzeylerine, bireysel farklılıklarına ve öğrenme özelliklerine göre uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çoğu öğretmenin gelişimsel görüşe dayalı olarak görüşlerini ifade etmelerine rağmen, okuma-yazma öğretimlerini olgunlaşma kuramını destekleyen okumaya hazırlık etkinlikleri şeklinde düzenledikleri görülmektedir. Kimi öğretmenlerin ise, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkında filizlenen okur-yazarlık kavramının ne olduğunu bilmeden bu kavramı destekleyen görüşleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çok azı, filizlenen okur-yazarlığın, çocukların okuma-yazma gelişimlerinde gelişimsel bir süreç olarak zamanla ortaya çıkan bir okuma-yazma süreci olduğunun farkındadır. Öğretmenlerin çoğunun, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerinde farklılık olarak da, bu çocukların normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamaları daha geç geçmeleri şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretiminde; çocukların performanslarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, bu programa uygun yöntem ve araç-gereçlerin kullanılması, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve bu programı uygulayabilecek personelin olması önem taşımaktadır. Aynı şekilde okuma-yazma öğretimine destek amacıyla hazırlanan programlar doğrultusunda, zihin özürlü çocukların ailelerine yönelik programlar hazırlanarak uygulanması gerektiği de düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek eğitsel düzenlemeler sonucunda, zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğretiminde daha üst düzeyde başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Zihin özürlü çocuklarla çalışan öğretmenler zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri, öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda bilgilendirilmelidir.
2. Özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleri dışındaki branş öğretmenlerine özel eğitim konusunda danışmanlık hizmetleri verilmelidir.
3. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan okuma-yazma öğretimi uygulama ağırlıklı olarak verilmelidir.
4. Öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiren programlarda özel eğitim ve özel eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik derslere yer verilmelidir.
5. Okulda verilen okuma-yazma öğretiminin etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla zihin özürlü çocukların ailelerine yönelik ev merkezli aile eğitim programları hazırlanmalıdır.
6. Zihin özürlü çocuklara yönelik hazırlanan okul programlarının etkili ve işlevsel olması amacıyla zihin özürlü çocukların ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre yeniden düzenlenmelidir.
7. Okuma-yazma öğretiminde başarılı olan öğretmenler ve zihin özürlü öğrenciler çalışmalarından dolayı okul idaresi tarafından teşvik edilmeli ve ödüllendirilmelidir.

8. Zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretimi konusunda basılı öğretim materyalleri hazırlanarak bu öğrencilerle çalışan öğretmen ve/veya ailelerin kullanımına sunulmalıdır.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla; aynı araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
2. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik benzer araştırmalar desenlenebilir.
3. Araştırma, farklı özür gruplarıyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.
4. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek zihin özürlü çocukların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlere ve/veya ailelere yönelik zihin özürlü çocuklara okuma-yazma öğretim yöntemlerini içeren öğretim programları geliştirilebilir.

EKLER

EK	<u>Sayfa</u>
1. SÖZLEŞME.....	194
2. ÖRNEK GÖRÜŞME FORMU BÖLÜMLERİ.....	196
3. ÖRNEK İNDEKSLER.....	201





EK 1

SÖZLEŞME

Tarih:

Sayın Meslekdaşım,

Öncelikle araştırmama gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için size teşekkür ederim.

Ben Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim görevlisiyim. Yüksek lisans tezimi yazmaktayım.

Bu araştırmamda, özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş, öneri ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktayım. Bu yüzden sizin bu konudaki görüş ve önerilerinizin gönüllülük ilkesine dayanarak araştırmama ışık tutacağına inanmaktayım.

Zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri konusundaki görüş ve önerilerinizi almak amacıyla sizinle bireysel görüşmeler yapmayı planlamaktayım. Araştırma verilerimin geçerliliği, güvenilirliği ve görüşme sırasında olabilecek kesintileri önleyebilmek amacıyla teyp kaydı yapmak istiyorum. Teyp kayıtlarındaki görüş ve önerileriniz araştırmamda sadece bilimsel veri olarak kullanılacak ve bu kayıtlar alandan iki araştırmacı tarafından dinlenecektir. Ayrıca araştırmamda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Sizin isteğiniz doğrultusunda teyp kayıtları grup verisine dönüştürüldükten sonra silinebilecektir.

Sonuç olarak, bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim. Araştırmam hakkında başka sorularınız olursa aşağıda yazılı olan telefon numaralarımı arayabilirsiniz. Ayrıca görüşme için size uygun olan yer, gün ve saatleri aşağıda ayrılan yerlere yazmanızı rica ederim.

Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Görüşülen

.....

Saygılarıyla
Aysun ÇOLAK

Tel. No: (İş) 335 05 80 / 35 45
(Ev) 335 59 02

Görüşme için uygun yer, gün, saat:.....



EK 2

GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: ERCE

TARİH : 17. 12. 1999

GÖRÜŞEN KİŞİ : Aysun ÇOLAK

SAAT : 12: 35- 13: 15

GÖRÜŞME NO: 2

SAYFA NO : 3

53	Hi..hi...	
54		
55	<i>Zihin engelli çocukların okuma-yazma öğrenmele</i>	
56	<i>renmeleri hakkında neler düşünüyorsunuz?</i>	
57		
58	<i>Zihin engelli çocuklar daha ağır öğreniyorlar.</i>	<i>Acaba neden?</i>
59	<i>çocuklardan daha ağır öğreniyorlar.</i>	<i>Evet katılıyorum bu süre uzun olabilir belli değil. (Ç)</i>
60		
61	<i>E...özellikle ben şimdi altıncı sınıftan aldım sınıfımı...yedinci</i>	
62	<i>sınıfları okutuyorum.</i>	
63		
64	<i>E..bana gelen öğrencilerin üç tanesi okuma-yazma bilmiyorlar</i>	<i>Okula okuma-yazma öğrenmiş olarak gelmeleri gerekiyor mu?(Ç)</i>
65	<i>"Söylenen fiş cümlesi dahi bilmiyor, e...söylenen fiş cümlesini de yazamıyor.</i>	
66		
67		
68	<i>Bunlardan iki tanesi de okuma-yazma bi..okuma biliyor.</i>	<i>"bunlardan" dediği kimler acaba?</i>
69		
70	<i>Diğerleri yeteri kadar okuma-yazma bilip, e... okuduğunu anlayabiliyorlar. Ve söylediğim metni e..tam olarak değil ama bazı harf hataları ve eksikleriyle yazabiliyorlar.</i>	<i>Böyle öğrencilerin olması ne güzel!</i>
71		
72		
73		
74	<i>İşte bu okuma-yı bilen çocuk benim için orda yeterli değildi.</i>	<i>En önemlisi de bu!</i>
75	<i>E..okuma verilirken yazmayı da birlikte vermeleri gerekiyordu.</i>	<i>Önceki öğrenime yavaşlığı ve öğret-</i>

GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: ERCE

TARİH : 17. 12. 1999
 SAAT : 12: 35- 13: 15
 GÖRÜŞME NO: 2
 SAYFA NO : 13

GÖRÜŞEN KİŞİ : Aysun ÇOLAK

363		
364	<i>Okuma-yazma bilmeyen öğrencileri de bu uygulamalara katması.</i>	<i>Diğer o iki çocukta onları da katmaya çalıştığım için onlara da aynı şekilde bu çalışmalarını uyguluyorum.</i>
365		<i>Nasıl katıyor acaba?</i>
366		<i>Bireyselleştirilmiş yaklaşımlar var.</i>
367	<i>Bir öğrencisini her sabah fişlerle ilgili sınav yapıyor.</i>	<i>Bireyselleştirilmiş yaklaşımlar var.</i>
368		
369		
370	<i>Nasıl bir sınav?</i>	<i>Sınavı açıklasa iyi olur...</i>
371		
372	<i>Fişleri unutmaması ve fiş cümlelerini gerçekten öğrenip öğrenmediğini belirlemek amacıyla bu sınavı yapıyor.</i>	<i>Sınavı tam olarak açıklamadı.</i>
373		<i>Bireyselleştirilmiş yaklaşımlar var.</i>
374		<i>Bir fiş öğrenilmeden diğerine geçilmemeli.(G)</i>
376		<i>-----ne dediğini anlayamadım.</i>
377		<i>"aktif çalışma" dediği ne acaba?</i>
378		
379		
380		
381		
382		
383	<i>"yapabiliyorsa" dediği okuma-yazma bakımından mı demek?</i>	<i>Tabii ki Aysun!</i>
384		
385		
386	<i>Evet okuma-yazma bakımından.</i>	<i>Tabii.</i>

GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: ERCE

GÖRÜŞEN KİŞİ : Aysun ÇOLAK

TARİH : 17. 12. 1999

SAAT : 12: 35- 13: 15

GÖRÜŞME NO: 2

SAYFA NO : 23

	670	Evet.	
	671		
<i>Kitap çeşitlerini alamamaları.</i>	672	Yardımcı kaynak yani bu tür hikaye kitapları, kaynak kitaplar- dır alamıyoruz.	<i>Bunları okul mu almıyor?</i>
	673		<i>Aileyle işbirliği sağlanamaz mı? (Ç)</i>
	674		
	675	Evet.	
	676		
<i>Bunların öğretmenleri ve dersleri etkile- mesi.</i>	677	E...bunlar da bizim çalışmalarımızı yani sırf okuma-yazma değil tüm diğer akademik dersler de olsun hepsini de etkiliyo.	<i>Kitapsız öğretim yapmak zordur...</i>
	678		<i>Doğru söylüyor. (Ç)</i>
	679		
	680	Hı..hı...	
	681		
<i>Zihinsel engelli çocuklara uygun kitapla- rın olmaması.</i>	682	Bi de çocukların düzeyine uygun kitapların olmaması	<i>Düzeğe uygun kitap bulmak çok zor</i>
	683		
	684	Hı...hı...	
	685		
<i>Öğretmenlerin konuları özet şeklinde yaz- maları.</i>	686	Özet şeklinde yazmamızı gerektiriyö.	<i>Neyi özetliyorlar?</i>
	687		
<i>Bunun zaman kaybına neden olması.</i>	688	O da zaman kaybını-na neden oluyo.	
	689		
<i>Çocuk ön hazırlık yapamıyor.</i>	690	Çocuğun daha önceden hazırlanmasına imkan vermiyo.	<i>Çocuğun hazırlıksız gelmesi kötü!</i>
	691		

GÖRÜŞME FORMU

GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: ERCE

TARİH : 17. 12. 1999
SAAT : 12: 35- 13: 15
GÖRÜŞME NO: 2
SAYFA NO : 31

GÖRÜŞEN KİŞİ : Aysun ÇOLAK

<i>MEB'na bağlı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'n den neler bekliyor?</i>	910	Hi..hi...Peki son olarak da okuma-yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü var. Bu kurumu biliyorsunuzdur. Bu kurumdan beklentileriniz neler?	<i>Doğrusu bu Genel Md. gün işlevimi ben de tam anlamadım.</i>
	911		
	912		
	913		
	914		
	915		
	916	Bu kurum...	
	917		
<i>Bu kurumda neler yapılıyor?Neler yapılmalı?</i>	918	Neler yapılıyor sizce oralarda? Neler yapılmalı?	<i>Gülüyoruz...</i>
	919		
<i>Belli komisyonlar oluşturulması ama hiçbir şey olmaması.</i>	920	İşte belli komisyonlar oluşturuluyor ve sonuçta hiçbir şey olmuyor.	<i>O zaman hiç oluşturulmasın bu komisyonlar.</i>
	921		
	922		
<i>Programlarda madde ya da kapak değişikliği yapılarak öğretmenlere geri gönderilmesi.</i>	923	Verilen bir program işte birkaç maddesi değiştirilerek veya işte kapağı değiştirilerek bize geri dönüyor.	<i>En önemli konunun bu şekilde çözümlenmesi ne acı!</i>
	924		
	925		
	926	Hi..hi...	
	927		
<i>Programda esneklik var.</i>	928	Gerçi yani e...esneklik payı var bizde normal program uygulamaları için o bizi rahatlatıyor.	<i>İyi ki esneklik var!</i>
	929		
	930		
<i>MEB'nın verdiği programın tamamen ve</i>	931	Yoksa onların verdiği programı tamamen uygulasak veya onları	<i>(stresinde) tam olarak anlayama-</i>

EK 3

GÖRÜŞME	
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: GİZEM	TARİH: 20. 12. 1999
GÖRÜŞEN KİŞİ : Aysun ÇOLAK	SAAT: 12:35- 13:05
YER : Av. Lütfi Ergökmen İlk. Ok. Mes. Eğt. Mer.	GÖRÜŞME NO: 3

SAYFA	SATIR	BETİMSSEL VERİ İNDEKSİ
1	1-4	Görüşme tarihi.
1	6	Görüşülen kişinin adı, doğum tarihi ve yeri.
1	8-9	Yüksek öğrenim yaptığı okul ve mezuniyet tarihi.
1	11	Mesleki deneyim yılı.
1	13-21	Görüşülen kişinin görev yaptığı iller.
2	23	Şimdi çalıştığı kurumdaki görev süresi.
2	25-26	<i>Çalıştığı öğrenci düzeyi neydi?</i>
2	28	Eğitilebilir düzeydeki çocuklarla çalışması.
2	32	Bir yıl öğretilebilir düzeydeki çocuklarla çalışması.
2	34-35	<i>Okur-yazar olmak ne demektir?</i>
2	37-38	1) Öncelikle okuma-yazmayı bilmektir.
2	42-47	2) Yazıyı okuyup, yazmak değil bunu anlamak, yorumlamak, hareket etmektir.
2	51-52	3) Kendini ifade etmektir. 4) Okumak ve anlatmaktır.
3	54-55	<i>Okuma-yazma öğretimiyle ilgili neler düşünüyor?</i>
3	59-64	<i>Genel olarak ne düşünüyor?</i>
3	66-67	1) "Okuma-yazma bilmeyen bir kişiye okumayı- yazmayı öğretmek."
3	71-73	2) "Sadece işte kişinin yazıyı görünce okuması veya onu yazması değil."
3	77-83	3) "Kendi duygu, düşüncelerini yazıyla ifade edebilmeli, okuduğunu anlayabilmeli, anlatabilmeli."
4	85-87	<i>Zihin engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkında neler düşünüyor?</i>
4	91	<i>Öğrenebileceklerini umuyor mu?</i>
4	93	Zihin engelli çocuklar okuma-yazma öğrenebiliyorlar.
4	97-100	Kompozisyon yazan öğrencilerinin olması.
4	102-103	"Yazıyı okumak ve yazmak aşamasını hepsi öğrenebilir."
4	105-106	<i>Zihin engelli çocuklara okuma-yazmayı öğretmeye ne zaman başlanmalı?</i>
4	112-113	Teşhis sonrası çalışmalar yapılmalı.
5	117-120	Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları.
5	122-123	Konuşma yaşı 3 yaş.
5	127	Kalem tutma, sınırlı boyama.
5	131	Bu beceriler zamanla gelişen becerilerdir.
5	133-146	Bu becerileri yaptıktan sonra okuma-yazmaya geçilebilir.
6	148-149	Zihin engelli çocuklar okuma-yazma öğrenebilirler.
6	151-157	Sınıfı hazırlık sınıfı. (1.sınıf)
6	159-170	<i>Sınıfında okuma-yazmaya yönelik ne tür etkinlikler yapıyor?</i>
6	172-173	Hiç kalem tutamayan öğrencilerinin fiş yazabildiklerini örnek vermes

6-7	177-179	Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı bir sınıf.
7	181-184	Sınıf ortamına alıştırma çalışmaları.
7	186-187	Serbest çizgi çalışmaları.
7	189-194	Ayrıca kavram öğretimi.
7	196-198	Noktalı çizgi çalışmaları. (harf çizme)
7	200	Noktasız çizgi çalışmaları. (harf çizme)
7-8	202-212	Hikaye okuma, dinleme, masal anlatma, tekerleme ezberleme, şarkı, video izleme etkinlikleri.
8	214-216	Öğrencilerinin Hayat Bilgisi konularını öğrenebildiklerini örnek vermesi.
8	218-226	Öğrencilerinin anlatılanları anlayıp, anlatabildikleri.
8	228	<i>Sınıfında kaç öğrenci var?</i>
8	230	Sınıf mevcudu 5.
8	232-234	Beş öğrenci ideal bir sayı.
8-9	236-241	<i>Okuma-yazma öğretimiyle ilgili sorunları nelerdir?</i>
9	243-247	Okuma-yazma konusunda yetersiz eğitim almaları.
9	249-250	Eğitilebilirlerle çalıştığı için kendisini şanslı görmesi.
9	252-254	Öğretilenlerle sadece özbakım becerileri çalışması.
9	256	İlk zamanlar kendisini yetersiz görmesi.
9	258-261	Kendi kızının çalışmalarını takip etmesi.
9	265-270	Araştırma yaparak okuma-yazma işini anlaması.
10	271-281	<i>Kendi sorunları dışında ne tür sorunları var?</i>
10	283-284	Zihin engelli çocuklara yönelik araç-gereç yok.
10	288-290	Ailelerin maddi durumları kötü olduğu için araç-gereç alıramaması.
10	294	Araç-gereci öğretmenlerin yapması.
10-11	296-301	Aileler bilinçsiz.
11	305	“Çok sorun var.”
11	307-311	<i>Bu sorunlar nelerdir?</i>
11	319	<i>Program sorun mu?</i>
11	321	“Program ağır gelebilir.”
11	325-326	Programda “4-5 yılda öğretilirler” yazılı.
11-12	330-336	Okuma-yazma öğretiminden sonra ne yapacağını bilmiyor.
12	338-339	<i>Sorunları çözmek için neler yapıyor?</i>
12	341	Araç-gereci kendilerinin hazırlaması.
12	343-345	Daha önce orta kısımdaki çocuklarla okuma-yazma çalışması.
12	347-348	Seviyeye uygun Türkçe kitabı.
12	350-351	Çocukların bu kitapları okumak istememeleri.
12	353-355	Seviyelere uygun okuma-parçaları hazırlaması.
12	359	<i>Şimdiki sınıfında neler yapıyor?</i>
12-13	363-364	Her çocukla bireysel çalışma yapması.
13	366-371	Bir öğrencisiyle yaptığı çizgi çalışmasına bir örnek vermesi.
13	375-376	Oyunlaştırarak çocuğun dikkatini çekmesi.
13	380-384	Resimli fişler hazırlaması.
13	386-388	Fiş öğretimi yapması.
13	390-392	<i>Sorunları çözmeye yönelik önerileri nelerdir?</i>
13-14	394-395	Sınıf tam donanımlı olmalı.
14	397-401	Araç-gereç hazırlamanın eğitim-öğretim zamanını alması.
14	403	Tam donanımlı bir sınıf isteği var.

14	405-409	Okuma-yazma konusunda kendisini yetersiz görmesi.
14	411-413	Bu sene okuma-yazma konusunda araştırma yapıyor.
14	417	Ortam hazır olmalı.
14	419-420	Ailelerin bilinçli olması ve çocuklarını iyi tanımaları gerekir.
14-15	422-428	<i>Öğrencilerin okuma-yazmaya başlamaları için düzeyleri nasıl olmalı?</i>
15	430	<i>Önerileri nelerdir?</i>
15	432	1) İfade becerileri olmalı.
15	434-435	2) Motor becerileri olmalı.
15	437	3) Bilişsel becerileri olmalı.
15	439-440	4) Sosyal becerileri olmalı.
15	442-448	5) Öğretmenini sevmeli.
15	450-454	6) Sınıf ve okul kurallarına uymalı.
15-16	456-458	<i>Diğer öğretmenlerden neler bekliyor?</i>
16	460-461	Öğrencileri okulun en küçük çocukları.
16	463-466	Herşeye karşı meraklı olmaları.
16	470-471	Diğer öğretmenlerin bunu bilmesi gerekir.
16	473-474	Diğer öğretmenlerden öğrencileri hakkında şikayet gelmesi.
16	476-478	Bir olay olduğunda konuyu hemen kendisine getirmeleri.
16	480-481	Diğer öğretmenlerden daha duyarlı olmalarını istiyor.
16	483	<i>Okuma-yazma çalışmalarında neler bekliyor?</i>
16	485-486	Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları çok iyi.
17	488-490	Sınıf dışında problem davranışları var.
17	492	Okuma-yazmaya teşvik.
17	494-497	Teneffüslerde okuyan öğrencilerle öğretmenlerin ilgilenmesini istiyor
17	499	Ödüllendirmelerini istiyor.
17	503-508	Araç-gereç konusunda yardımcı olmalarını istiyor.
17	510-515	<i>Öğretmenler arası işbirliği oluyor mu?</i>
17-18	517-520	Daha çok fikir alış-verişi var.
18	522-536	Öğrencilerini davranışları bakımından diğer öğretmenlerin tanınmasını
“	“	istiyor.
18	538-540	Okuma-yazmada ödüllendirerek yardımcı olmalarını istiyor.
18	542-543	<i>Okul idaresinden neler bekliyor?</i>
18	545	Okul idaresinin ilk günden yardımcı olması.
18-19	547-553	Okul idaresinin araştırma yapması için desteklemesi.
19	555-556	Araç-gereç konusunda yardım istiyor.
19	560-561	Okul idaresinin velilerle işbirliği yapmasını istiyor.
19	563-571	Velilere karşı söylediklerinde okul idaresinin de tutarlı olmasını istiyor
19-20	573-582	Aileler ilgisiz ve sosyo-ekonomik durumları düşük.
20	584-589	<i>Öğrencilerinin ailelerinden neler bekliyor?</i>
20	591-592	Ailelere ev çalışmaları vermesi.
20	594	İlk önceleri ilgisiz ailelerin olması.
20	596-599	Aileyi olumlu ya da olumsuz pekiştirmesi.
20	601-605	Şimdi ailelerin evde çalışmalar yapması.
20-21	607-613	Ailelerin görüşmelere gelmeleri, ilgilenmeleri.
21	615-619	Önceden gereken ilgiyi göstermemeleri.
21	621-623	Okuma-yazma öğretimi için ilgi ve destek olmalı.
21	627	Sadece öğretmenle okuma-yazma öğretiminin olmaması.
21	629-630	Kardeşlerle işbirliği yapması.

21	632	Kardeşlerin model olması.
21	634-635	Kardeşleri yönlendirmesi.
21	637	Kardeşlerle çalışmanın yararını görmesi.
21-22	639-653	<i>Okuma-yazma öğretiminde üniversiteden neler bekliyor?</i>
22	655-663	Öğretmen adaylarına okuma-yazmanın temel eğitimi verilmeli.
22	665-666	Araç-gereç geliştirme konusunda eğitim verilmeli.
22-23	668-677	Zihin engellilere yönelik araç-gereç eksikliği var.
23	679-683	Tek sorunu araç-gerecin olmaması.
23	685-695	Özel eğitimde araç-gereç sorunu hep vardır.
23	697-699	Araç-gerecsiz öğretim olmaz.
23	701	Akademik becerilerde araç-gerecin önemi.
23-24	703-712	Öğretmen adaylarının araç-gereç konusunda eğitilmeleri daha da önemli.
24	714-716	<i>Kendisi için üniversiteden neler bekliyor?</i>
24	720	Bu konuyu hiç düşünmemesi.
24	722-723	Stajyerlerden yardım alması.
24	727-728	Stajyerlerin daha bilinçli ve eğitilmiş olmaları.
24-25	730-738	Stajyerlerin öğrenci-öğretmen ilişkisi konusunda eksiklikleri.
25	740-741	<i>Milli Eğitim Bakanlığı'ndan neler bekliyor?</i>
25	743-748	Milli Eğitim Bakanlığı'nın özürsüz çocuklar için okullar açması.
25	750	<i>Acaba bu okullar uygun mu?</i>
25	752-756	Tekerlekli sandalye ile gelen öğrencisini örnek göstermesi.
25	760	Öğretim için ortamların uygun olmaması.
25	762-763	Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu okulları denetleyip, uygun ortamlar yaratması.
26	765-770	Bu alanda özel eğitime gönül vermiş insanlar çalışmalı.
26	772-776	Bu özellikteki insanları Milli Eğitim Bakanlığı desteklemeli ve denetlemeli.
26	778	<i>Milli Eğitim Bakanlığı'ndan başka neler bekliyor?</i>
26	780	Araç-gereç konusu.
26	784-786	Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelen müfettişlerin özel eğitim konusunda bilgisiz olmaları.
26-27	792-796	<i>Müfettişler bilmedikleri konuda öğretmenleri nasıl yönlendirecekler?</i>
27	798-801	Görevinin ilk yıllarındaki teftiş sorunu.
27	803-804	Müfettişler arasındaki görüş ayrılığı.
27	806-807	Şimdi teftiş konusunun biraz daha düzenli olması.
27	811-818	İlk zamanlarda hiçbir yardım almaması.
27-28	820-824	Okul programlarının zihin engelli çocuklar için üst düzeyde olması.
28	826-828	Zihin engelli çocuklara yönelik program hazırlanmalı.
28	832-833	Kendi tecrübeleriyle program hazırlamaları.
28	835-842	Çalıştığı diğer okullarda programa bağlı kalmamaları ve müdürlerinin esnekliği.
28	844-851	<i>MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nü biliyor mu?</i>
28	853	<i>Bu kurumu tanınması.</i>
28-29	855-858	<i>Bu kurumdan neler bekliyor?</i>
29	860	<i>Bu kurumun işleyişi hakkında neler düşünüyor?</i>
29	862-863	Bu kurumun başına özel eğitimden anlayan insanların gelmesi gerekli

“	“	liği.
29	865-867	Alan dışından birinin başarısız olabilme durumu.
29	869-875	Özel eğitimi bilen kişinin kendisini geliştirmesi gerekliliği. (Yurt dışından örnekleler vermesi, okullar arası işbirliği sağlaması gibi.)
“	“	“
29	877-878	<i>Bu kurumda okuma-yazmaya yönelik neler yapıyorlar?</i>
29	880-884	Hiçbir Şeyin yapılmaması.
29	886	<i>Seminerlere, panellere vs. katıldı mı?</i>
30	889	Bu tür etkinliklere katılmaması.
30	891-899	Bu tür etkinlikler düzenlenmeli.
30	901-906	Görüşme için teşekkür etme.
30	908-915	Gerekirse tekrar görüşme için izin alma.
30-31	917-932	Verilerin toplanması tamamlanıncaya kadar konuşulanların diğer öğ-
“	“	retmenlerle paylaşılmamasını isteme.
31	934-938	Görüşmenin sonlanması ve teşekkür etme.



GÖRÜŞME	
GÖRÜŞÜLEN KİŞİ: GİZEM	TARİH: 20. 12. 1999
GÖRÜŞEN KİŞİ : Aysun ÇOLAK	SAAT: 12:35- 13:05
YER : Av. Lütfi Ergökmen İlk. Ok. Mes. Eğt. Mer.	GÖRÜŞME NO: 3

SAYFA	SATIR	GÖRÜŞMECİ YORUMU İNDEKSİ
1	1-4	Bana kolay gelsin!
1	6	Çok sakın bir insana benziyor.
1	13-14	Soruyu tamamlamadan sormuşum. Ne kötü!
1	21	Ne güzel yerlerde çalışmış....
2	25-26	Bu soruyu neden sormuşum acaba! <u>Hangi özürle grubuyla çalıştınız?</u>
2	38	“derin düşünmek” ne demek?
2	42-43	Şimdi derin düşünüyor galiba!
2	47	Hareketlerimizi yönlendirmek mi?
2	51-52	“okumak” kelimesini vurgulu söyledi.
3	59	Aynı anda konuşmuşuk!
3	61	Aynı anda konuşmuşuk!
3	63-64	Soruyu anlamadı.
3	66-67	Net bir cevap değil ki!
3	77-78	Genelleştirmeyi açıklasa bari!...
3	82-83	Ifade etmeyi, anlamayı, anlatmayı öğretimden ayrı mı düşünüyor?
4	85-87	Neden kesmişim sanki!
4	93	Çok kesin ve net söyledi.
4	97-100	Dediği diğer aşama neydi? İlk aşamayla çözümlenmeyi kastediyor.
4	102-103	Yazmak ve okuduğunu anlatmak olsa gerek!
4	105-106	Konuşturmak için soruyu sorularla açmışım. Ah bir de soruların yüklemelerini sonda kullansam!
4	112-113	“birtakım çalışmalar” dediği ne acaba?
5	117-118	Evet çalışmaların ne olduğunu söyledi.
5	120	Örnek sormam güzel!
5	122-123	Gerçekten üç yaş mı? Ve bunu söylemesine gerek var mıydı?
5	131	Tabi ki her şey için zaman gerekiyor.
5	146	Bir kez daha onaylamışım...
6	157	Hazırlık sınıfı mı? Birinci sınıf mı?
6	159-161	“onlarla ilgili” demekle ne demek istemişim acaba?
6	168	Aynı anda konuşmuşuk.
6	172-173	Demek ki fiş çalışması yapıyor...
7	179kapı açılıp kapanma sesi...
7	181-184	Öncelikle sınıfa, öğretmene, arkadaşlara alıştırmak gerçekten çok önemli...
7	186-187	Her şeyi baştan ve sırayla yapması güzel!
7	189-190	Bu kavramlara sahip olmaları şart!
7	196-198	Noktaları birleştirerek yapabilmeleri de güzel!
7	200	Gülerek söyledi.
7	202	Burada ipucu vermişim!

8	209-212	Bu çalışmalar dil gelişimlerini de geliştirir.
8	214-216	Ne güzel!
8	222	Öğrencilerinden memnun.
8	232	Aynı anda konuşmuşuk.
9	241	Geçmiş yaşantıları şu an için önemli mi?
9	243	Öğrenciyken bu eğitimi almaması onu kötü etkilemiş...
9	249-250	Gerçekten bir şans mı?
9	252-254	Öğretilbilir düzeydeki çocuklar okuma-yazma öğrenemez mi?
9	256	Ne kötü bir duygu olsa gerek!
9	258-259	Kızıyla beraber o da okula başlamış gibi...
9	260-261	"o konuda" dediği okuma-yazma çalışmaları olsa gerek!
9	270	Bu da güzel!
10	272-273	Konuşturmak için bayağı zorlanmışım.
10	281	Aynı anda konuşmuşuk.
10	283-284	Araç-gerecin olmaması kötü...
10	288-290	Genelde çoğu ailelerin ekonomik düzeyleri düşük.
10	294	Öğretmen yaratıcı olmalı...
10	296-297	Aile eğitimi çok önemli...
11	305	Gülerek söyledi.
11	307	Evet, hadi anlat işte...
11	311	Anlayamadım...
11	319	Yine ipucu vermişim...
11	325-326	Gerçekten 4-5 yılda öğrenebilirler mi?
11	330-331	Evet sonrası gerçekten daha önemli.
12	335-336	Yönlendirilmeyi bekliyor.
12	343-345	"orta kısım" neyi ifade ediyor acaba?
12	347-348	Seviyelerine uygunluğunu nasıl belirlemiş? Ve bir çelişki var.
12	353-355	Çaba göstermesi çok güzel...Gülerek söyledi.
12	359	Gelelim şimdiki sınıfına...
12-13	363-364	Bireysel çalışma çok önemli...
13	366-371	Bu şekilde hikayeleştirmesi çok güzel!
13	375-376	Çocuğun dikkatini çekmek için ideal!
13	380	Resimli fiş düşünmesi çok güzel.
13	384	Gülerek söyledi.
13	388	Aynı anda konuşmuşuk.
13-14	394-395	Ah keşke!
14	397-401	Eğitim-öğretim zamanından alıyor tabi ki!
14	405-409	İlk kez çalıştığı için böyle hissetmesi normal!...
14	411-413	Araştırmacı ruhlu bir öğretmen...
14	417	Ortamı hazırlamak önemli...
14	419-420	Her zaman amacımız aileleri bilinçlendirmek ama...
14	422	Bu soruyu sormam gerekli miydi?
15	426	Sorumun devamı anlaşılıyor...
15	428	Tabi ki okuma-yazmaya başlamaları için...
15	432	Anlayıp cevap vermesi çok güzel...
15	434-435	El kaslarının gelişmiş olması çok önemli...
15	437	Temel kavramları bilmesi şart...
15	439-440	Sosyal olarak rahat olması önemli...

15	442	Öğretmeni sevmesi de çok önemli...Bunu gülerek söyledi.
15	450	Kurallara uyum her yerde var...
16	463-466	Meraklı olmaları çok doğal...
16	476-478	Öğretmenlerin şikayet etmeleri onu rahatsız ediyor.
16	480-481	Her öğretmen böyle olamaz ki...
16	483	Sorumu yine tamamlamamışım.
17	488-490	Acaba davranış değiştirmeyi hepsi uygulayabilir mi?
17	492	Bu teşvik nasıl olabilir?
17	494-497	Teneffüslerde kitap vermesi ne güzel bir şey!
17	499	Ödül bu çocuklarda çok etkilidir.
17	505-506	Konuşması için ipucu vermişim...
17-18	517-520	Fikir alış-verişi yapılması güzel!...Gülerek söyledi.
18	532	Bu davranış ve davranış değiştirmeye niye takılı kaldı ki?
18	538-540	Gülerek söyledi.
18	545	Okul idaresine karşı olumlu...
18	547-549	Gülerek söyledi.
19	553	Desteklenmesi ne güzel!...
19	556	"Biraz daha araç-gereç olsa" bu da güzel!
19	563-567	Müdür her zaman otorite sahibi ve bunun ailelere hissettirilmesi gerekli mi? Gülerek söyledi.
19	571	Gülerek söyledi.
20	584-585	"daha" kelimesini vurgulayarak söylemişim.
20	589	Konuyu toparlamaya çalışmışım.
20	591-592	Ev çalışması vermesi çok iyi.
20	596-599	Gülen bebek, ağlayan bebek verme etkili oluyor. Gülerek söyledi.
20	601-603	Ailelerin evde çalışmalar yaptırmasından memnun.
20	607-609	Aileleri ilgili aileler ne güzel!
21	615	Bu öğretmenin başarısı.
21	621	Aynı anda konuşmuşuk.
21	629-630	Kardeşlerin yardımı etkili olabilir.
21	632	Aynı anda konuşmuşuk.
21	634-635	Kardeşleri yönlendirmesi çok güzel ve önemli.
21	637	Bunun yararını da görmüş.
22	642	Sorumu anlamamış...
22	651	Aynı anda konuşmuşuk.
22	653	Hem okul hem öğrencilere yönelik olabilir.
22	655	Öğretmen adayları gerçekten yeterli şekilde eğitiliyor mu?
22	665-666	Özellikle zihin özürlü çocuklara yönelik araç-gereç geliştirme konusunda eğitilmeleri şart!.
22	668-669	Araç-gereç sorunu gerçekten çok önemli bir sorun.
23	673	Kitap vs. çok da...
23	679	Gülerek söyledi.
23	689	Gerçekten özel eğitimde araç-gereç sorunu bir yaradır.
23	697	Aynı anda konuşmuşuk.
23	699	Kesinlikle doğru!
23	701	Hele okuma-yazma öğretiminde...
23-24	703-704	Aynı anda konuşmuşuk.
24	720	Gülüyor.

24	722-723	Stajyerlerden yardım almak onu memnun ediyor galiba!
24	727-728	Kendiyle barışık bir insan.
24	730-733	Stajyerlerin uygulamada eksikliklerinin olması gayet doğal!
25	738	Anlayamadım.
25	743-744	Okul açması da güzel...
25	750	Evet tartışılır.
25	752-756	Show TV'den bir görüntü izliyorum gibi geldi bana!
25	762-763	Uygun ortamı kim, nasıl yaratacak?
26	765-766	Kesinlikle haklısınız. İşimizde gönüllülük olmalı!
26	776	İkimizde gülüyoruz.
26	784-786	Denetim de özel eğitimde hala bir sorun.
26	790	Gülüyor...
26-27	794-796	Aynı anda konuşmuşuk.
27	798-801	Ağlanacak hzlimize gülüyorum...
27	803-804	Bu müfettişler gerçekten dünyalı mı acaba?
27	806-807	İnşaallah ama...
27	811-814	Şimdi de aynı! Belki biraz daha iyi ama...
27	820	Yine ipucu vermişim...
28	826	Aynı anda konuşmuşuk.
28	828	Gülerek söyledi. Artık bu programın hazırlanması şart!
28	832-833	Öğretmenleri tecrübesi bu konuda da önemli...
28	840-842	Anlayamadım. Gülerek söyledi. Müdür konusunda şanslıymış.
29	860	Soruyu amma uzatmışım...
29	862-863	Balık baştan kokar!...
29	869-875	Bu örnekleri kim verecek, verilse de kim uygulayacak? Okullar arası işbirliği çok önemli...Gülerek söyledi.
29	880	Gülerek söyledi. Ben de görmedim valla!
29	884	Birden panik oldu gibi.
30	889	12 yıllık bir öğretmen için eksiklik diye düşünüyorum.
30	891-893	Gerçi yapılan bu çalışmalar ne kadar yararlı?
30	897	Sesim hiç duyulmaz olmuş...
30	904	Gülerek söyledi.
30	908-909	İnşaallah çıkmaz...
30	915	Çok sevecen bir insan!
31	938	Çok zor konuşan birisiydi.

KAYNAKÇA

Acar, Çimen. "Zihin Özürlü çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.

Akkök, Füsün. "Davranışsal Yaklaşım Dayalı Aile Rehberliğinin Öğretilbilir Çocukların Özbakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1984.

Akyol, Hayati. "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi", **Milli Eğitim Dergisi**, 136: 16-19, 1997.

Alperen, Nusret. **Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi.** Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul: 1990.

AAMR/American Association on Mental Retardation. **Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports.** 9th Edition. Washington, DC: 1992.

Batu, Sema E. **Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.

"Berdine, William. H. ve Blackhurst, Edward A. "Mental Retardation." **An Introduction to Special Education.** Boston: Little, Brown, 311-354, 1981." (Cheek, Flippo ve Lindsey, 1989, s. 409'daki alıntısı).

Berg, Buruce L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences.** 3rd Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

- Bigge, June Lee ve Stump, Colleen Shea. **Curriculum, Assessment, and Instruction for Students with Disabilities**. Wadsworth Publishing Company, 1999.
- Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.
- Blackhurst, Edward A. ve Berdine, William H. **An Introduction to Special Education**. New York, NY: Harpers Collins, 1993.
- Bloome, David. "Reading as a Social Process", **Language Arts**, 62, 2: 134-141, 1985.
- Bogdan, Robert C. ve Biklen, Knopp Sari. **Qualitative Research for Education: An Introction to Theory Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1992.
- Bruner, J. "Early Social Interaction and Language Development", **Studies in Mother-child Interaction**. London: Academic., 1977.
- Burns, Paul C., Roe, Betty D. ve Ross, Elinor P. **Teaching Reading in Today's Elementary Schools**. 4th Edition. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.
- Cavkaytar, Atilla. **Zihin Engellilere Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.
- Cheek, Earl H., Flippo, Rona F. ve Lindsey, Jimmy D. **Reading for Success in Elementary Schools**. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1989.
- Clay, Marie. "The Reading Behavior of Five-year Old Children" **New Zealand Journal of Educational Studies**. 2, 11-23, 1967.
- Cohen, Sandra B. ve Plaskon, Stephen P. **Language Arts for the Mildly Handicapped**. Charles E. Merrill Publishing Company, 1980.

Collins, B. C. ve Stinson, D. M. "Teaching Generalized Reading of Product Warning Labels to Adolescents with Mental Disabilities through the Use of Key Words", **Exceptionality**, 5, 163-181, 1995." (Westling ve Fox, 2000, s. 385'ten alıntı).

Conners, Frances A. "Reading Instruction for Students with Moderate Mental Retardation: Review and Analysis of Research", **American Journal on Mental Retardation**, 96, 6: 577-597, 1992.

Çağlar, Doğan. "Aile Eğitimi", **T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitimde Aile Eğitim Sempozyumu**. Ankara: 2000.

Dereli, Fatma. "Eğitilebilir Geri Zekalılar İlkokul Türkçe Programının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987.

Durkin, D. **Children Who Read Early. Two Longitudinal Studies**. New York: Teachers College, Columbia University, 1966.

Emergent Literacy Project (1995).

<http://www.ets.uidaho.edu/cdhd/emerlit/about.html>. Internet, 1999.

Eripek, Süleyman. "Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi." **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 2: 125-140, 1989.

_____. **Zihin Engelli Çocuklar**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1996.

_____. "Zihin Engelliler" **Özel Eğitim: İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

- _____. "Zihin Engelliler ve Yardım Sistemleri." Yayınlanmamış Doktora Ders Notları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir: 2001.
- Esen, Harika. "Alt Özel Sınıflara Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma Durumunun Belirlenmesi (Bursa İlinde)." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1990.
- Fazio, Barbara B., Johnston, Judith R. ve Brandl, Laurie. "Relation Between Mental Age and Vocabulary Development Among Children with Mild Mental Retardation", **American Journal on Mental Retardation**, 97, 5: 541-546, 1993.
- Ferreiro, E. ve Teberosky, A. **Literacy Before Schooling**. NH: Heinemann Educational Books, 1983.
- Gay, L. R. **Educational Research**. 5th Edition. Columbus: Merrill Publishing Company, 1996.
- Gürsel, Oğuz. **Zihinsel Engelli Çocukların Doğal Sayıları, Gerçek Nesnelere Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamları Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde, Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemle Sunulmasının Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1993.
- Hall, Nigel. **The Emergence of Literacy**. Heinemann Portsmouth, NH, 1987.
- Heilman, Arthur W., Blair, Timothy R. ve Rupley, William H. **Principles and Practices of Teaching Reading**. 7th Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- Holdaway, D. **The Foundation of Literacy**. Sydney: Ashton Scholastic, 1979.

Hoogeveen, Frans R., Smeets, Paul M. ve Lancioni, Giulio E. "Teaching Moderately Mentally Retarded Children Basic Reading Skills", **Research in Developmental Disabilities**, 10, 1-18, 1989.

Johnson, Lawrence J. ve Pugach, Marleen C. "Classroom Teachers Views of Strategies for Learning and Behavior Problems: Which Are Reasonable and How Frequently Are They Used?", **The Journal of Special Educational**, 24, 1: 69-84, 1990.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 7. Basım. Ankara: 3A. Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.

Kırcaali-İftar, Gönül ve Tekin, Elif. **Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Kırcaali-İftar, Gönül. "Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim" **Özel Eğitim: İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

Kırcaali-İftar, Gönül ve Uysal, Ayten. "Zihin Özürlü Öğrencilere Özel Eğitim Danışmanlığı Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma-Yazma Öğretiminin Etkililiği", **Özel Eğitim Dergisi**, 2, 3: 3-13, 1999.

Kliewer, Christopher. "Citizenship in the Literate Community: An Ethnography of Children with Down Syndrome and the Written Word", **Exceptional Children**, 64, 2: 167-180, 1998.

Kvale, Steinar. **Inter Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. California: Sage Publications, 1996.

“Lancioni, G. E., Ceccarani, P. Ve Olivia, D. S. “Avviamento Alla Lettura Tramite Insegnamento Programmato” **Psicologia e Scuola**, 17:16-27, 1981.” (Hoogeveen, Smeets ve Lancioni, 1989, s. 3'teki alıntı).

“Lipson, M. Y. Ve Wixson, K. K. **Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach**. 2nd Edition. New York: Addison Wesley Longman, 1997.” (Bigge ve Stump, 1999, s. 393'teki alıntı).

“Marshall, C. ve Rossman, G. B. **Desingning Qualitative Research**. 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.” (Yıldırım ve Şimşek, 1999, s. 54'teki alıntı).

M.E.B. Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. **2000 Yılında Milli Eğitim**. Ankara: A.Ç.E.M. ve 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası, 1999.

M.E.B. **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.

Nelson, Wolf, N. **Childhood Language Disorders in Context: Infancy through Adolescence**. 2nd Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Oktay, Ayla. “Okulöncesi Dönemde Öğrenme ve Okumaya Hazırlıklı Olmak”, **Eğitim ve Bilim**, 39: 11-18, 1982.

Öz, Feyzi. **Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

Özen, Arzu. “Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Annelerine Eğitim Uzmanlarıyla Çalışırken Gerekli Olan Etkili İletişim Becerilerinin Kazandırılması.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

_____. “Engelli Çocuklar ve Oyun: İşitme Engelli Çocuklar ve Zihin Engelli Çocuklar” **Çocukta Hareket, Oyun Gelişimi ve Öğretimi: Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001.

Özgür, İskender. “Özel Eğitimde Aile Rehberliği ve Danışmanlık Hizmetlerinin Önemi”, **T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Eğitimde Aile Eğitim Sempozyumu**. Ankara: 2000.

Özsoy, Yahya. “Okul Sonrası Yaşamda Okuma”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 1: 93-99, 1987.

Özsoy, Yahya., Özyürek, Mehmet ve Eripek, Süleyman. **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş**. 3. Basım. Ankara: Karatepe Yayınları, 1992.

Özyürek, Mehmet. **Bireysel Farklılığa Psikolojik Yaklaşımlarıyla Bakış**. Ankara: Karatepe Yayınları, 1999.

Patton, Quinn M. **Qualitative Evaluation And Research Methods**. 2nd Edition. California: Sage Publications, 1990.

Polloway, Edward A. ve Patton, James R. **Strategies for Teaching Learners with Special Needs**. 4th Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1993.

Razon, Norma. “Okuma Güçlükleri”, **Eğitim ve Bilim**, 39: 19-29, 1982.

Resmi Gazete. 23937, 18 Ocak 2000.

Reutzel, Ray D. ve Cooter, Robert B. **Teaching Children to Read: From Basals to Books**. 2nd Edition. Prentice-Hall, Inc., 1996.

Russell, Andrew T. ve Forness, Steven R. "Behavioral Disturbance in Mentally Retarded Children in TMR and EMR Classrooms", **American Journal of Mental Deficiency**, 89, 4: 338-344, 1985.

"Schloss, P. J., Alexander, N., Hornig, E., Parker, K. Ve Wright, B. "Teaching Meal Preparation Vocabulary and Procedures to Individuals with Mental Retardation", **Teaching Exceptional Children**, 25, 3: 7-12, 1993." (Westling ve Fox, 2000, s. 385'ten alıntı).

"Scribner, S. ve Cole, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge, MA: Harward University Press, 1981." (Uzuner, 1996, s. 97'den alıntı).

"Sedlak, Robert A. ve Sedlak, Denise M. **Teaching the Educable Mentally Retarded**. Albany: State University of New York Press, 1985." (Burns, Roe ve Ross, 1988, s. 595'teki alıntı).

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: 1997.

Strauss, Anselm ve Corbin, Juliet. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. California: Sage Publications, 1990.

Sucuoğlu, Bülbin. "Özürlü Çocukların Aileleriyle Yapılan Çalışmalar", **Farklılıkla Yaşamak: Aile ve Toplumun Farklı Gereksinimleri Olan Bireylerle Birlikteliği**. Editör: A. Nuray Karancı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Teale, William H. ve Sulzby, Elizabeth. **Emergent Literacy: Writing and Reading**. Norwood, NJ: Ablex, 1986.

Teale, William H. ve Sulzby, Elizabeth. "Emergent Literacy: New Perspectives", **Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write**. Ed. Dorothy S. Strickland ve Lesley Mandel Morrow. International Reading Inc., 1982.

Tekin, Elif. "İşlevsel ve Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 2: 111-122, 1996.

_____. **Zihin Özürlü Çocuklara Kardeşleri Aracılığıyla Sunulan Dört Saniye Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiklerinin Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2000.

Tekin, Elif ve Kırcaali-İftar, Gönül. **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı I. Özürlüler Şurası **Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler Ön Komisyon Raporları**. Ankara: 1999.

Uzuner, Yıldız. "An Investigation of a Hearing Mother's Reading Aloud Efforts to Her Preschool Age Hearing and Hearing Impaired Children Before Bedtime." **Yayınlanmamış Doktora Tezi**. University of Cincinnati, ABD, 1993.

_____. "Normal İşiten Ve İşitme Engelli Çocuklardaki Okuma Yazma Gelişiminin Sosyal Etkileşim Kuramına Göre İncelenmesi", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 2: 95-103, 1996.

_____. "Filizlenen Okur Yazarlık (Emergent Literacy)", **Sevgi Çiçekleri Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi**, 1, 1: 27-29, 1996.

- _____. “Niteliksel Araştırma Yaklaşımı” **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.
- _____. “Niteliksel Araştırma Yöntemleri.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir: 1999.
- Vuran, Sezgin. “Alt Özel Sınıfta Ödül Kullanımının Sınıf Kontrolüne Etkisi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kültürel Etkinlikler. Bolu: 1994.
- _____. “Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Hazırlanması”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, 1: 75-82, 1996.
- _____. “Zihin Engelli Çocuk Annelerine Ödüllendirme ve Eleştirmemenin Kazandırılmasında Bilgilendirme, Dönüt Verme, Dönüt Verme ve Ödüllendirmenin Etkililiği.” Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Vygotsky, L. S. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University, 1978.
- Westling, David L. ve Fox, Lise. **Teaching Students with Severe Disabilities**. 2nd Edition. Prentice-Hall, Inc., 2000.
- Wittrock, M. C. “Writing and the Teaching of Reading”, **Language Arts**, 60, 5: 600-606, 1983.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi, 1999.