

T.C  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



**ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN  
EĞİTİMİNDE KULLANILAN OKUMA-  
YAZMA YAKLAŞIMLARI VE  
YÖNTEMLERİ**

MEHMET AKİF EROĞLU

DANIŞMAN:  
DOÇ. DR. YEŞİM ÖZLÜ FAZLIOĞLU

EDİRNE 2010

**Tezin Adı:** Zihinsel Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Kullanılan Okuma-Yazma Yaklaşımları ve Yöntemleri.

**Hazırlayan:** Mehmet Akif EROĞLU

## ÖZET

Bu araştırma, zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi sürecinde kullanılan yöntemleri esas almakla beraber, en çok kullanılan ve işlevsel olan yaklaşımlara ışık tutmak amacıyla planlanmıştır. Okuma-yazma bilmenin avantajları düşünüldüğünde, 21. yüzyılın sanayi ötesi toplumunda yani bilgi çağında her bireye okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilebilir diyebiliriz. Zihinsel Engelli birey için okuma yazma bilmek demek, hayata daha sıkı bağlanmak, toplumsal yaşam becerilerini daha rahat yerine getirmek, bilgiye bağımsızca ulaşabilmek demektir.

Araştırma yürütülürken literatürde yer alan kaynaklara göz atılmış ve zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimin de hangi okuma yazma öğretimi yaklaşımlarının kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretiminde farklı yaklaşım ve yöntemlerin bulunduğu saptanmış; yaklaşım ve yöntemler hakkında literatürde yer alan bilgiler derlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Zihin engelli birey, okuma yazma öğretimi, okuma yazma yöntemleri

**Name of Thesis:** Approaches and Methods In Teaching Reading and Writing To Mentally Retarded Students.

**Prepared By:** Mehmet Akif EROĞLU

### **ABSTRACT**

This research especially aims to explain the methods in reading-writing training for the mental retarded students and also evaluate and lighten the most common styles. Taking in the advantages of knowing “reading-writing”, It is possible to teach every person Reading-writing in the era of knowledge, in 21th century. Knowledge of reading-writing for a mental retarded person means that he can stick to life more tight, he can use his social abilities better and he can reach information freely.

In the research process, all the resources in the literature have been examined and the methods of teaching mental retarded students have been spotted. With all these; we focused on the concept of mental retardation, classifying of the mental retarded people, the reasons of mental retardation, the qualifications of mental retarded children, the teaching process of mental retarded students, the class management and teaching family about the process.

In conclusion, we determined different methods in teaching the mental retarded people and all the knowledge about the methods in literature have been collected.

**Key Words:** Mentally-Retarded, Teaching Reading and Writing, Reading and Writing Methods.

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri saptamak ve zihinsel engelli çocuklarla okuma-yazma öğretiminde yapılacak çalışmalara temel oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli insanın katkısı olmuştur. Özellikle araştırmanın her aşamasında bana sabırla destek olan, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen danışman Hocam Doç. Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU'na sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütülmesinde değerli fikirleri ile bana destek olan Fidan Yeliz ÖZBEY'e, Seyhan Hanım'a ve Aynur Başak KAMACI'ya teşekkürler ederim.

Beni daima destekleyen ve her zaman yanımda olduklarının hissettiren değerli anneme, babama, ablam Aysun EROĞLU'na ve dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	i
<b>ABSTRACT</b> .....	ii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	iii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	iv
<b>KISALTMALAR</b> .....	vii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem .....	3
1.2. Amaç .....	4
1.3. Önem .....	4
1.4. Sayılıtlar .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	5
1.6. Tanımlar .....	5
1.7. Kısaltmalar .....	7
1.8. İlgili Araştırmalar .....	8
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	37
2.1. Zihinsel Engelin Tanımı .....	37
2.2. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması .....	39
2.3. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri... ..	41
2.3.1. Doğum Öncesi Nedenler .....	41
2.3.2. Doğum Anı Nedenler .....	43
2.3.3. Doğum Sonrası Nedenler .....	43
2.4. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri .....	44
2.4.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri .....	44
2.4.2. Sosyal Gelişim Özellikleri .....	47
2.4.3. Dil Gelişimi Özellikleri .....	49

2.4.4. Kişilik Özellikleri .....	50
2.4.5. Özbakım Becerilerinin Gelişim Özellikleri.....	51
2.4.6. Motor Gelişim Özellikleri .....	52
2.4.6.1. Kaba Motor Gelişim .....	52
2.4.6.2. İnce Motor Gelişim .....	53
2.5. Zihin Engelli Çocukların Eğitimleri.....	53
2.5.1. Erken Çocukluk Eğitimleri.....	55
2.5.1.1. Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı .....	59
2.5.1.2. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı.....	61
2.5.2. Okul Çağı Eğitimleri .....	63
2.5.2.1. Kaynaştırma.....	66
2.5.2.1.1. Kaynaştırmanın Amaçları.....	67
2.5.2.1.2. Kaynaştırmanın Önemi.....	68
2.5.2.1.3. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri.....	68
2.5.2.2. Sınıf Düzeni.....	70
2.5.3. İş ve Mesleki Eğitimleri .....	72
2.5.4. Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları.....	79
2.5.5. Zihin Engelli Bireylerin Toplumsal Yaşama Geçişleri .....	81
2.5.6. Zihin Engelli Bireylerin Eğitimlerinde Kullanılan Yöntemler.....	83
2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı .....	86
2.5.7.1. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme .....	89
2.5.7.2. Yerleştirme-İzleme-Yeniden Değerlendirme .....	90
2.5.7.3. BEP Hazırlama ve Uygulama.....	91
2.5.7.4. Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı Hazırlama-Değerlendirme.. .....	92
2.5.7.5. BEP İzlenmesi ve Değerlendirilmesi.....	92
2.6. Zihin Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Eğitimi .....	93
<b>3. ZİHİN ENGELLİ BİREYLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ.....</b>	<b>98</b>
3.1. Okuma ve Yazma Kavramları.....	98
3.2. Okuma ve Yazma Öğretiminin Amaçları.....	99

3.3. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	100
3.4. Zihin Engelli Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenme Özellikleri .....	100
3.5. Zihin Engelli Bireylere Okuma-Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar.....	102
3.5.1. Davranışsal Yaklaşım.....	103
3.5.2. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım.....	104
3.6. Zihin Engelli Bireylere Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri.....	109
3.6.1. Harf Yöntemi (Bireşim Yöntemi) .....	110
3.6.2. Hece Yöntemi.....	113
3.6.3. Sözcük Yöntemi .....	114
3.6.4. Cümle Yöntemi (Çözümleme- Analiz Yöntemi) .....	115
3.6.5. Ses (Fonetik ) Yöntemi.....	120
3.6.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi .....	121
3.6.6.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi İlkeleri.....	122
3.6.6.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları.....	123
3.6.6.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi Strateji Önerileri .....	125
3.6.7. Öykü Yöntemi .....	127
<b>4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....</b>	<b>128</b>
4.1. Araştırma Modeli.....	128
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi.....	128
4.3. Verileri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	129
4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	129
<b>5. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>130</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>141</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>144</b>

## KISALTMA LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
- BÖP** : Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı
- RAM** : Rehberlik Araştırma Merkezi
- AAMR** : Amerikan Geri Zekâlılık Komitesi



## 1. GİRİŞ

Eğitim günümüze değin birçok şekilde tanımlanmıştır. Ertürk (1972) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” şeklinde tanımlarken; Turgut (1992) eğitimi, “öğrencide istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçları içine alan bir süreç ” olarak tanımlamıştır.

Zihinsel engelli terimi herkes için belli özellikleri olan kişileri ifade etmektedir (Sucuoğlu, 2009). Tüm çocuklar bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından farklılıklar gösterirler. Kimi daha kısa ya da daha uzun, kimileri hızlı öğrenir, kolay anımsar ve öğrendiklerini yeni durumlarda kullanır, kimileri ise daha fazla tekrara gereksinim duyar ve öğrendiği yeni bilgi ve becerilerin kalıcılığı ve genelleştirilmesinde güçlükler yaşar (Heward, 2008). Ancak çocuklar arasındaki bu farklılıklar çoğu kez büyük olmadığı gibi görülebilir farklılıklardır (Culatta ve Tompkins, 1999). Bu çocukların benzerlikleri daha fazladır (Meyen, 1996). Ancak, genel olarak özel gereksinimi olan yani özel eğitim gerektiren çocukların, diğer çocuklara nazaran farklı oldukları görüşü yaygındır.

Özel gereksinimi olan çocuklar olarak tanımlanan bu grup, bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri bakımından oldukça farklılaşan çocuklardır (Sucuoğlu, 2009). Buna ilaveten 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin üçüncü maddesi b fıkrasında özel eğitim şöyle tanımlanmaktadır. “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onları özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”dir.

Zihinsel engelli bireylere özel eğitim kapsamında, eğitim yaşantıları kazandırılır. Zihinsel engelli bireylerle ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Son

alternatif tanım Dever tarafından yapılan öğretimsel tanımdır. Dever tanımında zihinsel engelli bireyi toplumları bireylerin çoğunluğunun rastlantısal öğrenme yoluyla öğrendikleri becerileri öğrenmek için özel öğretime gereksinimi olan birey olarak tanımlamıştır (Sucuoğlu, 2009).

Engelli bireylerin eğitilmesindeki temel amaç genel eğitimin amacından farklı değildir. Her bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve toplumda üretici konuma getirmek eğitimin temel amacıdır. Engelli birey için temel sorun topluma uyum sağlamak ve üretici konuma geçmektir. Ancak bu amacın gerçekleşebilmesi için toplumun da engelli bireyleri kabul etmesi ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunması gerekmektedir. Bu anlamda engelli çocukların eğitimlerinde ve sosyalleşmelerinde en büyük sorumluluk öğretmenlerindir (Rizzo, 1985).

Zihinsel engelli birey için okuma-yazma bilmek demek, insanlara karşı kendini en iyi şekilde ifade etmekle eşdeğerdir. Günümüzde bireyin bir kişilik oluşturabilmesi, toplumsal, ekonomik ve sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmesi, çağdaş dünyaya uyum sağlayabilmesi okur-yazar olmasıyla mümkündür (Kesginici, 2006).

Okur-yazarlığın böylesine güçlü bir etkiye sahip olması nedeniyle yazı bulunduğundan bu yana okuma-yazma kazanımının kusursuz olması sağlanmaya çalışılmıştır (Kesginici, 2006).

Okur-yazar olmak sadece normal olarak gelişen bireyler için değil, aynı zamanda özel eğitime gereksinim duyan bireyler için de işlevsel bir beceridir. Okur-yazar deyince okuduğunu anlayan, anlayacak hızda okuyabilen, duygu ve düşüncelerini bir başkasına yazı ile aktarabilen kişiler akla gelir. Bir başka deyişle okur-yazar kişi kültürel düzeyine uygun olarak verilen mesajı okuyarak alabilen, vermek istediği mesajı ise yazabilen kişidir (Yeleğen, 1997). Okuma ve yazma

öğretimi okuma ve yazma etkinliklerini kapsayarak anadil öğretiminin alt yapısını oluşturmaktadır. Bu iki çalışma birbirini tamamlayan çalışmalar olarak ele alınıp okuma-yazma öğretimi olarak ifade edilmektedir (Yücel, 2000).

Bütün bireylerin eğitiminde olduğu gibi zihinsel engelli bireylerin eğitiminde de, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan, yaşamlarını sürdürmeleri ve kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmıştır (Cavkaytar, 1999). Bu amaç doğrultusunda zihin engelli birey için, özel eğitim hizmetlerinin büyük bir bölümü kaynaştırma uygulaması şeklinde normal sınıflarda sürdürülmektedir.

### **1.1. Problem**

Okuma, çeşitli organların yardımı ile simgelere yüklenen anlamı kavramaya yönelik karmaşık zihin çabasıdır. Yazma ise seslerin ve algıların, simgelere dönüşmesi şeklinde ifade edilebilir (Yeleğen, 1997). Normal öğrenciler için çoğu zaman çok az destekle edinilebilen okuma yazma becerileri özel eğitime gereksinim duyan bireyler için sistematik öğrenme yaşantıları olmaksızın kazanılamayabilir (Eyidoğan, 2005).

Okuma-yazma öğrenmenin bireyin yaşamında kendisine ve çevresine hâkim olması, çevresine uyum sağlayabilmesi ve bağımsız hareket edebilmesi önemlidir (Çolak, 2001).

Özel eğitime ihtiyacı olan ya da zihinsel engelli bireylerin eğitiminde öğrenci için amaç belirlenirken öncelikle öğrencinin en çok işine yarayacak beceri ve kavramlara yer verilmelidir. Bu nedenle diğer becerilerde olduğu gibi okuma-yazma öğretimi işlevsel akademik becerilerin öğretimine temel oluşturduğu için zihin engelli bireyin performansına ve gereksinimine bağlı olarak

gerçekleştirilmelidir (Başal ve Batu, 2004). Kritik öneme sahip okuma-yazma becerisinin zihin engelli birey tarafından edinilebilmesi için etkin öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenmenin sağlanması gerekir (Eyidoğan, 2005).

Bu bağlamda zihinsel engellilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem, bireyin eğitiminde ve yaşamında başarı sağlamasında büyük bir öneme sahiptir. Zihinsel engellilere okuma-yazma öğretim yaklaşımlarını bilmek ve bu yaklaşımları kullanarak onlara aktarabilmek onların hayatlarını kolaylaştıracaktır.

**Problem Cümlesi:** Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler nelerdir?

## 1.2. Amaç

Araştırmada zihinsel engellilerin özellikleri, sınıflandırılması, zihinsel engelin nedenleri, zihinsel engelli çocukların özellikleri, zihinsel engelli çocukların erken çocuklukta, okul çağında v.b. alabilecekleri eğitimler üzerinde durulmuş ve bu özel çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler incelenmiş, bağımsız yaşam becerilerini yerine getirebilmelerinde en önemli etken olan okuma-yazma becerisinin kazandırılmasında kullanılan yaklaşımlar ele alınarak öğrencilere yardımcı bir kaynak ortaya konması amaçlanmıştır.

## 1.3. Önem

Her birey çok çeşitli niteliklere değişik düzeylerde sahiptir. Bu nedenle eğitim bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirirken, her bireye ihtiyacı olan değişimleri sağlayabilmelidir.

Normal gelişim gösteren bireyler birbirinden farklı özelliklere sahipken, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler de birbirinden farklıdır. Zihinsel engelli bireyler yaşadığımız toplum içinde sıklıkla rastladığımız engel gruplarından biridir. Bu bireyler için yaşama tutunmak ve yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmek büyük bir öneme sahiptir. Böyle bir yaşamı onlara sağlayabilecek etkenlerden biri de okur-yazar olmaktır. Zihinsel engelli bir birey için okuma-yazma bilmek demek, kendini yazılı yollarla ifade edebilmek ya da toplumsal yaşamdan yazılı kanallar aracılığıyla mesajlar alabilmek demektir.

#### **1.4. Sayıtlılar**

Araştırmada veri toplama amacıyla yapılan literatür taramasından elde edilen bilgiler zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi yaklaşımlarını ortaya koyabilecek niteliktedir.

Yazarlar zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi yaklaşımları konusundaki görüşlerini kendi araştırmaları ve bilgileri ışığında yansız ve samimi bir şekilde ortaya koymuşlardır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 1989-2009 yılları arasında zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış araştırmalarla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Eğitim:** Bireylerin kendi yaşantıları yoluyla davranış değiştirme, meydana getirme süreci olarak tanımlanır (Ertürk, 1972).

**Özel Eğitim:** MEB 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararnamede, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını destekleyen becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2003).

**Özel Eğitim gerektiren birey:** 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname’de, özel gereksinimli çocuk, “çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997).

**Engellilik:** Bireyin yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal sayılan bir rolünü yerine getirmesini önleyici veya sınırlandırıcı, bir yetersizlik ve engellilik sonucu ortaya çıkan bir dezavantajı sürdürme durumudur (Eripek, 2002).

**Zihinsel engelli birey:** Zihinsel işlevlerde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren, uyumsal becerilerde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar (Eripek, 2005).

**Kaynaştırma Eğitimi:** Entegrasyon kavramıyla eş zamanlı olmak üzere kaynaştırma, engelli olan çocuklara engelsiz olağan çocuklarla bir arada normal

okulda ve sınıflar içinde eğitim verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997).

**Okuma:** Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğelerle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Çelenk, 2004).

**Yazma:** Düşünceyi, duyguyu, izlenimleri yazı ile anlatma yoludur (Kesginici, 2006).

## 1.7. Kısaltmalar

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>RAM</b>	: Rehberlik Araştırma Merkezi
<b>BEP</b>	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
<b>AAMR</b>	: Amerikan Geri Zekâlılık Komitesi
<b>STCY</b>	: Ses Temelli Cümle Yöntemi

## 1.8. İlgili Araştırmalar

Gülyüz (1989), “*İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri*” konulu araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun okuma-yazma öğretiminde bir problem olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Gülyüz, bu çalışması ile öğretmenlerin çözümleme yöntemini uygulamada zorlandıklarını ve karışık yöneme doğru bir gidiş eğilimi gösterdiklerini saptamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen okuma-yazma öğretimi ile ilgili eğitimi ve Bakanlığın bu konuya yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarını yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Gülyüz’e göre bu da başarısızlığı beraberinde getirmektedir.

Eripek (1989) tarafından, 1986-1987 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ve Kütahya illerindeki alt özel sınıfların dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden, zekâ yaşları 5-8 arasında değişen 165 eğitilebilir zihin engelli öğrencinin ilkökul sınıflarına göre sesli okuma başarıları değerlendirilmeye alınmıştır. Her sınıf düzeyi için bir okuma parçası seçilmiştir. Öğrencilerin seçilen bu parçalarda sesli okuma becerileri; okuma hızı ve doğru okuma, okuduğunu anlama ve genel okuma boyutlarında ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmanın ele alınan boyutlarında, öğrencilerin okuma başarılarında belirgin bireyler farklılıklar bulunmuştur ve öğrencilerin yaklaşık % 53’ünün birinci ya da ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendikleri saptanmıştır.

Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken 5 öğrenciden, verilen hikâyeyi okumaları ve daha sonra da okudukları hikâyelerle ilgili hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiş ve harita verilmesi kesildikten sonra bile okuduklarını anlama becerilerindeki bu artışı devam ettirdikleri belirlenmiştir bu da öğrenilenin kalıcılığını göstermektedir.



Hoogeveen ve arkadaşlarının 1989 yılında yapmış oldukları araştırmada engelli olan 4 çocuk yer almıştır. Denekler mevcut okuma yönteminden beklenen yetersizlikler ya da gösterdikleri yetersizlikler doğrultusunda bu çalışmaya dahil edilmiştir. Deneklere oturumlar uygulanmış ve uygulanan oturumlar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Oturumlar günde bir yada iki kez haftada beş gün 15-30 dk. sürmüştür. Program deneklerin yüksek sesle giderek daha uzunlaşan yazı birimlerinin okudukları 6 evreden oluşmaktadır. Program ünlüler için yazı birim-fonem benzerliğinin eğitimi ile başlamaktadır (1.Evre) ve bireysel olarak söylenen iki heceli kelimelerin eğitimi ile son ermektedir.(6.Evre). Çalışma 5 ay sonra sona ermiştir. Araştırma sonunda deneklerin 1. evre sonunda model olunan doğru yanıt vermede güçlük çekmemelerine karşın, model olma sürekliliği ortadan kalkınca yanıtlarda pek çok hata yapmışlardır. 2. evrenin sonuçları 1. evreye benzemektedir. 3. evrede ise deneklerin performanslarının farklılaştığı görülmüştür. 4. ve 6. evrelerde deneklerin temel okuma güçlükleri olamamasına karşın, tipik hatalar yaptıkları görülmüştür. Sonuçlar deneklerin daha önceden öğrendikleri kelimeler ile aynı düzenlemedeki ve karmaşıklıktaki kelimeleri okumada çok az problemleri olduğu görülmüştür. Araştırma programının orta derecede zihinsel engelli çocuklara temel okuma becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Singh ve Solman (1990), resimsel ipucu kullanımının görsel sözcük öğrenimindeki engelleyici etkisini 8 orta düzeydeki zihinsel çocuk ile yaptıkları çalışma ile araştırmışlardır. Araştırmada 16 sözcüğün öğretimi yapılmış ve ayrı ayrı yapılan 4 farklı öğretimin her biriyle 4 sözcük öğretilmiş ve bu sözcüklerin çocuklar tarafından öğrenilmesi farklı 4 öğretimin etkililiği olarak değerlendirilmiştir. Öğretimler; önce resmin tek başına gösterimi, daha sonra resimle sözcüğün beraber gösterilmesi (resim sözcükten daha büyük) (Durum A), sözcüğün tek başına gösterilmesi (Durum B), önce sözcüğün gösterimi daha sonra resimle sözcüğün beraber gösterilmesi (sözcük resimden daha büyük) (Durum C) ve sözcüğün resimsiz olarak gösterilmesidir (Durum D) (sözcük durum B'deki sözcüğün iki katı büyüklüğünde yazılı). Araştırma sonucunda bütün öğrencilerin en

az sözcüğü, resmin önce tek başına daha sonra sözcükle beraber gösterildiği öğretimde öğrendiği görülmüştür. Öğrenmelerin önce sözcüğün tek başına daha sonra resimle gösterildiği durumda arttığı ve en fazla sözcüğün öğreniminin ise sözcüklerin tek başına resimsiz gösterildiği öğretimlerde olduğu durumlarda olduğu görülmüştür.

Herman (1991), okuma hızı konusunda yaptığı araştırmada, pratik yapmanın okuma hızını ve okuduğunu anlama puanını artırdığını ve yapılan düzenli pratiklerle okuduğunu anlama yetisinin gelişeceğini belirlemiştir.

Gottardo ve Rubin (1991), orta düzeydeki 17 zihinsel engelli çocuğun dil becerilerine öğretim yöntemlerinin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada bağımsız değişkenler fonik analiz yöntemi ve görsel sözcük öğretimi iken bağımlı değişkenler ise cümleleri sözcüklere sözcükleri ise hecelere ve seslere bölme becerileri olarak desenlenmiştir. 4 zihin engelli çocuk ses-sembol eşleme ve fonetik farkındalık eğitimi alırken diğer 13 öğrenci görsel sözcük yöntemi ile eğitilmişlerdir. Fonik analiz yöntemi ile öğretim gören çocukların bütün bağımlı değişkenlerde görsel sözcük yöntemi ile öğretim gören çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Olçum (1992) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri” adlı araştırmasında, Siirt’teki tüm ilkokul 1. sınıf öğretmenleri (köyde bulunan öğretmenler hariç)’ne 29 sorudan oluşan anket formunu uygulamış ve karşılaşılan güçlüklerin program geliştirme, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarıyla denetimden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Connors (1992), bu araştırmada; hafif zihinsel engelli öğrenciler için okuma yönergesinin üç alanı (görsel-kelime yönergesi, kelime analizi yönergesi ve okuyarak hata düzeltme yönergesi) gözden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda;

Görsel kelime yönergesi metotlarında resim birleştirmeyi kullanmış, sabit gecikme ve Edmark'ın hatasız tanımlama metotlarının daha güçlü olduğu görülmüş, kelime analizi yönergesinin zihin engelli çocuklar için yapılabilir bir seçenek olduğu görülmüş, okuyarak hata düzeltmenin en güçlü metodunun kelime analizi olduğu sonucuna varılmış, araştırma ve pratik için öneriler tartışılmıştır.

Güçel (1993) "*Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretimi ve Okuma-Yazma Alışkanlığı Üzerine Bir Değerlendirme*" başlıklı araştırmasında, İlköğretim okullarında ilk okuma ve yazma alışkanlığının yeterli seviyede öğretilmemesinin nedenlerini saptamaya çalışmış ve aile, çevre, öğretmen, eğitim sistemi gibi faktörlerin okuma-yazma alışkanlığının kazanılmasını olumlu; televizyon, yabancı dil, test sistemi gibi faktörlerin ise olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Collins ve Stinson (1995), orta düzeyde zihinsel engelli 4 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmayla öğrencilerin satışa sunulan ürünlerdeki uyarıcı etiketleri görsel sözcük yoluyla öğrenme, anlama ve genelleme becerilerini araştırmışlardır. Sözcüklerin öğretimi sınıf içinde yapılmış, genelleme düzeyi ise gerçek ortamda değerlendirilmiştir. Öncelikle sözcüğün yazılı olduğu kart öğrencilere gösterilmiş ve artan bekleme (0 saniye ile başlayıp birer saniye artarak 5 saniye bekleme süresine kadar) süreli öğretimle sözcük öğretimi yapılmıştır. Öğretimde sözel ipucu kullanılmış ve doğru okumalar övülürken, yanlış okumalar görmezlikten gelinmiştir. Sonrasında sözcüğün tanımı verilmiş, en son olarakta içinde sözcüklerin geçtiği ve gerçek ürün etiketlerinden alınan örneklerin sunumu yine kartlara yazılı olarak yapılmıştır. Genelleme aşamasındaysa sınıfa getirilen ürünlerle ilgili öğretmen öğrenciye uyarıcı etiketlerde tanıdığı sözcüklerin olup olmadığını sormuş, öğrenci sözcüğü doğru okuduğunda cevabı övülmüş ve sonrasında öğrenciden sözcüğün tanımını yapması istenmiştir. Sözcüğü okumada başarısız olmuş ise öğretmen sözcüğü öğrenciye göstermiş ve öğrenciden tanımını yapmasını istemiştir. Öğrencilerin genellemedeki başarılarını ölçmek için ise

öğretimi takip eden iki hafta boyunca öğrenciler market alışverişine götürülerek reyonlardan rastgele seçilen ürünlerin üzerlerindeki uyarıcı etiketleri okumaları ve tanım yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kısa zamanda ve az okuma hatası yaparak sözcükleri öğrendikleri görülmüştür. Fakat hem sınıf ortamında hem de gerçek market ortamında gerçek ürünlerle yapılan genelleme çalışmalarında öğrencilerin becerilerde işlevsel hale gelmeleri ve sözcüklerin anlamlarını öğrenebilmeleri için daha fazla öğretime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Acat (1996) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bir survey (alan) çalışması gerçekleştirilmiştir. Muğla ili Fethiye ilçesindeki 8 ilkokuldan 300 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, okuduğunu anlama düzeyi ile etkili bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Damar (1996), araştırmasında öğretmen görüşlerine başvurarak, İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı ilişki olmadığını; karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Kılıç (1996) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Temel Problemler” adlı doktora tezinde Türkiye’de ilköğretim kurumlarında yapılan İlkokuma yazma öğretimi ile ilgili temel problemler tespit ederek çözüm yolları aramayı amaçlamıştır. Tespit edilen problemleri İlkokuma yazma öğretiminde kullanılacak metotla ilgili problemler, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin niteliği ile ilgili problemler, ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretim kurumlarının eğitim, öğretim faaliyetlerinin niteliği ile ilgili problemler, ilköğretimde verimliliği sağlamak amacıyla yapılması gereken genel planlama ile ilgili problemler olarak

sıralanmıştır. Kılıç araştırmasında Ankara ili Belediyesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere anket uygulamıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin kişisel problemleri ile öğretimde karşılaşılan problemlerin çoğunun birbiriyle alakalı olduğu belirtilmiştir. Kişisel problemleri eğitim öğretime de yansımaktadır. Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili sıkıntıları, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, çevre ve aile ile ilgili faktörler, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksiklikleri gibi konuların İlkokuma yazma öğretiminin seyrini etkilediği ifade edilmiştir.

Katims (1996), ilkokul öğrencisi 4 hafif düzeydeki zihinsel engelli çocuğa okuma yazma becerilerini geliştirmek için bir yıl süren eğitimin etkililiğini deneysel yöntemle araştırmıştır. Bu eğitim okuma-yazma araç-gereç ve materyalleri yönünden zenginleştirilmiş, doğal, normal ve gerçek bir sınıf ortamında uygulanmıştır. Çocuklar okuryazarlık gelişimlerini destekleyecek şekilde eğitim görürken, bir yandan da doğrudan eğitim yöntemleri bu etkinliklerin içerisine yerleştirilmiştir. Ayrıca, öğrenciler işlevsel etkinlikler ve kendileri için anlamlı olaylar için yazı yazma konusunda eğitimciler tarafından teşvik edilmiştir. Dinleme ve konuşma etkinliklerin içine yerleştirilmiştir. Programda bu becerileri geliştirmek amaçlı ‘günlük olay haberleri’ çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada her öğrenci kendi yaşamıyla ilgili gündelik olaylardan bahsetmiş böylece sözlü anlatım ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yıl boyunca kitaplardaki resimlerden hikâyeler oluşturma ve anlatma (guided storytelling) çalışmaları yapılmıştır.

Programda tekrarlayan kalıplar halinde olan ve tahmin edilebilirliği yüksek olayların geçtiği çocuk alanyazınında seçilmiş kitaplarla grupla hikâye okuma etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinliklerde öğretmen yüksek sesle okumasından sonra hikâyeleri tekrar okuma çalışmaları ile devam ettirmiştir. Eğitimde sınıf kütüphanesi oluşturulmuş ve öğrencilere kendi seçtikleri kitaplar ile etkileşime geçerek ustalık kazanmaları hedeflenmiştir. Yazma çalışmaları ise okuma

çalışmaları ile beraber yürütülmüş ve öğrencilere olaylar hakkında yazı yazabilmeleri için fırsatlar verilmiştir. Öğretmen yazının beş temel biçimi ile ilgili hazırladığı posterle öğrencilere model olmuştur. Bu formlar resimle yazma, karalayarak yazma, karışık harf dizileri, harf-ses ilişkisini kullanarak yazma ve ustalaşmış yazmadır. Ayrıca öğretmen öğrencileri istedikleri anlamlı mesajlar içeren kısa metinler yazmaları ve yazdıklarını yüksek sesle arkadaşlarına okumaları için teşvik etmiş ve uygun ortamlar yaratmıştır. Öğretim sonrasında araştırmadaki 4 hafif düzeyde zihinsel engelli çocuğun okuma ve yazma becerilerinde ustalaştığı görülmüştür.

Johnson ve diğerleri (1996), 2. sınıf ve 5. sınıf arasındaki öğrenme gücünü çeken çeşitli öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerden hikâyeyi okurken, hikâye haritası üzerinde hikâye elemanlarını doldurmalarını istemişlerdir. Bu çalışma, hikâye haritasının kullanımına gerek duyulmadığı zamanlarda dahi devam ettirilmiş ve öğrencilerin hikâyeyi anlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir.

Mosley ve ark. (1997) sabit bekleme süreli (5 saniye) öğretim yönteminin uygulandığı sınıf içi uygulama ve sosyal ortamda öğretimin 8 orta düzey zihinsel engelli çocuğun market ürünlerinin isimlerini görsel sözcük yöntemiyle öğrenmelerinin etkililiğini araştırmışlardır. 8 çocuk iki gruba ayrılmış ve gruplardan birine sınıf ortamında sabit bekleme süreli yöntemle öğretim yapılırken diğer 4 çocuğa sosyal ortamda öğretim yapmışlardır. Sınıf içi öğretimde öğrenciler beraber sözcükleri incelemiş ve simgesel pekiştiricilerle sözcükleri okuması öğretilmiştir. Sosyal ortamdaki öğretimde ise marketteki ürünlerin isimleri ile yine ürünlerin isimlerinin yazılı olduğu kartlarla eşleştirmeleri şeklinde düzenlenmiştir. Sonuç olarak her iki öğretim yönteminin de görsel sözcükleri öğrenmede etkili olduğu ve iki yöntemin etkililik bakımından birbirlerinden anlamlı derecede yani çok da farklı olmadığı görülmüştür.

Drecktrah ve Chiang (1997), 183 özel eğitim öğretmeni ile okuma yazma öğretimi yapan 183 sınıf öğretmenin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla bir anket uygulamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin okuma yazma eğitiminde kullandıkları yaklaşımın tüm dil ve davranışsal yöntemlerden fonik beceri öğretimi yöntemlerinden hangisinin olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan özel eğitim, 2. sınıf ve 5. sınıf öğretmenleri fonik öğretimini yaklaşımını daha çok kullandıkları özellikle özel eğitim öğretmenlerinin diğer iki gruptaki öğretmenlerden daha çok kullandıkları görülmüştür. Araştırma örnekleminin içindeki 54 özel eğitim öğretmenin %37'si tüm dil yaklaşımını kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer önemli bir sonuç da okuma yazma öğretimi yaklaşımını etkileyen en önemli etkenin öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde durduğu ve önem verdiği yaklaşımın olduğudur. Örneklem grubunun büyük çoğunluğu iki yaklaşımın birleştirilmesini okuma yazma öğretiminde en etkili yöntem olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, en sık kullanılan öğretimsel stratejiler, dergi yazma, sessiz okuma, bireysel okuma, yönlendirilmiş okuma ve temaların olduğu ünitelerle çalışmalar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öney ve Durgunoğlu (1997) tarafından, bir dilin yazıldığı gibi okunmasının ya da yazıldığından farklı okunmasının ilk okuma-yazma becerisinin kazanılması üzerindeki etkileri konulu araştırmalarında Türk ve Amerikan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerini yapay sözcükleri seslendirme ve paragraf kavrama görevleri açısından test etmişlerdir. 1. sınıfta Türk öğrencilerin performansının, Amerikan öğrencilere oranla çok üstün olduğunu, ancak üçüncü sınıfa geldiklerinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuşlar ve Türk öğrencilerin dilin özelliğine bağlı olarak birinci sınıfta okumayı, Amerikan öğrencilerden daha önce kazandıkları yorumunu yapmışlardır.

Karakelle (1998), araştırmasında ilk okuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörleri incelemiştir. Öğrencilerin okuma becerisini kazanmadan

önce harflere duyarlılık, fonolojik farkındalık, görsel-işitsel uyarıları değerlendirme ve özel yetenek ile ilgili bilişsel becerilere yönelik bir dizi ölçüm yapılmış, daha sonra yıl boyunca okuma becerisini kazanma süreleri ve yılsonundaki okuma hızları tespit edilmiştir. Çalışmayı 1. sınıfta okuyan 96 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Tekli ve çoklu regresyon analizi kullanarak elde edilen bulgulara göre; ele alınan bilişsel değişkenlerin ilk okuma sürecinde etkili olduğu, ilk okuma becerisinin kazanılmasının birden çok faktörün etkileşimi sonucunda gerçekleşen bir süreç olduğu görülmüştür. İlk okuma sürecinde sadece bilişsel süreçler yeterli değildir. İşitsel uyarıları yazılı tepkilere dönüştürebilme becerisi, okuma süresinin varyansını en iyi açıklayan faktördür. Harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalık, okuma hızının varyansını en iyi şekilde açıklamaktadır. Fonolojik farkındalığın etkili bir değişken olduğu görüşüne katılmıştır. Görsel işitsel uyarıları değerlendirme becerisi, okumayı kazanma süresi ve yılsonu okuma hızı üzerinde benzer etkilerde bulunmaktadır. Dile ilişkin kavram bilgisi etkili bulunmamıştır.

Jitendra ve arkadaşları 1998 yılında yaptıkları araştırmalarında, öğrenme güçlüğü çeken 3'ü erkek, 1'i kız 4 altıncı sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama üzerinde kendini izleme teknikleri ve ana fikri özetleme programının doğrudan öğretimin etkilerini araştırmışlardır. Çalışmadaki bir öğrenci kontrol deneği olarak belirlenmiş ve öğretim almamıştır. Ana fikir öğretimi ve kendini izleme programı tamamlandıktan sonra, öğrencilerin kazanımları değerlendirilmiştir. Ana fikrin öğretildiği programın; öğrencilerin ana fikri belirlemelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran: Doğan, 2002).

Bulut (1998) tarafından “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşmelerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırma neticesinde bireşim yönteminin okuma hızını yavaşlattığı, harf ve hece düşüklüğüne neden olduğu, bununla birlikte çözümleme yönteminin öğrencilerde metni anlamada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.



Güzel-Özmen (2001), alt özel sınıflardaki öğrencilere Doğrudan Öğretim Yöntemi'yle sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretim Materyali'yle yapılan öğretimin, bu öğrencilerin öykü yapısı unsurlarına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarına ve anlamalarının sürmesine yol açıp açmadığıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Alt özel sınıfa devam eden zihinsel engelli 4 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda, öğretimin öğrencilerin öykü yapısı unsurlarından, öyküdeki olayın geçtiği zamanı, yeri, öykünün kahramanını, kahraman dışında bulunan kişileri, olayın nasıl başladığını, başlayan olaya verilen içsel cevabı, yapılan girişimi, girişimin sonucunu anlamalarına yol açtığını, ancak öyküdeki olayla ilgili kişi veya kişilerin verdiği tepkiyi anlamalarına yol açmadığını bulmuştur.

Turan (1998), eğitilebilir zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızlarını, sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarını, olumsuz okuma davranışları ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Bolu ve Düzce il merkezlerinde bulunan özel eğitim sınıflarına devam eden 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yaparken olumsuz okuma davranışları gösterdikleri, sesli okumada hata yaptıkları, sessiz okuma hızlarının sesli okuma hızına göre daha yüksek olduğu, sesli ve sessiz okuma hızlarının okuduğunu anlama puanlarını etkilemediği, sesli okumada gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını anlamlı derecede etkilediği, sesli okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğü, olumsuz okuma davranışlarının sesli ve sessiz okuma hızlarını düşürdüğü belirlenmiştir.

Koçak (1998), Van ilinde üç ilköğretim okulunda oluşturduğu deney gruplarında yaptığı araştırma sonucunda, doğru okuyup yazmada çözümlene

metodunun, karma metoda göre daha başarılı olduğunu gösteren veriler elde etmiştir.

Lane ve Critcfield (1998) de, 12 ve 14 yaşlarındaki öğretilabilir zihinsel engelli down sendromlu iki çocuğun harfleri ve sesleri, sesli ve sessiz olarak tek başına ve sözcük içinde sınıflandırma becerilerini bilgisayar destekli ortamda değerlendirmişlerdir. Sesli veya sessiz harf bilgisayar ekranında gösterilmiş ekranın alt tarafında ise ekranda gösterilen harfe benzeyen bir veya iki harf gösterilmiştir. Çocuktan ekranın alt tarafında gösterilen harflerden ekranda gösterilen harfin aynısını seçmesi istenmiştir. Aynı uygulama harfler sözcükler içerisinde iken de yapılmıştır. Öğretim sonunda her iki çocuğunda sesli ve sessiz harfleri aynıları ile eşleştirebildiği ortaya çıkmıştır.

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

Girgin (1999) tarafından yapılan, “Eskişehir İli İlkokulları 4. ve 5. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Okumayı Öğrenme Durumlarının Çözümleme ve Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi” konulu araştırmada öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemiyle

değerlendirilmesi arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 63 öğrencinin öğretmeniyle görüşülerek öğrencilerin okumayı öğrenme durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve değerlendirme notuna yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenleri tarafından çözülemeyi öğrendiği zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrenciler ile anladığı zaman okumayı öğrendiği kabul edilen öğrencilerin okuma-anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okuduğunu anlatma değerlendirme aracına göre anlama grubu öğrencilerin okuduğu, çözümlene grubu öğrencilerin ise okumadığı belirlenmiştir. Ayrıca çözümlene ve anlama grupları arasında oluşan anlama puan farklılıklarının öğrenci özellikleri nedeniyle oluşup oluşmadığı incelendiğinde, okul eğitim süresi ve takvim yaşı hariç farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları okuma çalışmalarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama yöntemiyle belirlenen okumayı öğrenme durumları karşılaştırılabilirliğinde yeterli çalışma yapan grup lehine farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bülbül ve ark. (1999) tarafından yetişkin okuma-yazma kurslarında eğitim veren öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin %57,1'lik kısmının cümle yöntemini kullanmakta olduğu ve çalışmada yer alan öğretmenlerin farklı yöntem tercih etme nedenlerini ise daha çabuk okumayı sağladığını, sınıfın tamamının okuma-yazmaya geçmesinde etkili olduğunu savundukları saptanmıştır.

Gardill ve Jitendra (1999), öğrenme güçlüğü çeken 6 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Sonuç olarak, hikâye haritası eğitiminin 6 öğrencide okuduğunu anlama yeteneğini geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin okudukları hikâyeleri tekrar anlatma düzeyleri de incelenmiştir. Bunun sonucunda ise öğrencilerden 5 tanesinde tekrar anlatımlarda

hikâye elemanlarının sayısında, başlangıç düzeyine göre artışın görüldüğü tespit edilmiştir.

Yalçın (1999), ilköğretim okullarında İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri belirlemek üzere Denizli il merkezinde yaptığı araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmediğini ve sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilemediğini, İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin kullandıkları yöntem arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Hedrick ve arkadaşları (1999), bir yıl süren betimsel ve deneysel bir çalışma yapmışlar ve yaş ortalamaları 9.8 olan hafif ve orta düzeydeki dokuz zihin engelli çocuğa okuma yazma öğretim programı uygulamışlardır. Araştırmacılar hazırladıkları programda fonik beceri öğretimi gibi geleneksel yöntemler ile sosyal etkileşimci yöntemleri birleştirerek öğretim sunmuşlardır. Temel okuma (basal block), edebi eser okuma (literature block), sözcük (word block) ve yazma (writing block) bölümlerinden oluşmuştur. Temel okuma bölümünde, çocuklar başlangıç düzeyi kitapları ve gazete gibi materyallerle okuma yapmışlardır. Koro halinde okuma, eşli okuma ve yalnız okuma çalışmaları için öğretmen fırsatlar sunmuştur. Bu bölümün amacı, görsel sözcük ve çözümlene becerilerinin öğretim uygulamaları ve okumalardan sonraki anlama etkinlikleri olarak planlanmıştır. Öğretmen, anlama becerilerini arttırmak için okuma için bir amaç belirleme, önceki bilgilerini kullanarak metin üzerinde tartışma ve okuma bittikten sonra amaç üzerinde konuşma gibi etkinliklerle yer vermiştir. Alanyazın bölümünde yılın ilk yarısı öğretmenin sesli okumaları ile tamamlanmış diğer yarısında ise öğretmen öğrencilerin düzeylerine uygun kitaplar içinden öğrencilerin kendi tercihlerine dayalı kitapları seçmelerine fırsat verilmiştir. Amaç, öğrencilerin zevk alabilecekleri okumalar yapmalarınıdır. Sözcük bölümünde; görsel sözcük ve çözümlene becerileri üzerinde çalışılmıştır. 'sözcük oluşturma' ve 'sözcük panosu' etkinlikleri ile bu beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Yazma bölümünün amacı;

öğrencilerin yazı ile tanışması, yazı kavramını geliştirmesi, kendi düşüncelerini kağıda aktarmaları ve yazı süreci ile ses-sembol ilişkisini öğrenerek okuma becerilerini de geliştirmeleridir. Öğretim sırasında yaratıcı yazım (inventive spelling) yöntemi ile öğrencilerin fonik bilgilerini kullanarak sözcükleri yazmaları sağlanır. Bir yıllık uygulama sonunda yapılan bireysel değerlendirmelerde bütün öğrencilerin soru cümlelerini anlama, anlamsal ipuçlarıyla eksik bir şiiri tamamlama, resimsel ipuçlarını kullanma, bağlamsal ipuçlarını kullanma, harf tanıma, fonetik analiz, bilinmeyen sözcüklerin çözümlenmesinde anlamsal analiz yapma gibi okuma ve yazma öğreniminde önemli olan becerilerde ustalık kazandıkları görülmüştür.

Çelikçi (2000) yaptığı araştırmada, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) tekniğinin etkililiğini incelemiştir. 100 öğrenci ile gerçekleştirilen deneysel çalışmada öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlamada gösteri yönteminin ve resimle anlatımın etkili olduğu tespit edilmiştir.

Deretarla (2000), kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden 19 işitme engelli ve 19 normal işiten öğrencilerin resimli / resimsiz masal kitabı okumalarına göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, resimli masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin, resimsiz masal kitabı okuyan normal işiten ve işitme engelli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Başal (2000) tarafından yapılan araştırmada, zihin engelli çocukların Türkçe'deki ad çekim eklerini kullanmaları incelenmiştir. Betimsel özellikteki araştırmanın örneklemini Eskişehir İli'ndeki ilköğretim kurumları bünyesinde yer alan özel alt sınıflara devam eden öğrencilerle Anadolu Üniversitesi Engelliler

Entegre Yüksekokulu'na ve iki özel özel eğitim kurumuna devam eden sözel iletişim kuran 119 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada toplam 119 öğrenci ile görüşülmüştür. Her bir ad çekim eki için beş resim olmak üzere kırk resimden oluşan set deneklere uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde Kolmagorow Simornow Testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda zihin engelli çocukların ad çekim eklerini kullanmalarının yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Normal gelişim gösteren daha küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan çalışmalarda benzer sonuçların alınması zihin engelli çocukların da dili aynı sırayla ancak daha yavaş bir biçimde öğrendikleri fikrini doğrulamıştır.

Kılıç (2000), yaptığı araştırmada, kendi geliştirdiği, “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Düzenlenmiş Metin Yöntemi” ile geleneksel yöntemin uygulandığı iki ayrı sınıfı okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri açısından incelemiştir. Deney grubuna geliştirilen yöntemle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle okuma yazma öğretilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunun kontrol grubundan daha geç bir sürede okumaya geçtiği, dinleme becerisi kazanma düzeyi açısından ise deney grubundan daha başarılı olduğu çıkmıştır. Ayrıca deney grubunun, konuşma, okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri, kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Sarı (2001), iki dilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonunda iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıraladığı, ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenlerin, bu sorunlarla karşılaştıklarını

ancak öğrencilerin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirttiği ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları bu sorunların nedenleri arasında Türkçe'nin onlar için ikinci dil konumunda olmasını, öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamış olmalarını göstermektedir.

Uçar (2001) "Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması" adlı yüksek lisans tezinde Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı tüm ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ve onların öğrencileri ile çalışmış ve araştırma sonucunda sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin de başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Çolak (2001) araştırmasında zihin engelli çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenler sınıflarında okuma-yazma öğretimi esnasında okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar uyguladıklarını ancak birçok sorun ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların odak noktasında okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyallerin yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının bulunması, okuma-yazma programının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması gelmektedir. Öğretmenler, en çok programın zihin engelli çocukların düzeylerine göre uyarlanmasına okuma-yazmaya yönelik materyallerin sağlanmasına ve okuma-yazma öğretiminde üniversiteler ile işbirliği yapılmasına yönelik beklentilerini ifade etmişlerdir.

Köksal (2001) tarafından yapılan çalışmada ise ilk okuma yazma öğretiminde en etkili yöntemin 'çözümleme yöntemi' olduğu, bu yöntemle okuma yazma öğrenenlerin cümleleri ve sözcükleri bir bakışta kavramaya alıştıkları için, hızlı okuma becerisini kazandıkları belirtilmiştir.

Ertürk (2001), çalışmasında, ilköğretim okulları I. sınıflarında ilk okuma yazma öğretimi hazırlık devresinin önemini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırma 60 1. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür ve öğrencilerden okul öncesi eğitim alanlar araştırma dışında tutulmuştur. Araştırma sonucunda, ilk okuma yazma öğretimi hazırlık devresine yeterince zaman verildiğinde ve ders etkinliklerle işlendiğinde başarının arttığı görülmüştür. Ayrıca anne babanın eğitim düzeyi ile başarı arasında, annenin yaşı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annesi genç olan öğrenciler daha başarılı bulunmuştur. Büyükleriyle iletişim kurmaktan hoşlanan öğrenciler başarılarını arttırmıştır. Babanın yaşı ile öğrenci başarısı arasında, anne babanın mesleği ile başarı arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tok (2001) yapmış olduğu çalışmada 42 sınıf öğretmenin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler ağırlıklı olarak cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin, daha anlamlı, daha doğru, hızlı okuyabildiklerini ve okuma yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtirken; öğretmenlerin yaklaşık olarak %60'ı sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu belirtmiştir.

Akça, (2002) tarafından yapılan öğrenme güçlüğü olan 6 öğrenciyi kapsayan çalışmada, okumada başarısız olan ikinci sınıf öğrencilerinin anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde, hikâye haritası kullanımının etkisi daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma sonunda hikâye haritası yöntemiyle öğretim yapılan öğrencilerin geleneksel yöntemle göre öğretim yapılan öğrencilerden, hikâyeyi okurken önemli elemanları ortaya çıkarmada ve konuyla ilgili soruların cevaplanmasında, ayrıca hikâyeyi yeniden yazma konusunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Çalışma ayrıca öğrencilerin tipik temel anlama sorularına cevap verebilme yeteneklerinin geliştiğini göstermiştir.



Çelenk (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hangi oranda cümle ile başlayan cümle yöntemini kullandığına ve yöntemin uygulanmasında yaşanan sıkıntılara ışık tutmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57'si cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimine devam edilmesi gerektiğini belirtirken öğretmenlerin tamamı bu yöntemin farklı aşamalarında yaşadıkları çeşitli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Başal ve Batu (2004) tarafından 'Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri' isimli araştırmalarında Eskişehir'de yedi alt özel sınıfın özel eğitim bölümü olmayan öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış olup, sonuç olarak öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine yönelik değişik yollar izledikleri, okuma-yazma öğretiminde genellikle cümle yöntemini kullandıkları, aile desteği olmaksızın eğitimin zor olduğu, araç-gereç sıkıntısı ve gerekli kaynak eksikliği gibi sorunların yaşandığı saptanmıştır.

Doğan (2002)'in yaptığı araştırmada, soru-yanıt ilişkisi ve resim çizme stratejisinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinden 154 öğrenciyle yürütülen deneysel çalışmada, deney grubunda Soru-Yanıt İlişkisi ve Resim Çizme Stratejileri uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine göre daha anlamlı düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Idol tarafından, başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciyle hikâye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikâye haritasının etkilerini bulmak için bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca

devam ettiği gözlenmiştir. Bu çalışma, hikâye haritası konusunda yapılan ilk çalışmadır (Akt: Doğan, 2002).

Idol ve Croll yaptıkları çalışmada, 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere hikâye yapısındaki sahne, problem, amaç, girişimler, tepki ve sonucun öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini bulmuştur (Akt: Doğan, 2002).

Hetzroni ve Shavit (2002), 10-15 yaşlarında hafif zihinsel engelli 24 öğrenci ile çalışmışlardır. Çalışmada hafif zihinsel engelliler tarafından harflerin söyleniş ve formunun kazanılmasının elde edilmesi için resimlerin kullanımında minemonik stratejilerinin kullanımı incelenmiştir. Katılanlar minemonikli ve minemoniksiz olarak ikiye ayrılmış ve yaşları, cinsiyetleri ve sınıf öğretmenleriyle geçirdikleri yıllara göre sınıflandırılmışlardır. Çalışma için kullanılan iki müdahale stratejisi, deneyimsel durumda minemonik bir strateji olarak resimlerin dâhilinde ayrılan prosedürlerde belirleyiciler oluşturulmuştur. Minemonik grup ilişkiyi geliştirmek ve harf tanımlamasına katkıda bulunmada resimli kartlar kullanılmıştır. Sonuçlar minemonik grubun kontrol grubundan önemli derecede daha fazla kelime öğrendiğini göstermiştir.

Ünüvar (2002), Burdur ili ilköğretim okullarında İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmış; okul öncesinde edinilen hatalı alışkanlıkların, velilerin çocuklara harfleri adıyla öğretmelerinin İlkokuma yazmada sorunlar yaşattığını, yazı programında yapılan değişikliklerin İlkokuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkileyen bir sorun olduğunu saptamıştır.

Başal ve Batu (2004) zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde yedi alt özel sınıfın özel eğitim bölümü mezunu olmayan öğretmenleriyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma

öğretimine yönelik farklı yollar izledikleri, okuma yazma öğretiminde genelde cümle yöntemini kullandıkları, aileden destek almaksızın eğitimin zor olduğu araç-gereç sıkıntısı ve kaynak eksikliği gibi sorunların yaşandığı saptanmıştır.

Rankin-Erikson ve arkadaşları (2003) yaptıkları araştırmada 1. sınıfta konuşan bir kelime işlemcisine sahip olan bilgisayarı kullanmışlardır. Çocuklara bilmedikleri kelimeleri okuyabilme için bu bilgisayarı kullanabilecekleri söylenmiş ve bu bilgisayar programını kullanabilmeleri için eğitilmişlerdir. Araştırmacılar hangi öğrencilerin hangi kelimeler için programı kullandıklarını kaydetmişler ve öğrencilerden bu uygulama ile ilgili ne düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırma sonunda 1.sınıf öğrencilerinin, kendi okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik böyle bir teknolojiyi başarıyla kullanabildikleri ve bu teknoloji için gerekli becerileri ve uygun davranışları coşku içinde ortaya koyduklarını görmüşlerdir. Ayrıca öğrencilerin kendi normal okuma becerilerinin ötesinde bağımsız olarak sözcükleri okumayı başardıklarını da bulmuşlardır.

Coşkun (2003), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, uygulanmış ve halen uygulanmakta olan 11 yöntem ele alınmış, yöntemler içerik, yeterlilik ve sınırlılıklar açısından incelenmiştir. Bu çalışmada 8 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve 1 yıl boyunca 32 öğrencili sınıflar gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, en çok kullanılan yöntemin çözümlene yöntemi olduğu ancak bunun yeterli olmadığı, Türkçe'nin yapısına ve çocukların seviyesine uygun olan yöntemin ses (fonetik) yöntem olduğu görülmüştür. Öğretmenler, bütüncül bir yöntemden yana fikir belirtmişlerdir. İlk okuma yazma yöntemleri nitelik yönünden yetersiz bulunmuştur. Öğrenciler cümle, kelime ve hecelere göre seslerin öğrenilmesinde daha başarılı olmuşlardır.

Bayındır (2003), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını bazı değişkenler açısından incelemiştir.

Araştırmaya 1, 2 ve 3. sınıf 37 öğrenci ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm kız ve erkek öğrencilerin; heceleme, yanlış okuma, atlama geriye dönme, tekrarlama, duraklama, eksik okuma ve ekleme olarak belirlenen okuma yanlışlarını yaptıkları görülmüştür.

Şenel (2004) tarafından ‘Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler’ konulu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin % 91’i çözümleme yöntemini kabul ettiklerini belirtirken, bu öğretmenlerin % 67’si yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını, % 33’ü ise bu yöntemi kullandıkları halde bir takım problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Boulineau ve ark. (2004) öğrenme güçlüğü çeken 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 6 öğrenciyle ABA desenini kullanarak yaptıkları çalışmada, hikâye grameri elemanlarını öğretmek amacıyla öğrencilerden okudukları hikâyelerle ilgili hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hikâye grameri elemanlarını fark etme ve anlama düzeylerinde artış görülmüş ve çalışma sonrasında da bu artışın devam ettiği gözlenmiştir.

Çınar (2004) tarafından “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine” ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç-gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları saptanmıştır.

Şahin (2005) tarafından yapılan, “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” konulu çalışmada ilk okuma yazma becerisini bireşim ve çözümleme yöntemleri ile kazanan öğrencilerin, okuma-yazmayı öğrenme süreleri, sesli okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile öğrenciler tarafından yapılan okuma ve yazma yanlışlıklarının gruplara göre farklı bir dağılım gösterip göstermediğini saptamak amaçlanmıştır. Bireşim yöntemi deney grubuna, çözümleme yöntemi ise kontrol grubuna uygulanmıştır. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden kontrollü son test model kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda bireşim yönteminin uygulandığı deney grubunun okuma-yazma becerisini daha kısa sürede kazandığı, daha hızlı sesli okuma yaptığı, daha az okuma yanlışı yaptığı, daha az yorum yanlışı yaptığı saptanmıştır. Yani çözümleme yöntemi ile anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Binbaşoğlu (2005) yaptığı çalışmada ses temelli yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin heceleyerek okuduğunu saptamış ve bu yöntemle akıcı, hızlı ve anlayarak okuma-yazma alışkanlığının kazandırılmayacağını belirtmiştir.

Çiftçi (2005) tarafından Ses temelli cümle yöntemi üzerine yapılan araştırmada ise öğretmen, yönetici, müfettiş ve birinci sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapılarak, ses temelli cümle yönteminin uygulanışına dair sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Ancak araştırmada ilerleyen zaman için olumlu beklentiler içinde bulunduğu vurgulanmıştır.

Eyidoğan (2005) araştırmasında Eskişehir ilinde özbakım sınıfında okumakta olan 7 ve 9 yaşlarındaki iki öğrenci üzerinde çalışmıştır. Hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucu ile öğretimin zihin engelli çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretilmesindeki etkililiğini değerlendirmek için toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, sürdürme ve genelleme gibi birebir oturumlar düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda hata

düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin zihin engelli çocuklara silikleştirilen resimli fiş cümlelerini okuma-yazma becerisinin öğretiminde etkili olduğu ve öğretim sona erdikten 3-4 hafta sonra da öğrenilenlerin kalıcılığının korunduğunu gösterir nitelikte olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2005) yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. 8. sınıf öğrencilerinden 34 denekle gerçekleştirdiği çalışma neticesinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemlere göre, okuduğunu anlama düzeyine daha fazla olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

Karadağ (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim birinci basamakta ilk okuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme (cümle) yöntemi ve bireşim (harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde ve 2004–2005 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 15 ilköğretim okulunda 22 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bu konuda bilgi sahibi olmaması, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre veya televizyondan öğrenmiş olarak okula başlamış olması; mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin tecrübesizliği ve eğitim-deneyim yetersizliği, denetçilerin ve

okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güzel-Özmen (2006), hafif düzeyde zihinsel engelli ve yaşları 13-17 arasındaki 4 öğrenciyle yaptığı çalışmayla sosyal etkileşimci yaklaşımın temelleri üzerine kurulu Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin öğrencilerin belli bir problem ve çözüm önerileri ile ilgili (örn, depresyon) kompozisyon yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretimin birinci aşamasında, araştırmacı kompozisyon yazmanın genel yapısı ile ilgili bir grafik göstererek kompozisyon metninin biçimsel ve içeriğin nasıl yapılandırılacağını öğretmiş ve sonrasında örnek bir metin üzerinden bu özellikleri göstermiştir. İkinci aşamada, araştırmacı yüksek sesle düşünerek ve model olarak bilişsel strateji öğretimine uygun bir kompozisyonun nasıl yazılacağını öğretmiştir. Bu aşamada, metnin kimin için yazıldığı, amacı ve önceki bilgilerin beyin fırtınası yolu ile nasıl kullanıldığını araştırmacı yaşayarak ve model olarak öğretmiştir. Üçüncü aşama, öğrenciler kendi metinlerini yazarken araştırmacı, ihtiyaçlara yönelik olarak geribildirimlerde bulunmuştur. Araştırmacı birinci aşamada gösterimi yapılan genel grafiği öğrencileri kullanmasına izin vermiştir. Son aşamada ise araştırmacı öğrencilerin bütün yazma sürecinde bağımsız çalışmalarını söylemiş, olumlu ve düzeltici geribildirimler vermesine rağmen öğrencileri kendi stratejilerini kullanmaları için teşvik etmiştir. Öğretim öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmelerde ise öğrencilerin öğretim sonrasında kompozisyon yazma ve planlamayla daha çok vakit geçirdikleri, yazdıkları kompozisyonların bölümleri, uzunlukları, kullandıkları sözcük sayısı ve tutarlılıklarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca kazanımların öğretimden sonra yapılan takip çalışmalarında da devam ettiği görülmüştür.

Özsoy (2006) “Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler” adlı araştırmasında öğrencilerin karşılaştıkları sesler için Türkiye genelinde çalışma yapılarak, bu sesler için düzenlenen etkinliklerin yeniden gözden geçirilmesi, bu seslerin öğretiminde farklı uygulamaların yapılması

ve öğretmenlerin okumaya erken geçme telaşına kapılarak mekanik okumaya neden olmalarının engellenmesi; bunun için öğretmen eğitimlerine hız verilmesi sonuçlarına ulaşmıştır.

Kazu ve Ersözlü (2006), yeni müfredatla gelen bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma Tokat'ta 30 ilköğretim okulundan toplam 70 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bitişik eğik yazının öğrencilerine zihinsel, fiziksel, estetik açılarından faydalı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımını sağlayacağı görüşündedirler. Veli desteği, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi alanlarda ise aksaklıklar olduğu sonucu çıkmıştır. Öte yandan öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrencilerin zihinsel gelişimine uygun oluşu, bitişik eğik yazının kolaylığı, okuma çalışmalarına yeterli zamanın kalması, bitişik eğik yazının okuma yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını, hızlı okuma ve hızlı yazmayı sağladığı, öğrencilerin yazarken eğlenmeleri gibi konularda kararsız kalmışlardır.

Demirel (2006) tarafından yapılan Ses Temelli Cümle Yöntemi üzerine araştırmada görüştüğü öğretmenler, lisans döneminde aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntemde okur-yazar oranının arttığını fakat okuma hızında bir değişiklik olmadığını, bitişik eğik yazının öğrencinin gelişim düzeyine ve okuma hızına etkisinin olumlu olduğunu ve bitişik yazının öğrencinin estetik anlayışını önemli ölçüde etkilediğini saptamıştır.

Dündar (2006) orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümlene yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırmıştır. Çalışmada orta düzeyde zihinsel engelli 12 çocuk 6şarlı iki gruba ayrılmış ve iki farklı yöntemle okuma öğretimi yapılarak bu çocukların eğitim sonundaki performansları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bu değişkenler, tanınan ünlü ve ünsüz ses sayısı, eşleştirdikleri ve ayırt ettikleri sözcük sayısı, hece



sayısı ve ses sayısı, söylenen tekerlemeyi tekrarlama, dinlediğini anlama, sözcükleri hecelere ayırma ve yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi çeşitli demografik özelliklerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Cümle Çözümleme Yönteminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Şahin ve Akyol (2006), araştırmalarında ilköğretim okullarının birinci sınıflarında okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden bireşim yöntemi ile çözümleme yöntem'ini uygulamalı olarak karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda su sonuçlar elde edilmiştir: İki grubun öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini kazanma süreleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu, bireşim yöntemi ile öğrenen öğrencilerin lehine sesli okuma hızı bakımından anlamlı bir farklılık bulunduğu. Okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranı çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerde daha fazla görüldüğü, iki grubun öğrencileri arasında okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği, çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin, diğer gruptaki öğrencilerin 2 katından daha fazla yazım yanlışı yaptığı saptanmıştır.

Yılmaz (2006), okuduğunu anlamada dikkatin önemini tartıştığı çalışmasında, öğrencinin içten ve dıştan gelen çok sayıdaki uyarıcıdan sadece dikkatini verdiği uyarıcıları algıladığını belirtmiştir. Bu yüzden anlamamanın dikkat ile başladığını söylemenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine dikkat stratejilerini tanıtmalarının ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmelerinin, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağını açıklamıştır.

Köksal ve ark. (2006), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine yaptıkları araştırmada, öğrencilerin bir kısmının resimleri incelerken sadece resimde gördüklerini anlattıklarını, bazı öğrencilerin öncelik-sonralık, sebep-sonuç gibi ilişkilere dikkat ettiklerini, yine bazı öğrencilerin

gördükleri resimleri üst düzey zihinsel becerilerini kullanarak hikayeleştirebildiklerini tespit etmişlerdir.

Şahin ve ark. (2006) Kocaeli ilinde, “Ses temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırması” başlıklı çalışmalarında öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuçta öğretmenler okuma, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından Ses Temelli Cümle Yöntemini Çözümleme Yönteminden daha etkili bulmuşlardır. Sadece okuma hızı anlamında Çözümleme Yöntemi daha etkili bulunmuştur.

Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların ses temelli cümle yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve uygulama açısından en sorunlu noktaların ilk iki sestem sonra kelime üretimi, ilk cümleyi elde etme aşaması ve açık heceyi elde etme tekniği olarak belirlenmiştir.

Karadağ ve Gültekin’in (2007) “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmenler, çözümleme yöntemini bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ilk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir.

Turan (2007), 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretimini uyguladığı 9 pilot ilden öğretmen, müfettiş ve yönetici görüşlerine dayalı olarak STCY’nin uygulamadaki etkililiğini araştıran bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırmaya katılanlar STCY’nin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlama ve yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulmasının öngörülmesi

konusunda hemfikir olmuşlardır. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından STCY'nin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu, hece tablosu kullanılmamasının uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bitişik eğik yazı konusunda da araştırmaya katılanlar genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan bu araştırmalarda, ilk okuma yazma öğretimi sürecinin sorunlarının neler olduğu, sorunların kaynakları ve ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmalarda tespit edilen birçok sorunun ya da olumlu yönlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanması sırasında da yaşanması muhtemeldir. Bu araştırma, ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretim sürecini değerlendirmeye yöneliktir. Araştırmada, bu sürecin nasıl geliştiği betimlemeye çalışılmıştır.

Cohen ve ark. (2008), beş hafif ve orta düzey zihinsel engelli çocuğa sabit bekleme süreli öğretimle çözümlene becerisi kazandırılmasının etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada üç aşamalı bir beceri öğretimi yapılmıştır. Bu aşamalar dikkat kazandırma, çözümlene ve sözcüğü okumadır. İlk aşamada araştırmacı hedef sözcüğü çocuğa göstererek sözcük kartına dokunmasını söylemiştir. 4 saniye içinde dokunmamışsa araştırmacı model olmuş ve çocuğun karta dokunmasını sağlamıştır. Çözümlene aşamasında araştırmacı çocuğa her sesin nasıl söylendiğini öğretmiştir. Çocuk her sese karşılık düşen harfi göstermiştir. Eğer çocuk 4 saniye içinde sesi doğru telaffuz etmediyse araştırmacı sözcüğün ilk harfini söyleyerek çocuğa kontrol edici ipucu sunmuştur. Sözcüğü okuma aşamasında ise araştırmacı çocuğa 'şimdi duraksamadan bütün sesleri beraber söyle' şeklinde yönerge vermiştir. Öğrenci parmağı ile sözcüğü takip ederek sözcüğü okumuştur. Eğer çocuk 4 saniye içinde okumada başarılı olamadıysa araştırmacı sözcüğü okuyarak kontrol edici ipucu sunmuştur. Araştırma sonucunda ise 5 öğrencinin de sözcükleri çözümlene ve okumada belirlenen ölçütü karşıladıkları ve öğretim sonrasında öğrenilmemiş sözcüklerle yapılan çözümlene çalışmalarında öğrencilerin sözcükleri çözümlenebildikleri görülmüştür.

Aker (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada 12 tane soru sorulmuştur. Araştırmada zihinsel engelli öğrencilerin yavaş da olsa okuyabildikleri ve okuduğunu anlamada güçlük çektikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra ses temelli cümle yönteminin daha geçerli ve kullanışlı bir yöntem olduğu, günlük hayattan somut örneklerle öğretimi desteklediği ve etkinlikler açısından zengin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

### 2.1. Zihinsel Engelin Tanımı

Zihin engelli bireyler, özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında yer alan bir özür grubudur. Günümüze kadar zihinsel engelli bireylere yönelik birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar arasında en yaygın olarak benimsenen ve kullanılan tanım, Luckasson'un başkanlığını yaptığı kısaca AAMR (American Association of Mental Retardation) tarafından yapılan tanımdır (Eripek, 2001). Komite tarafından 'zekâ geriliği' tanımı şu şekilde ifade edilmektedir. Zekâ geriliği halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde, önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerin 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. Zekâ geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 2001).

Yapılan bu tanımın yapılabilmesi için dört varsayımın göz önünde 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 varsayımları şu şekilde sıralanabilir.

1- Geçerli bir değerlendirmede kültürel ve dilsel farklılıklar olduğu kadar iletişim ve davranış özelliklerindeki farklılıklara da dikkat edilmelidir. Bireyin kültür, dil, iletişim özelliklerinin ve davranışlarının göz önünde bulundurulmaması yapılacak değerlendirmeyi geçersiz kılabilir. Dolayısıyla bireye ve onun özel gereksinim koşullarına uygunluk gösteren güçlü bir profesyonel yargı ve çok disiplinli bir ekip yaklaşımı değerlendirmenin geçerliliğini 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 yeterliliklerde de sınırlılıkların olacağı anlamına gelmez. Birey diğer uyumsal becerilerde ve kişisel yeterliliklerde kuvvetli olabilir. Bireyler sıklıkla zekâ geriliği durumu ile ilişkili olmayan yeterliliklerde 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 sürede uygulanan yardımlarla zekâ geriliği gösteren bireyin yaşam işlevlerinde ilerlemeler meydana gelir. Uygun yardımlar bireyin gereksinimlerine uygun hizmetleri, personeli ve düzenlenen ortamları kapsamaktadır. Her ne kadar zekâ geriliği durumu yaşam boyu sürmemekle birlikte, birçok bireyin yardıma olan gereksinimi uzun bir süre devam etmektedir. Bazılarında ise zaman zaman yardıma gereksinim duyulur (Eripek, 2001).

18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, AAMR'ın tanımları temel alınarak zihin engellilik; 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 (Eripek, 2001).

## 2.2. Zihinsel Engelliliğin Sınıflandırılması

Zihinsel geriliği olan çocukların ilk sınıflandırılması girişimi 1921 yılında AAMR'ın çekirdeğini oluşturan American Association for the Feebleminded tarafından yapılmıştır. Buna göre zekâ bölümü 75-50 arasında olanlara moron, 50-25 arasında olanlara imbecile, 25'in altında olanlara idiot denilmiştir. Daha sonra AAMR'ın 1952 yılında yapılan toplantısında zekâ geriliği sınırı 69 zekâ bölümü puanıdır. 69-55 arasında olanlara hafif, 54-40 arasında olanlara orta, 39-25 arasında olanlara ağır, 25 ve altında olanlara ise çok ağır derecede geri zekâlı olarak sınıflandırılmıştır. Psikolojik sınıflandırma olarak adlandırılan bu sınıflandırma günümüzde özellikle psikoloji alanında yaygın olarak kullanılmaktadır (Eripek, 2002).

Psikolojik sınıflandırmada 69 zekâ bölümü puanı olarak kabul edilen geri zekâlılık sınırı eğitsel sınıflandırmada 75 zekâ bölümü puanı olarak 50-55 ile 70-75 arasında olanlara eğitilebilir, 20-35 ile 50-55 arasında olanlara öğretilebilir, 25 ve daha düşük olanlara ağır ve çok ağır derecede geri zekâlı olarak sınıflandırılmıştır (Özsoy ve ark., 1998).

AAMR'ın 2002 yönergesinde yardıma dayalı bu yeni sınıflandırma sistemine verilen önem korunmakta ve daha da geliştirilmektedir. Önerilen sınıflandırma sisteminde 9 yardım alanı belirlenmiştir. İnsan gelişimi, öğretim ve eğitim, ev yaşamı, toplumsal yaşam, istihdam, sağlık ve güvenlik, davranışsal, sosyal, koruma ve savunma. Bu alanlarda gereksinim duyulan yardım yoğunluk düzeyleri, sıklık, günlük yardım süresi ve yardımların tipine göre beşli likert ölçeğine dayalı olarak değerlendirilmektedir.

Yardıma dayalı sınıflandırma 4 şekilde yapılmaktadır:

**Aralıklı:** Gereksinim olduğunda yardımlar. Kişinin her zaman yardıma ihtiyacı yoktur ya da kişi geçiş dönemlerinde kısa süreli yardıma gereksinim gösterir. Aralıklı gösterilen yardımlar düşük ya da yüksek yoğunlukta olabilir.

**Sınırlı:** Yardımlar zaman içinde tutarlı, zaman sınırlı fakat aralıklı değildir. Yardımın daha kapsamlı düzeyinden daha az personel ve daha küçük harcama gerektirir.

**Kapsamlı:** Yardımlar en azından bazı ortamlarda düzenli katılımı içerir ve zaman sınırlı özellikte değildir.

**Yaygın:** Yardımlar farklı ortamlarda ve yaşam boyu süren tutarlı ve yüksek yoğunlukta. Yaygın yardımlar kapsamlı ya da sınırlı yardımlarda olduğundan daha fazla personel gerektirir (Eripek, 2005).

2004 yılında MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde bazı değişikliklere gidilmiş zihinsel yetersiz terimi adı altında zekâ geriliği olan bireyler yeniden sınıflandırılmıştır. Buna göre;

**Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:** Bireyin eğitim dönemi içinde sınırlı seviyede destek eğitim hizmetleri ve özel düzenlemelere ihtiyaç duyması durumudur.

**Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:** Bireyin temel akademik günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında yoğun özel eğitim ihtiyacı olması durumudur.



**Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:** Bireyin öz bakım becerileri öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve daha yoğun özel eğitim ve destek hizmetleri ihtiyacı olması durumudur.

**Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik:** Bireyin zihinsel yetersizliği yanında, başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerilere sahip olmamasından dolayı yaşam boyunca bakım ve gözetim ihtiyacı olması durumunu göstermektedir (Eripek, 2005).

### **2.3. Zihinsel Engelliliğin Nedenleri**

Zihinsel engelli çocukların oluşmasına sebep olan etmenleri genellikle üç ana grupta toplamak mümkündür.

- 1) Doğum öncesi nedenler
- 2) Doğum anı nedenler
- 3) Doğum sonrası nedenler (Ataman, 1997).

#### **2.3.1. Doğum Öncesi Nedenler**

Döllenmeden doğuma kadar olan birçok çevresel ve kalıtsal etmen insanın oluşumunda etkilidir. Çevresel etmen olarak karşımıza; ceninin içinde büyüdüğü annenin, rahmi beslemesi ve annenin genel sağlık durumu çıkmaktadır. Oluşum bozukluğuna yol açan çevresel etmenler arasında; radyasyon, bazı ilaçlar, enfeksiyonlar, kan uyuşmazlığı bulunmaktadır. Genetik olarak geçiş gösteren bozukluklarda benzer olumsuz sonuçları doğurmaktadır (Shiprintzen, 1997).

**a) Döllenme Öncesi Nedenler:** Anne adayı 18 yaşından önce hamile kalırsa olgunlaşmamış yumurta dölleneceği için ve 35 yaştan sonra hamile kalırsa yaşlı yumurta dölleneceği için her iki durumda da doğacak çocukların yetersizlikten etkilenmiş engelli bireyler olma olasılığı yükselecektir (Kulaksızoğlu, 2003).

**b) Döllenme ve İlk Üç Ay:** Çoğul gebeliklerde de, rahim içi kalabalıklaşmakta ve ikizlerden biri diğerine göre rahimde daha iyi bir konuma sahip olmakta ya da besin stoklarını daha iyi almaktadır. Bu nedenlerle, çoğul gebeliklerde; prematüre doğum, cenin ölümü, gelişim bozuklukları riskleri artmaktadır (Dündar, 2006).

Döllenme ve ilk üç ay çok önemlidir. Bu dönemde özellikle beyin gelişimi önemli olduğu için annenin kullanmış olduğu ilaçlar, geçirdiği rahatsızlıklar, maruz kaldığı madde ya da gıda zehirlenmeleri doğrudan bebeği etkilemektedir. Bunun sonucu olarak yapısal ya da işlevsel yetersizliklerin oluşması söz konusu olabilmektedir. Örneğin annenin ‘‘Rubella (Alman kızamıkçığı)’’ hastalığına yakalanması, sigara, alkol kullanımı, radyasyon vb. çocuğun yetersizlikten etkilenmiş olarak doğmasına sebep olabilmektedir. Bunun yanında cenini etkileyen diğer dış etkenler gelişimi bozabilmektedir. Bunlar arasında; beslenme, stres, uyuşturucu haplar, bazı ilaçlar, annenin radyasyon ışınlarına maruz kalması vb. sayılmaktadır (Dündar, 2006).

Doğum öncesi nedenlerden biri de kalıtsal bozukluklardır. Hücre bölünmesi sırasında kromozomların kopyalanmasında hatalar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin fazladan bir kromozomun ya da kromozom parçasının varlığının neden olduğu Down Sendromu kromozom hatalarındandır. Erkeklerde görülen; Klinefelter Sendromu, kadınlarda görülen Turner Sendromu, diğer kalıtsal sendromlardır (Shprintzen, 1997).

### 2.3.2. Doğum Anı Nedenler

Yeni doğanın travmasına karşı son derece dirençli olmasına ve dikkate değer iyileşme güçlerine sahip olmasına karşın, rastlantısal olarak ortaya çıkan birçok neden, yeni doğanın zarar görmesine neden olabilmektedir. Özellikle zor doğum bebeğe değişik doğum araçları ile müdahale edilmesi, forseps, çengel ya da vakum uygulanması nedeniyle zedelenme oluşabilmektedir. Ayrıca frengi, verem ve çeşitli mikroorganizmalar çocuğun gözüne bulaşıp körlüğe neden olabilmektedir (Ataman, 2003).

### 2.3.3. Doğum Sonrası Nedenler

Çevre koşulları, kalıtımla gelen özellikler gibi zihinsel engellilik üzerinde etkili olabilmektedir. Özdeş ikizler ile yapılan araştırmalar sonucu, uygun çevre koşullarının, kalıtımla gelen kemik yapısı, göz rengi gibi özellikler dışında boy ve ağırlık gelişimi, yetenek gelişimini etkilediği görülmüştür (Çelenk, 2006). Bu da son yıllarda yetenek ile ilişkilendirilen zekânın doğumdan sonraki çevre koşullarından etkilendiğini göstermektedir (Dündar, 2006).

Doğumdan sonra, uygun olmayan psiko-sosyal koşulları (örneğin çocuk istismarı), çevre uyaranlarının yetersizliği, hatalı psiko-pedagojik tutumlar da zihinsel engelliliğe neden olabilmektedir (Yavuzer, 1998).

Doğumdan sonra zihinsel engelliliğin nedenlerinden biri de erken çocuklukta geçirilen havale veya geç müdahale edilen menenjit, beyin iltihabı gibi hastalıklardır.

İleri derecede beslenme bozukluğu, hipotriodizm, zehirlenmeler, fiziksel travmalar (düşme, yaralanma, trafik kazaları) da zihinsel engelliliğin nedenlerinden olabilmektedir (Şenol, 2006).

## **2.4. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri**

Zihin engelli çocuklar çeşitli nedenlerle yaşitlarından daha yavaş gelişmektedirler. Öğrenme hızları, normal yaşitlarından  $\frac{1}{2}$  ile  $\frac{3}{4}$  oranlarında daha yavaştır (Aktaran: Dündar, 2006). Bu çocukların gelişimleri sınırlı ve gelişim ritimleri yavaştır. Bireysel özelliklere, engelin derecesine, eğitim ve aile ile ilgili çevresel koşullara bağlı olarak zihinsel engelli çocukların özellikleri farklılık gösterebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2003). Bu farklılıklar gecikmiş konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma-sayma becerilerini kazanmada ortaya çıkan gecikme durumudur (Dündar, 2006).

### **2.4.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri**

Zihin engelli bireyleri normal çocuklardan ayıran en belirgin özellikleri öğrenme yeteneklerindeki geriliktir. Orta ya da daha üzerinde öğrenme yetersizliği olan çocuklar genellikle öğretmenin ya da yetişkinin yardımına fazlaca gereksinim göstermeden öğrenebilmektedirler. Ancak zihinsel engellilik derecesi arttıkça eğitimde bir başkasının yardımına daha çok gereksinim duymaktadırlar. Bunun yanında normal insanların neredeyse kendiliğinden öğrendikleri pek çok şeyi öğrenmede güçlük çekmektedirler (Aktaran: Dündar, 2006).

Öğrenme olayı analiz edildiğinde çeşitli süreçlerden oluştuğu görülmektedir. Bu süreçleri beklentiler, seçici dikkat, girdi düzenlemesi, kısa süreli bellek ve uzun

sürelî bellek sıralamaktadır. Bunlar birbirleri ile ilişkili ve iç içe olan süreçlerdir (Aktaran: Dündar, 2006).

**Dikkat:** Zihinsel yetersizliği olanlarda dikkat problemleri yaygın olarak görülmektedir. Öğrenmede dikkat çok önemlidir. Bireyin bir görevi öğrenebilmesi için özellikle dikkatini o görev üzerinde toplaması ve sürdürebilmesi gerekir. Zihin engelli çocukların bu konuda güçlükleri vardır. Dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir (Özsoy ve ark., 1998).

Yapılan araştırmalar sonucunda; zihinsel engelli çocukların verilen özellik üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırmada normal bireylere göre daha fazla deneme ve zamana gereksinim duydukları, bunu başardıklarında uyarınları doğru biçimde ayırt etmede normal bireyler kadar başarılı oldukları belirlenmiştir (Dündar, 2006).

Zihinsel engelli çocukların dikkat yetenekleri konusunda yapılan diğer bir açıklama “dikkatin genişliği”ne ilişkindir. Dikkatin genişliği belirli bir zaman içerisinde dikkat edilen özellik ya da boyut sayısıdır. Buna göre dikkatin genişliği ile zekâ bölümü, dolayısıyla zihinsel engellilik arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki zekâ bölümü düştükçe dikkatin genişliğinin azalmasıdır (Dündar, 2006).

Zihinsel engelli çocukların dikkat yeteneklerinin zayıf oluşu, zihinsel etmenlerin dışında geçmişteki öğrenme yaşantılarıyla da ilgilidir. Başarısız yaşantılar yeni öğrenme olaylarında ürkeklik ve isteksizlik yaratarak, bu çocukların öğrenilecek konu ya da olay üzerinde dikkatlerini toplayabilmelerini güçleştirmektedir (Aktaran: Dündar, 2006).

**Kısa ve Uzun Sürelî Bellek:** Zihinsel engelli çocukların genellikle kısa sürelî bellekteki bilgileri uzun sürelî belleğe aktarmada çeşitli problemleri vardır. Ancak uzun sürelî bellekte sorunları yoktur. İyice öğrendikleri bir bilgiyi uzun süre hatırlayabilirler (Aker, 2009).

Zihin engelli çocuklar kısa süreli bellekteki problemlerinin kaynağında uygun öğrenme ya da transfer yöntemlerini kullanmada gösterdikleri yetersizlikler yer almaktadır. Öğrendikleri bir bilgiyi uzun süreli belleğe aktarabilmeleri için özel bir öğretimden geçmeleri gerekir (Özsoy ve ark.,1998).

Kısa süreli bellek, seçici dikkat yoluyla kaydedilen ve düzenlenen bilgi ya da uyarıların, yaklaşık 20 saniye gibi çok kısa bir süre ile geçici olarak depolanmasını sağlayan zihinsel işlevlerdir. Bilgiler buradan da uzun süreli belleğe geçer (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

**Akademik Öğrenmeler:** Zekâ fonksiyonları açısından normalerden geri oldukları için bu çocukları yaşlılarından ayıran en önemli özellik öğrenme ile ilgili becerilerinin daha az olmasıdır (Aker, 2009).

Zihinsel engellilerin düşük başarı gösterdikleri akademik öğrenme alanlarının başında okuma ve aritmetik gelmektedir (Dündar, 2006).

Zekâ geriliği olan çocuklarda başarısızlık daha çok okumada özellikle okuduğunu anlamada görülmektedir. Anadilinin seslerini doğru ve anlaşılır çıkaramama, birbirine gereği gibi bağlayamama, sesleri düşürme, değiştirme, gereksiz ses ekleme gibi bozukluklar görülür. Yazılı sembollerini tanımadaki zorluk, karıştırma gibi nedenlerle okuma-yazmayı geç ve güç öğrenirler (Kulaksızoğlu, 2003). Fakat zihinsel engelli çocukların büyük bir bölümünü oluşturan hafif derecede zihinsel engelli çocuklar genellikle okumayı öğrenmektedirler. Okumayı öğrenemeyenlerde problem, zekâ geriliğinden çok yetersiz güdülenme ve uygun olmayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla açıklanmaktadır (Aktaran: Dündar, 2006).

Okumayı öğrenmede yaşanan problemlerin sebebi, okumayı öğrenmeye hazır olma ile ilgili de olabilmektedir. Okumayı öğrenmeye hazır olma, takvim yaşından çok zekâ yaşı ile ilgilidir (Dündar, 2006).

Orta derecede zihinsel engelli çocuklara okuma becerilerini kazandırmak için harcanan çaba ve zamanın boşa olduğu, bu çaba ve zamanın onlara sosyal ve mesleki becerilerin kazandırılması için kullanılması gerektiği görüşünü savunanlar da bulunmaktadır (Aktaran: Dündar, 2006).

Zihinsel engelli bireylerin başarısız olduğu bir diğer alan da matematiktir. Matematik birbiri üzerine inşa edilen ve aşamalı bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla daha önceki konu, kavram ve işlemlerdeki yetersizlikler sonraki öğrenileceklerin kazanılmasında önemli yere sahiptir (Akt: Aker, 2009). Matematiksel işlemleri yaparken dikkati toplayamama ve etkinlik üzerine yoğunlaşamama, problem çözme aşamasında problemi anlama matematiksel ilişkiye dönüştürüp çözerek sonucu kontrol etme adımlarını uygularken dikkatlerini kontrol etmede zorlandıkları görülmektedir (Zentall ve Ferkis, 1993).

#### **2.4.2. Sosyal Gelişim Özellikleri**

AMMR'ın yaptığı son tanımda zihinsel engelli bireylere tanı koyma sürecinde göz önüne alınan önemli ölçütlerden birinin sosyal yeterlilik olduğu kabul edilmektedir (Aker, 2009).

Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri, yaşam kalitelerini artırabilmeleri çoğunlukla kurdukları kişiler arası ilişkilere bağlıdır. Engelli olan ya da olmayan tüm bireylerin, toplumda uyum içinde yaşayabilmeleri, sahip oldukları sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Selam verme, yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, özür dileme, isteği doğrultusunda bir konuda konuşma

başlatabilme ve sürdürebilme, sorulan sorulara yanıt verme, kurallara uyma, sıra alma ve bekleme, işbirliği yapma, eleştiri kabul etme, yaptığı işe ilişkin geri bildirim isteme... gibi sosyal beceriler bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlıları ve diğerleriyle etkileşimini ve iletişimini sağlamaktadır (Dündar, 2006).

Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerde yetersiz olmaları çeşitli nedenlere bağlanmakta, bunların başında bu bireylerin davranışsal ve bilişsel yönden sınırlılıkları yer almaktadır. Bu sınırlılıklar zihinsel engelli bireylerin sosyal davranış sorunlarını ortaya çıkarmakta, onların iletişim becerileri ve motor becerileri yönünden yaşlılarından geri kalmalarına neden olmaktadır (Aker, 2009).

Dever ve Knappczyk, (1997), zihinsel engelli bireyi, diğer kişilerden destek almadan rastlantısal yollarla öğrenilen ve topluma uyum sağlamayı kolaylaştıran becerileri (toplum içinde yaşamak, çalışmak ve eğlenmek için gerekli olan becerileri) öğrenmek için özel eğitime gereksinim duyan birey olarak tanımlamıştır. Mc Mahon, Wacker, Sasso, Berg ve Newton (1996) tarafından ortaya atılan görüşe göre, zihin engelli öğrencilerin uyumsal becerilerinin nitelik ve nicelikleri normal akranlarına göre daha düşüktür. Bu çocuklar başta, zihinsel yetersizlikten kaynaklanan gözlem yapma, taklit etme becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Avcıoğlu, 2001). Kimi zaman sosyal zayıflığın nedeni, bir beceri ya da davranışı göstermekten kaygı duyma veya korkuya kapılma olabilmektedir (Akkök, 1996).

Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerindeki yetersizliklerinin bir diğer nedeni ise, bu bireylerin uzun yıllar boyunca geleneksel yaklaşımlar çerçevesinde ayrı özel okullarda ya da normal okullar içinde yer alan özel sınıflarda eğitim almış olmaları olduğu düşünülmektedir. Ayrı ortamlarda eğitim almaları nedeniyle zihinsel engelli bireyler, normal akranları ile etkileşime girme fırsatı bulamamaktadırlar (Aker, 2009).



Alan yazında zihinsel engellilerle ilgili araştırma sonuçları, akademik beceriler ya da iş becerilerindeki yeterliliğin, bireyin toplumda bağımsız ya da en az bağımlı olarak yaşabilmesi için yeterli olmadığını; bağımsızlığın ve topluma uyum sağlamanın temel koşulunun sosyal yeterlilik olduğunu vurgulamaktadır. Akademik anlamda yaşlılarına benzer performans gösteren hafif derecede zihinsel engelli çocuklar, normal okullara devam edebilseler bile genellikle yaşlıları tarafından reddedilmektedirler. Benzer şekilde, genç ya da yetişkin zihinsel engelli bireyler, temel iş becerilerine sahip olsalar bile iş ortamında gerekli olan; işe vaktinde gelme, üstlerindeki kişilerden eleştiri alma, soru sorma, yanıt verme, işi tamamlayabilme... gibi becerilerinin yetersiz olması nedeniyle işe kabul edilmemektedirler. Dolayısıyla, zihinsel engelli çocuklar için hazırlanacak eğitim programları, ilköğretim döneminden başlayarak sosyal becerileri kapsamalı, gençlere toplumun istekleriyle baş edebilecek ve topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak sosyal beceriler kazandırmalıdır (Sucuoğlu ve Çifçi, 2001). Zihinsel engelli bireyler için farklı yaklaşımlara dayalı sosyal beceri öğretimi programlarının hazırlandığı ve bireylerin gereksinimlerini karşılayan bu programların uygulanması sonucunda, zihinsel engelli bireylerin pek çok sosyal beceriyi öğrenebildikleri ve uygun durum ya da ortamlarda kullanabildikleri görülmüştür (Sucuoğlu ve Çifçi, 2004).

Sazak ve Tekinarslan (2003)'ın araştırmasına göre, akran aracılı sosyal beceri öğretimi, öğrenciye öğretilmesi hedeflenen kendini tanıtmaya, yardım ya da bilgi isteme ve paylaşma becerilerinin kazandırılmasında etkili olmaktadır.

### **2.4.3. Dil Gelişimi Özellikleri**

Dil ve konuşma öğrenilen bir davranıştır. Zihinsel engelli bireyler dil ve konuşmayı normal bireylerin geçtiği basamaklardan geçerek öğrenmekte ve geliştirmektedirler. Ancak bu basamaklardan geçiş hızları yavaştır. Bu nedenle dil

ve konuşma gelişimlerinde gecikme ve ilk basamaklarda takılma durumlarına sıklıkla rastlanmaktadır (Varol, 2008).

Zekâ geriliği gösteren çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları normal yaşlılarına nazaran daha fazla görülmektedir. Konuşma bozuklukları genellikle sesletim ve seste zorluklar ve konuşma akışında bozukluklar olarak görülmektedir. Bu hatalar konuşmaların anlaşılabilirliğini azaltmaktadır (Aker, 2009).

Zekâ geriliğine sıklıkla eşlik eden dil bozuklukları gecikmiş dil gelişimi ve sınırlı sözcük dağarcığı olmaktadır (Aker, 2009).

Konuşma ve dil bozuklukları zekâ geriliği olan çocuklarda en sık rastlanan yetersizliktir (Eripek, 2005). Yapılan araştırmalarda yatılı okullardaki ağır derecede zihinsel engelli çocukların yarısından fazlasında konuşma engeli olduğu bulunmuştur (Dündar, 2006).

Zihinsel engelli çocuklar genellikle, kültürel yönden dezavantajlı çevrelerden gelmektedir. Bu çocukların dil ve konuşma gelişimlerinde daha fazla engel ve problemle karşılaşmaları kaçınılmaz olmaktadır (Eripek, 1996).

#### **2.4.4. Kişilik Özellikleri**

Sorumluluk almaktan kaçınabilen zihinsel engelli öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları ve sık sık engellenme duygusu yaşadıkları için zaman zaman uç tepkiler gösterebilirler. Yeni durumlara uyum sağlayamadıkları için yeni bir durum karşısında sinirlilik, direnme ve kaçınma davranışları sergileyebilirler. Çabuk pes edebilir ve bir işte sabır gösteremeyebilirler. Yaşça kendilerinden daha küçük çocuklarla oynamayı tercih ederler. Arkadaşlıkları genellikle kısa sürelidir (Kulaksızoğlu, 2003).

### 2.4.5. Özbakım Becerilerinin Gelişim Özellikleri

Normal çocuğun yaşamında erken yaşta başlayan özbakım becerilerin gelişimi anne ve babalardan bağımsızlığın başlangıcını göstermektedir. Yetersizliği olan çocuklar için bu bağımsızlık, çevresel beklentiler kadar zihinsel, fiziksel ve davranışsal yetersizliklerin bu temel uyum becerilerini yavaşlatma, sınırlama ya da ertelemesine rağmen eşit öneme sahiptir (Varol, 2004).

En temel özbakım becerileri tuvalet ihtiyacını giderme, yeme-içme ve giyinmedir. Bu becerileri; el-yüz yıkama, diş fırçalama, burnunu temizleyebilme, banyo yapabilme, tıraş olabilme... gibi beceriler izlemektedir. Bu sürekliliğin sonunda tırnak bakımı, cilt bakımı, kozmetik ürün kullanımı, saç bakımı ve cinsel organların temizliği gelmektedir (Dündar, 2006).

Zihinsel engelliliğin dışında pek çok neden, engelli çocukların özbakım becerilerini kazanmalarını geciktirebilmektedir. Bunlardan bazıları: büyük kas becerilerindeki yetersizlikler görme yetersizliği, el-göz koordinasyonundaki yetersizlik, manipülatif becerilerdeki yetersizlik, yemek yeme becerileri ile ilgili olarak, ağız ve ağız içindeki bölümlerde şekil bozukluğu ya da tam gelişmemiş olması gibi unsurlardır (Aker, 2009). Örneğin zihinsel yetersizliğinin yanı sıra görme yetersizliği de bulunan bir bireyin, normal bir birey gibi tıraş olmasını beklemek olanaksızdır.

Bir öğrenci görsel dikkat, hareketleri taklit, basit emir ve cümleleri anlama gibi temel bilişsel becerilerin bazılarını kazanmamışsa, bu durum özbakım becerilerini yerine getirmesini geciktirmektedir (Varol, 2004).

### **2.4.6. Motor Gelişim Özellikleri**

Motor gelişim; kaba motor (büyük kas) ve ince motor (küçük kas) beceriler olmak üzere ikiye ayrılır (Özer ve Özer, 2005).

Zihinsel engelli çocuklarda büyük ve küçük kas becerilerinin gelişimi normal gelişim gösteren çocuklarla aynı gelişim sırasını takip etmektedir. Fakat çeşitli nedenlerden dolayı (zihinsel engele bağlı) zihinsel engelli çocuklar uygun motor beceriler geliştiremeyebilmektedirler. Merkezi sinir sisteminin zedelenmesi sonucunda, büyük ve küçük kasları kullanma, ritimlere uyma becerilerini gerçekleştirme konusunda güçlükler doğmakta; el-göz koordinasyonunu geç ve güç sağlamaktadırlar. Bu durumlar da psiko-motor gelişimlerinde gerilik göstermelerine neden olmaktadır (Küçük Adımları, 1996).

#### **2.4.6.1. Kaba Motor Gelişim**

Kaba motor beceriler vücudumuzun büyük kaslarını kullanarak yerine getirdiğimiz becerileri ifade etmektedir.

Çocuğun kas gelişimi, desteksiz oturma, emekleme ve adım atma gibi aşamalardan geçerek, önceden kestirilebilen bir sırayla gerçekleşmektedir. Çocuk, bu büyük kas gruplarında kontrol kazandıktan sonra, daha küçük kas gruplarının gelişimi için gereksinim duyduğu güç ve dengeyi kurmayı başarmaktadır (Küçük Adımları, 1996). Yani önce kaba motor beceriler gelişmekte, sonra ince motor beceriler gelişmektedir. Henüz oturamayan ya da yürüyemeyen bir bebeğin ince motor becerilerden kalem tutup resim çizmeyi yerine getirebilmesi olanaksızdır.

### **2.4.6.2. İnce Motor Gelişim**

İnce motor beceriler el becerileri ve uzanma, kavrama, tutma ve bırakma, parmak kullanımı, el-göz koordinasyonu, kollar ve ellerin aynı anda kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Parmak, bilek, dudak ve dil hareketlerini sağlayan küçük kasların çalışma ve gelişimini kapsamaktadır (Dündar, 2006).

Zihinsel engelli çocukların, küçük eşyaları elle alma ve parmaklarıyla yakalama, elbiselerini düğmeleyip çözme, bir şeyi açıp kapatma, bağlayıp çözme, makası veya kalemi gereği gibi kullanma gibi becerileri zayıf olabilmektedir. Eşyaları başparmak ve işaret parmağı arasında tutmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. İpe boncuk dizme gibi el-bilek ve el-göz koordinasyonunu gerektiren hareketlerde zorluk çekmektedirler. Bu güçlüklerin nedeni çoğu zaman kasların hipotonik (kaslarda gevşeklik) oluşudur (Dündar, 2006).

## **2.5. Zihin Engelli Çocukların Eğitimleri**

Ülkemizde, 2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun kapsamı ve maddi olanakların yetersizliği nedeniyle, yetersizliği olan bireylerin eğitimleri yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle; özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, ancak %10'una eğitim fırsatı verilebilmiştir (Baykoç-Dönmez, 1993). Gelişim alanlarında farklılıkları ve yetersizlikleri olan bireylere eşit eğitim fırsatı ve olanağı sağlandığında, bu bireyler potansiyelleri doğrultusunda toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmektedir. Aksi takdirde toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde engellenmiş olmaktadır.

Türkiye'de zihin engelli bireylerin eğitim durumu tek bir boyutta, zekâda gerilik boyutunda ele alınmaktadır. Bu durum en azından özellikle uygulamada dikkate alınmaktadır. Zihin engellilerin büyük çoğunluğunu hafif derecede olanlar

oluşturmaktadır. Bunların yanında ağır ve orta düzeyde olan zihin engellilerin sayıca daha az olduğu söylenebilir. Hafif derecedeki zihin engelli öğrencilerin fark edilmeleri çoğu kez ilköğretim öncesinde mümkün olamamaktadır. Çünkü bu çocuklar okul öncesi dönemde yaşlılarından farklı davranışlar göstermemektedirler ya da gösterdikleri farklılıklar çok azdır, dolayısıyla gözden kaçmaktadırlar. Ancak okula başlandığında yaşanan yoğun okuma-yazma ve akademik öğrenme yaşantıları, bu çocuklar ile yaşlıları arasındaki farkı daha açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Gerilik durumları orta ve ağır derecede olan zihin engelli çocuklar ise çoğu kez okul öncesinde farkına varılırlar. Çünkü yaşlıları ile aralarında gözle görülebilecek ciddi farklılıklar vardır (Eripek, 2005).

Türkiye'deki zihinsel engelli çocuklara yönelik özel eğitim hizmetleri, hafif derecede zihinsel engelliler dikkate alındığında özel sınıflarda; orta derecede zihinsel engelli çocuklar dikkate alındığında ise gündüzlü özel okullarda yoğunlaşmaktadır. Özel sınıfları bitiren öğrencilerin bir bölümü eğitilebilir çocuklar meslek okullarına devam etmektedirler. Devletin sunduğu bu hizmetlerin yanı sıra üniversitelerin, özel ve gönüllü kuruluşların bünyesinde çoğu gündüzlü, okul ya da merkezler bulunmaktadır (Eripek,1996).

Türkiye'de zekâ geriliği gösteren çocuklara yönelik özel eğitim hizmetleri ağırlıklı olarak MEB bünyesinde düzenlemekte ve yürütülmektedir. Bunun yanı sıra Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü kapsamında da bazı çalışmalar vardır (Aker, 2009).

MEB tarafından yürütülen hizmetler 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 tarihinde yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Buna göre zekâ geriliği gösteren çocukların yetersizliği olmayan yaşlılarıyla birlikte eğitilmeleri esastır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim okulları bu çocukların kayıtlarını yaptırmak ve gerekli önlemleri almak durumundadır. Alınan bu tür önlemlere

rağmen okulun programından yeterince yararlanmayan öğrenciler o ildeki yetkili kurul ve ekiplerin incelenmeleri sonucunda uygun özel eğitim sınıfları ya da okullarına yerleştirilebilirler (Aker, 2009).

Son yıllarda kaynaştırma ilkesi uyarınca bu çocukların eğitim gereksinimlerinin onları yaşitlarından ayırmadan, normal sınıflarda karşılanmasına özen gösterilmektedir. Ancak gerekli olan destek hizmetlerinin, kaynak oda, özel eğitim danışmanlığı ya da materyallerin sağlanmasında ciddi problemler olduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) bünyesinde başarı için gerekli temel becerileri sağlamak üzere hizmet veren kurumlardan olan eğitim uygulama okulları, genel eğitim programlarından yararlanamayan okul öncesi ve zorunlu ilköğretim çağındaki, ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocukların eğitim aldıkları özel eğitim kurumlarıdır. Bu okullarda öğrencilerin, öz-bakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirerek, topluma uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Okul programı, zihin engelli çocukların bireysel yeterliliklerine dayalı bireyselleştirilerek grup ve bire bir eğitim etkinlikleri şeklinde yürütülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

### **2.5.1. Erken Çocukluk Eğitimleri**

Erken eğitim, doğumdan başlayarak ilköğretimin ilk yıllarına kadar (0-6 yaş) devam eden, çocuğun doğuştan getirdiği gelişim potansiyelini en yüksek oranda ortaya çıkarması için gerekli ortamı ailede, toplumda ve kurumlarda sağlamayı hedefleyen çocuğun, sosyal, bilişsel, dil, motor ve özbakım gibi tüm gelişimini destekleyen sürekli bir eğitim sürecidir (Odom ve ark., 1988).

Erken eğitim, 0-3 (0-36 ay) takvim yaşına sahip çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitimi; 3-6 (37-72 ay) takvim yaşına sahip çocuklar için ise okul öncesi eğitim olarak iki aşamaya ayrılmaktadır.

Gelişim sürecindeki ilk yılların, çocuğun sosyo-duygusal, algısal, devimsel, bilişsel ve dil gelişiminde oldukça kritik bir dönem olduğu ortaya konmuştur (Akçamete, 2009).

Çocuklar ilk aylarında yardıma gereksinim duyan bir konumdayken zamanla inanılmaz bir hızla konuşmaya, yürümeye, çevresiyle iletişime geçmeye başlarlar. Erken çocukluk yıllarında, çocuğun tüm ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve öğrenme olanaklarını sağlayabilecek bir çevrenin çocuğun gelecekteki başarısını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Bekman, 1992; Sucuka ve Yalkın, 1993).

Çevrenin olumlu yöndeki etkisini gösteren bu bulgu, özellikle de gelişimsel yetersizlikleri olan ya da bu riski taşıyan çocuklar ile yetersiz beslenme ve sağlıksız koşullar altında ve birçok olanaktan yoksun çevrelerde yetişen çocuklar açısından oldukça önemlidir (Akçamete, 2009).

Doğumu izleyen ilk yıllarda çocuğun gelişiminin yakından izlenmesi, gereksinimlerinin belirlenip en uygun şekilde karşılanması çocuğun geleceği açısından çok önemlidir. Bu dönemde çocuk gereksinimlerinin karşılanabilmesi için tamamen anne ve babasına bağımlıdır. Biyolojik ve sosyal açıdan risk altında olan çocuklar ile yoksun çevrelerden gelen çocukların, diğer çocuklara oranla daha çok desteğe gereksinimleri vardır. Erken çocukluk eğitimi, bu çocukları diğer yaşlıları ile benzer düzeye ulaştırabilecek etkili bir eğitim dönemidir (Akt: Akçamete, 2009).



Özel eğitimde erken eğitim, sıfır-altı yaş arasında gelişimsel yetersizliği olan ya da bu riski taşıyan çocuklar ve ailelerine sunulan uzman destekli eğitim hizmetleri olarak tanımlanır.

Birçok çocuğun gelişimi çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşlarından belli düzeyde geri kalmakta ya da gecikmektedir. Bu durum bazı çocuklarda herhangi bir yetersizliğe kesin neden olmasa bile, bazı güçlüklerin yaşanmasını artırmaktadır. Bazı çocuklar, ileri dönemlerinde fiziksel ve / ya da bilişsel yetersizliklere yol açacağı beklenen problemlerle doğmakta, bu problemlerin çocukların tüm gelişim alanları üzerine etkileri çeşitli etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Bazı çocukların ise doğum öncesi, sırası ve sonrasında ilişkin öyküsü ileride bazı problemler nedeniyle gelişimde yetersizlik olabileceği ile ilgili ipuçları vermektedir. Gelişimsel yetersizlik riski adı altında kabul edilen bir diğer grup çocuk ise biyolojik ya da genetik özellikleri açısından herhangi bir sorunu olmayan, ancak yaşadıkları çevrenin özellikleri nedeniyle gelişimlerinde gecikme olması beklenen çocuklardır (Atay ve ark., 2005; Scheafer, 1991; Wolery, 1993).

Çocukların gelişimlerini riske atan etkenler çoğu zaman birbiriyle etkileşim halinde ortaya çıkmakta, bu durumda çocuğun gelişiminde gecikme ya da farklılık kaçınılmaz hale gelmektedir (Bekman, 1992; Sucuka ve Yalkın, 1993). Gelişim riski taşıyan bu çocuklar için yaşamın ilk yıllarında gerekli eğitim ve desteklerin sağlanamadığı durumlarda gelişimleri gecikmekte, yaşlarıyla aralarında gelişimsel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde gelişimlerini destekleyecek uygun ortam sağlanmadığı durumlarda sosyal ya da çevresel açıdan risk altında olan çocuklar ileriki yıllarda akademik, sosyal ve çalışma davranışlarında zorlanmakta, yaşlarına göre daha fazla okul başarısızlığı yaşayabilmektedir (Atay, Şahin, Karaaslan, Kurt, 2005).

Bütün bu veriler yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme yaşantıları, normal çocuklar için olduğu kadar gelişimsel yetersizlikleri olan ya da bu riski taşıyan

çocuklar için de ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Erken eğitimin gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklarda ne kadar etkili olacağını farkında olunamaması nedeniyle başlangıçta çoğu aileye, çocuklarının bakımını sağlamaları ve eğitimleriyle ilgili uygulamalarını tuvalet eğitimi ve beslenme becerileriyle sınırlamaları öneriliyordu. Ancak sistematik bir öğretimle, gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar da normal çocukların öğrendiği becerilerin önemli bir bölümünü öğrenebilmektedir (Birkan, 2002; Pieterse ve Treloar, 1996).

Yaşamlarının ilk yıllarını çoğunlukla ev ortamında geçiren gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların öğrenmeleri, ailelerinin kendilerine sunduğu öğretici yaşantıların sonucunda oluşmaktadır (Peterson, 1988; Schuck ve Bucy, 1997). Çocuklarında gelişimsel yetersizlikleri olduğunda aileler tüm aile bireylerini günlük yaşama katabilmek için pek çok normal etkinlikte uyarılma yapmak zorunda kalabilmektedir. Böyle zamanlarda anne-babalar ve kardeşler gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar için adeta birer öğretmen olmaktadır (Powers ve ark., 1992).

Erken özel eğitim programları, 0-6 yaşındaki gelişim yetersizlikleri olan ya da bu riski taşıyan çocuklar ile ailelerine sağlanan, genelde kurum ya da ev merkezli uygulanan sistematik eğitim programları olarak tanımlanmaktadır (Odom, ve diğ. 1988).

Erken özel eğitim programlarından bazılarına, Murdok Erken Müdahale Programları (The Murdock Early Intervention Program), Portage, Parent Action In Childhood Education (PACE), Precise Early Education on for Children with Handicaps (PEECH), Small Steps Early Intervention Program and Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS) örnek verilebilir. Bunların içinden Portage ve Small Steps Early Intervention Program (Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı) ülkemizde de yaygın kullanılan erken çocukluk özel eğitim programlarıdır (Akçamete, 2009).

### **2.5.1.1. Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı**

Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı, 1967 yılında Wisconsin'de gelişimsel yetersizlikleri olan ya da bu riski taşıyan çocukların anne babalarına, ev ortamında çocuklarına eğitim verebilmelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu programda her bir aile haftada bir kez ziyaret edilerek çocuklarına doğrudan eğitim verebilmelerini sağlayacak tekniklerini öğreten programlar sunulmakta, çocuğun gelişimi sürekli kaydedilerek izlenmektedir. Anne-babanın katılımıyla çocuğun var olan becerileri ortaya çıkarılıp henüz başaramadığı beceriler öğretilmeye çalışılmaktadır (Akçamete, 2009).

Programın genel özelliği ev ortamında eğitim uygulamasıdır. Haftalık ziyaretlerle eve gelen uzmanlar anne-babaların gelişimsel yetersizliği olan çocuklarına ne tür beceriler kazandırabileceklerini belirlemekte ve bu becerileri öğretme stratejilerini kararlaştırmaktadırlar. Bu öğretme stratejileri anne-babalara yazılı olarak verildiği gibi uzman tarafından da anne-babaya uygulamalı olarak gösterilmektedir. Evde eğitim uygulaması çocuk okula başlayana kadar devam etmektedir. Yapılan uygulamalar değerlendirildiğinde Portage programı ile gelişimsel yetersizlikleri olan ve risk altında bulunan okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimlerinin anne-babaları tarafından artırabildiği sonucuna varılmıştır (Gargiulo, 1995; Atay ve arkadaşları, 2005).

Portage programı sıfır-altı yaşlar arasında normal gelişim gösteren, gelişim yetersizliği riski olan, tanısı konmuş gelişimsel yetersizlikleri olan ya da risk altında olan çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik hazırlanmış bir programdır. Bu program anne-baba eğitimini de temel almakta ve çocuk için en az sınırlayıcı ortamlarda eğitim hizmeti sunulmasını içermektedir.

Portage Programı'nın dört temel ilkesi vardır:

1. Eğitime aile rehberlik eder.
2. Anne baba çocuk etkileşimi eğitim sürecinin temelini oluşturur.
3. Aile alışkanlıkları ve gelenekleri günlük rutinler ve oyun, aile yaşamını yansıtır ve eğitimin içine yerleştirildiği ortamı oluşturur.
4. Yapılan gözlemler, anne-baba ve eğitimci arasındaki görüşmelerin kayıtları, eğitime ilişkin alınacak kararların temelini oluşturur (Akçamete, 2009).

Portage programı altı aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: program hakkında yoğun bilgilendirmenin yapıldığı bilgilendirme aşaması; çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin belirlendiği değerlendirme aşaması; bireyselleştirilmiş aile hizmet planının hazırlandığı planlama aşaması; bireyselleştirilmiş planda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesine hizmet eden uygulama aşaması; aileye yönelik hizmetlerin koordinasyonunun sağlandığı destek aşaması ve program danışmanlığı, haftalık grup toplantıları, ev ziyareti gözlemleri, yıllık hazırlanan hedefler ve projelere yönelik ilerlemelerin gözden geçirildiği sonucun değerlendirilmesi ve uygulamaya devam edilmesi aşaması (Atay ve ark., 2005).

Portage programının genel amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Çocuklara yaşadıkları çevreye uyumlu, kaliteli bir yaşam sağlamak
2. Erken eğitim hizmetlerinden yararlanamayan ve elverişsiz koşullarda yaşayan çocukların gelişimsel açıdan gereksinimlerini sağlamak
3. Gelişimsel yetersizlikleri olan ve normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel düzeylerini belirleyerek, gelişimsel gereksinimlerini eğitim programlarıyla desteklemek
4. Tüm gelişim alanlarında (kas, dil, sosyal, duygusal, özbakım) çocukları en üst düzeye çıkarmak
5. Ev merkezli eğitim programlarını yaygınlaştırmak
6. Anne babaların eğitici yönlerini güçlendirmek

7. Ailelere çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda destekleyici bilgiler vermek
8. Çocuklarının bireysel farklılıklarını görmelerini sağlayarak ailelerden gerçekçi beklentiler içinde olmalarını sağlamak
9. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi için uygun ev ortamının oluşturulması ve düzenlenmesi açısından aileleri bilgilendirmek ve bu düzenlemelerde onlara yardımcı olmak
10. Çocuklarının eğitimi için gereken araç gereci karşılamaları konusunda ailelere destek olmak ve araç gereç konusunda aileyi bilgilendirmek

Portage programı, Türkiye’de ailelerin kendi ev ortamlarında uzmanların desteği ile uyguladıkları ilk erken çocukluk dönemi özel eğitim programıdır. Program ilk kez Hacettepe Üniversitesi tarafından uygulanmıştır (Eraslan ve ark., 1997).

### **2.5.1.2. Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı**

Türkiye’de kullanılan bir diğer erken çocukluk dönemi özel eğitim programı ise Avustralya’da gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların erken çocukluk dönemi eğitimlerine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiş ve Türkçe’ye uyarlanmış olan Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklara Yönelik Erken Özel Eğitim Programı’dır. 1990’lı yılların sonlarına doğru İstanbul’daki Zihinsel Engellilere Destek Derneği, gelişimsel yetersizliklerin çocukların erken çocukluk döneminde eğitilmelerine olanak veren Küçük Adımlar Programı’nın Türkiye’ye getirilmesine ve Türkçe’ye uyarlanmasına öncülük etmiştir (Akçamete, 2009).

Küçük adımlar 0-4 yaş arasındaki gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara yönelik erken eğitim programıdır. Küçük adımlar gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların anne-babalarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Çocuğun ev ortamında

eğitilebilmesi için kolayca uygulanabilir ilkeler sunmaktadır. Bu program anne-babanın, çocuklarının en önemli öğretmenleri olduğu görüşünü benimsemektedir. Ancak küçük adımlar, öğretmenler, terapistler ve öğrenciler tarafından da kullanılabilir (Pieterse ve Treloar, 1996).

Küçük adımlar esnek şekilde kullanılabilir: Deneyimli öğretmenler için zaman zaman başvurulabilecek bir kaynak olarak ya da deneyimsizler için adım adım izlenecek bir rehber olabilir.

Küçük adımların ilkelerinden bazıları şunlardır;

1. Her çocuk öğrenebilir.
2. Gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların da normal gelişim gösteren çocukların öğrendikleri becerileri öğrenmeleri gerekir. Bu beceriler, onların oynamalarına, başkalarıyla etkileşimde bulunmalarına, en üst düzeyde bağımsızlık kazanmalarına ve toplumun birer üyesi haline gelmelerine yardımcı olacak becerilerdir.
3. Anne-babalar, çocuklarının en önemli öğretmenleridir.
4. Yaşamın ilk yılları, öğrenme için çok önemlidir. Eğitim, çocuğun sorunu anlaşılır anlaşılmaz başlamalıdır.
5. İyi hazırlanmış değerlendirme ve öğretim teknikleri, daha etkili öğrenme sağlar.

Pieterse ve Treloar (1996) Küçük Adımlar yaklaşımının önemli özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır;

1. Program, gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların olası en normal yaşamları sürdürmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.
2. Eğitsel bir programdır.
3. Bu program, normal gelişim becerilerini öğretir.

4. Küçük adımlarla öğretir.
5. Bu program, titiz bir değerlendirme sürecine dayanmaktadır.
6. Çocuklar amaçlara ulaşmaya çalışırlar.
7. Her çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programı vardır.
8. Öğretim teknikleri kolayca öğrenilebilir ve herhangi bir özel teknoloji gerektirmez.

Küçük Adımlar Programı'nın eğitim materyali sekiz kitaptan oluşmaktadır ve bu programda alıcı dil, iletişim, kişisel toplumsal, küçük kas ve büyük kas becerileri öğretimi hedeflemektedir.

Kitaplardan birincisi, programın dayanaklarını ve hangi koşullarda geliştirildiği anlatmaktadır. İkincisi, değerlendirme yapma, öğretim programı hazırlama, öğretim yapma ve çocukların olumsuz davranışlarıyla başa çıkma yollarını anlatmaktadır. Üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci kitaplar, gelişim alanlarına yönelik hazırlanmıştır. Sekizinci kitap; dört, beş, altı ve yedinci kitaplarda yer alan becerilerin değerlendirilmesine ve bu becerilerle ilgili öğretim programı hazırlanmasına hizmet eden kontrol listelerini kapsayan gelişim becerileri envanterinden oluşmaktadır.

Küçük Adımlar Programı, gelişimsel gerilik gösteren çocukların aileleri tarafından kullanılmak üzere hazırlanmış olmasına rağmen çoğu aile anlama ve uygulamada desteğe gereksinim duymaktadır (Birkan, 2002).

### **2.5.2. Okul Çağı Eğitimleri**

Zihin engellilerin eğitimlerinin tarihçesine bakıldığında zaman, geçmişten günümüze en yaygın olarak kabul edilen modelin zihin engelli çocukları akranlarından ayıran özel eğitim okulları ve ayrı / özel programlar olduğu görülmektedir. Hangi çocukların hangi eğitim kurumlarına gidecekleri, hangi

programa katılacakları yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde belirlenmiştir. Birçok ülke eğitimde evrensel olarak kabul edilen yasaları kabul etmekle birlikte, kendi ülkelerinin koşulları, özellikleri ve eğitim politikaları çerçevesinde kendi yasalarını ve yönetmeliklerini geliştirmektedir. Böylece zihin engelli çocukların eğitimden olabildiğince erken yararlanmaları ve gereksinimlerini en iyi karşılayan eğitimi almaları sağlanmaya çalışılmaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990'lı yılların sonlarında çıkarılan ve daha önce çıkarılan yasalardan daha kapsamlı olan Engelli Bireysel Eğitim Yasası (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act) bu ülkedeki eğitimi çok etkilemiş, bu yasayla genel ve özel eğitim öğretmenlerinin, yöneticilerin, anne-babaların rolleri değişmiştir. IDEA Yasası engelli bireylerin, toplumun aktif bireyleri olabilmeleri için, eğitimleri ve sağaltımlarına ilişkin bu toplumun görüşlerini yansıtmakta, engelli çocukların kendileri için en uygun eğitimi parasız ve olabildiği kadar akranlarıyla birlikte alması gerektiğini savunmaktadır (Sucuoğlu, 2009).

#### **IDEA Yasası (Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası)'nın Temel Elemanları:**

Bu yasa, tüm özel gereksinimli çocuklar ve zihin engelli çocuklara sağlanan eğitim olanaklarını, çocukların hangi kurumlara yerleştirileceğine ilişkin kararları çok etkileyen bir yasadır. Bu yasada kabul edilen ilkeler ve sunulan eğitim hizmet modelleri birçok ülkede de kabul edilmiş diğer taraftan hangi eğitim modelinin / hangi tür kurumların zihin engelli bireylerin gelişim ve öğrenmesi üzerinde etkili olduğunu sorgulayan birçok araştırma yapılmıştır. 1974'te çıkarılan ve Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (Education for All Handicapped Children Act) olarak isimlendirilen yasa ile zihinsel engelli çocukların akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitim görmeleri zorunlu hale getirilmiştir. Yasa bütün zihin engelli çocukların gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanmasını sağlamak amacıyla birçok kez gözden geçirilerek çocuklar lehine birçok olumlu değişiklik sağlayacak şekilde değiştirilmiştir. En son 1997'de gözden geçirilen ve yeni değişiklikler



yapılan bu yasada tüm engelli çocuklar için eğitimin ilkeleri açık ve net bir şekilde belirtilmiştir. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

*Ücretsiz ve uygun eğitim:* Bu ilke okulların (okulların bağlı bulunduğu tüm idari sistemlerin), engelli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan özel eğitim hizmetleri ve ilgili servisleri ücretsiz olarak sunmaları gündeme getirilmektedir.

*Uygun Değerlendirme:* Bu ilkeye göre her engelli öğrencinin eğitim almaya başlamadan önce, ayrıntılı olarak değerlendirilmesi zorunludur. Yasa ayrıca ayrımcılık yapmadan değerlendirme yapmayı (çocukların kültür ve dil özelliklerine uygun değerlendirme), değerlendirme için ailenin onayını, çocuğun bir ekip tarafından ve birden fazla yöntemle değerlendirilmesini ve gerekli görüldüğü durumlarda değerlendirmenin tekrarlanmasını zorunlu hale getirmektedir. Aileler çocuğun özel eğitim hizmetlerine gereksinim olup olmadığı konusunda karar veren ekibin bir parçası olarak kabul edilmektedir.

*Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP):* BEP, çocuğun öğrenme programını özetleyen, engelli olan ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gereken her çocuk için hazırlanması gereken yazılı bir dokümandır. BEP'in temel amacı öğrenci için öğrenme amaçları oluşturmak, çocuğun gereksinimi olan diğer hizmetlerin neler olduğunu ve bu hizmetlerin nereden alınacağını belirlemek ve ailenin çocukla çalışan uzmanlarla iletişimini kolaylaştırmaktır.

*En az sınırlayıcı ortam:* Bu ilkeye göre, okullar engelli çocukları olabildiği en fazla şekilde akranları ile aynı ortamda olmasını sağlayacak şekilde eğitilmelidir. Yasa bu ilke ile tüm engelli çocuklara, akranları ile aynı eğitim kurumlarına bir başka deyişle genel eğitim okullarına devam etme hakkı vermektedir.

*Karar verme sürecine öğrenci ve anne babanın / ebeveynin katılımı:* Aileler yasal olarak çocuklarının özel eğitim sürecine katılmaları için cesaretlendirilmekte, çocuğu etkileyen her karar aşamasında ailenin onayının alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Buna göre, anne babalar çocuğun gereksinimleri ve yeteneklerinin değerlendirilmesi, ilgili servislerin belirlenmesi, çocuğun herhangi bir kuruma yerleştirilmesi sürecinde onay vermelidirler.

*Sürece ilişkin koruma:* Yasada anne babaların ve çocukların haklarını koruma altına alan maddeler bulunmakta, ailelerin eğitime ilişkin tüm kayıtlara ulaşma, bağımsız değerlendirme, kararlara itiraz ve sivil toplum eylemleri başlatmak gibi hakları garanti altına alınmaktadır (Sucuoğlu, 2009).

### **2.5.2.1. Kaynaştırma**

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla normal sınıflardaki eğitim ve öğretime özel bir şekilde dahil edilmesidir. Başka bir ifadeyle de özel eğitim gerektiren çocukların daha yapıcı psiko-sosyal ilişkiler kurmasını kolaylaştırmak olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Dündar, 2006).

Kaynaştırma eğitimi, engelli çocukların normal eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyal ve eğitimsel açıdan birlikteliklerinin sağlanmasıdır (Lewis ve Doorlag, 2003). Engelli öğrencilerin en az sınırlamalı eğitim programına yerleştirilmelerini öngören yasaların gerektirdiği düzenlemeye kaynaştırma eğitimi denir.

2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Yönetmeliği'nde ise kaynaştırma "özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim,

orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

### **2.5.2.1.1. Kaynaştırmanın Amaçları**

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, yetersizliği olan bireylerle yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak bu bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bir diğer önemli amacı ise, yetersizliği olan bireyleri akranlarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkını korumaktır.

Ayrıca kaynaştırma eğitiminin diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- a.** Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek,
- b.** Normal çocukların özel eğitim gerektiren yaşlılarını daha kolay tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak,
- c.** Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,
- d.** Özel eğitim gerektiren çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır (Darıca, 1992).

Kaynaştırma eğitiminin amaçlarının gerçekleşebilmesi ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ortak hareket etmesiyle mümkündür. Kaynaştırma öğrencisi için gereken tüm önlemlerin alınmasıyla kaynaştırma eğitiminin istenilen başarıya ulaşması sağlanabilir (Özdemir, 2010).

### 2.5.2.1.2. Kaynaştırmanın Önemi

Kaynaştırmanın öğretmen, normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve aile açısından faydaları olduğu bilinmektedir. Eripek (2008), erken dönemde başlayan kaynaştırma uygulamaları ile gelişimin hızlandığını ve buna bağlı olarak başka yetersizliklerin önlenebileceğini belirtmiştir.

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocuk ve ailesinin yanında normal gelişim gösteren çocuklar ile öğretmenler için de yarar sağlar. Kaynaştırmada yer alan, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli arkadaşlarına yardımcı olmaları ve toplumda farklı özelliklere sahip bireylerin olduğunu anlamaları, empati kurmaları, onların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından katkı sağlayacaktır. Öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim uygulayarak, özel gereksinimli çocuğa uygun eğitimi verebilmek için kendilerini meslekî anlamda yeniler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

### 2.5.2.1.3. Kaynaştırma Eğitimi Modelleri

Kaynaştırmanın temel hedefi, özel gereksinimli çocuğun, engel durumuna göre katılabileceği en az kısıtlayıcı eğitim ortamında eğitim almasıdır. Batu ve Kırcaali-İftar (2005) en az kısıtlayıcı eğitim ortamını, çocuğun ailesi ve akranları ile en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği eğitim şeklinde tanımlamışlardır.

**Tam Zamanlı Kaynaştırma:** Tam zamanlı kaynaştırmada öğrencinin kaydı normal sınıftadır ve öğrenci tüm gün boyunca normal sınıfta, normal sınıf öğretmeninden eğitim alır. Sınıf öğretmeni, öğrencinin sınıftaki tüm

gereksinimlerini karşılamakla sorumludur. Tam zamanlı kaynaştırma uygulanan sınıflarda bireyselleştirilmiş eğitim programları kullanılmalıdır ve ortamda gerekli fiziksel düzenleme yapılmalıdır. Özel gereksinimli çocuklar sınıflara eşit olarak dağıtılmalı ve sınıf mevcudu okul öncesi sınıflarında en fazla 14, diğer sınıflarda en fazla 30 olmalıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

**Kaynak Oda Destekli Kaynaştırma:** Özel gereksinimli çocuğun kaydı normal sınıfta olup, çocuğun desteğe ihtiyaç duyduğu alanlarda kaynak odada özel eğitim öğretmeninden yardım aldığı durumdur (Eripek, 2008).

Kaynak oda, özel gereksinimli öğrencinin bir okul gününün en az yüzde 21'ini en fazla yüzde 60'ını genel eğitim sınıfı dışında özel eğitim hizmeti almak için geçirdiği yerdir (Ysseldyke, J.E, Algozzine, B. ve Thurlow, M. L., 2000). Burada özel gereksinimli öğrenci, özel eğitim öğretmeninden bireysel ya da küçük grup şeklinde eğitim alır ve çoğu zaman öğrencinin genel eğitim sınıfında gördüğü eğitime paralel bir eğitim sürdürülmeye çalışılır. Kaynak odada eğitim, özel gereksinimli öğrenciyi genel eğitim sınıfından ayırdığı, genel eğitim sınıfındaki bazı derslere öğrencinin katılmadığı ve kaynak odada eğitim gören öğrencilerin etiketlendiği görüşlerinden dolayı eleştirilmektedir (Peterson ve Hittie, 2003). Ayrıca kaynak odadaki eğitimin amacına ulaşabilmesi için, normal sınıf öğretmeni ile kaynak oda öğretmenin yakın iletişim ve işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Bu işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda, normal sınıftaki eğitim ile kaynak odadaki eğitim arasında tutarsızlıklar olabilmektedir. Kaynak odada öğretmen ile daha yakın çalışma fırsatı bulan öğrenci, genel eğitim sınıfında da benzer yakınlığı beklemeye başlayabilmektedir. Bu da, kaynaştırma öğrencisinin normal sınıfta zorlanmasına yol açmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

**Yarı Zamanlı Kaynaştırma:** Özel gereksinimli çocuğun kaydının özel sınıfta olduğu ancak başarabileceği derslerde kaynaştırma sınıfına alındığı durumdur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

**Tersine Kaynaştırma:** Normal veya normal üzeri zekâ bölüm puanına sahip öğrencinin, zihinsel engelli bireylerin bulunduğu ortamda eğitim almasıdır.

### 2.5.2.2. Sınıf Düzeni

Zihin engelli bireyler farklı zihinsel, sosyal, bedensel ve duygusal gelişime sahip olduklarından dolayı akranları ile aynı yaşlarda ve ortamlarda eğitim aldıkları söylenemez (Sarı, 2003). Öğrenme yetenekleri, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimlerine uygun olan eğitim hizmetlerinden yararlandırıldıkları söylenebilir. Zihin engelli bireylere genelde normal ve özel sınıflarda okul öncesi, ilköğretim ve lise düzeylerinde eğitim olanakları sağlanılmaktadır (Eripek, 2005).

Zihin engelli çocukların gereksinimlerinin karşılanabilmesi için, çok sınırlayıcıdan az sınırlayıcı ortamlara doğru uzanan farklı eğitim ortamları hazırlanmaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu genel eğitim sınıfları öğrenci özellikleri açısından çok heterojen olmakla birlikte, sınıflarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin farklı gereksinimlerine duyarlı olmaları, etkili öğretim ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni özel eğitim öğretmeni ile birlikte zihin engelli olan ve olmayan öğrenciler arasında bir denge sağlamalı, ortaya çıkması olası problemler ya da sergilenebilecek problem davranışları yordayabilmeli ve bu davranışlara müdahale edebilmelidir.

Birçok sınıf öğretmeni çeşitli yöntemler ve öğretim materyalleri kullanarak, zihin engelli öğrencilere diğer çocuklarla birlikte öğretim yapabilmektedir. Daha az sayıda sözcük kullanılarak hazırlanmış okuma materyalleri, sınıftaki tüm

öğrencilerin çeşitli alıştırmalar yapmasını sağlayan öğretim CD'leri, çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olarak hazırlanmış matematik alıştırmaları gibi materyaller öğretmenin zihin engelli çocuğa öğretmesini kolaylaştırmaktadır.

Kaynak oda (Destek eğitim odası): Kaynak odanın amacı, zihin engelli öğrenciye ve öğretmenine destek olmaktır. Genel eğitim sınıfı modelinden tek farkı, zihin engelli çocuğun gereksinimi olan desteği sınıf dışında, özel olarak hazırlanmış, özel eğitim öğretmenin bulunduğu bir ortamda almasıdır. Bu uygulamada zihin engelli öğrenci, okul gününün çoğunu kendi sınıfında ve akranları ile geçirirken aynı zamanda önceden düzenlenmiş bir programa göre özel eğitim öğretmenin bulunduğu ayrı bir ortamda destek alır (Sucuoğlu, 2009).

Normal sınıfta eğitim görmekte olan engelli öğrencilerin önemli derecede eksiklik gösterdikleri derslerde ya da ek çalışmaya gereksinim duydukları alanlarda normal sınıftan çıkarılarak okul içinde başka bir odada performans düzeyine uygun özel eğitim almasıdır. Kaynak odada, kaynak öğretmen (örneğin özel eğitim öğretmeni) ya da uzman (örneğin, konuşma terapisti) özel gereksinimi olan öğrenciye bireysel ya da küçük grup eğitimi sağlar (Batu, 2000; Batu, 2008).

Kaynak oda desteği, öğretim araçları, yöntem ve tekniklerinde farklılığın yanı sıra, normal sınıfta uygulanan programın içeriğinde yapılan uyarlamalar şeklindeki çalışmaları içerir. Yapılan çalışmalar sınıftaki derslere paralellik gösterir ve öğrencinin derslerle ilgili eksiğini kapatma amaçlıdır. Bu nedenle, performansı normal programda yapılan uyarlamalarla başarılı olabilecek engelli öğrenciler için uygundur (Smith ve diğerleri, 1995).

Kaynak oda eğitimi; kısa süreli de olsa ayırtırmaya neden olması, normal sınıfta ve kaynak odada benimsenen eğitim amaçları ve gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri arasında eşgüdüm sağlamanın çok zor olması ve sınıf öğretmenin sorunla baş etmek yerine, kaynak odayı sorunu sınıftan çıkarabilme fırsatı gibi

görmesine neden olması gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Batu, 2000; Batu, 2008; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Smith ve diğerleri, 1995).

### 2.5.3. İş ve Mesleki Eğitimleri

Meslek; insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli başlı eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. İş; mesleki becerilerin uygulanma alanı olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2003). İş eğitimi, ileride hangi meslek seçilirse seçilsin, bir mesleğe bağlı olmayan genel bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye yöneliktir. Meslek eğitimi öncesi becerileri içerir. Mesleki eğitim ise yalnız bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeyi amaçlar (Doğan, 1983).

Ülkemizde iş eğitimi, tarihsel gelişim sürecinde farklı şekillerde yürütülmektedir. 19. yüzyıla kadar diğer toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da iş ve meslek eğitimi, çıraklık sistemi ile yürütülmüştür. Bu tarihten itibaren işin eğitsel değeri yaygınlaşmaya başlamıştır. Avrupa'da ve Amerika'da kurulan okullar başlıca iki temel amaca yönelmişlerdir. Birincisi iş aracılığı ile bireyin genel yeteneğini geliştirmek, ikincisi bireyleri bir meslek için hazırlamak. Birinci amaç, genel eğitimin içindeki teknoloji eğitimini (iş eğitimini), ikinci amaç ise mesleki eğitimi meydana getirmiştir (Doğan, 1983). Ülkemizde ilk olarak meşrutiyet döneminde işin, bir eğitim aracı olarak okullara girmeye başladığı görülmektedir. İş eğitimi, 1909'dan sonra, İstanbul'da bulunan öğretmen okulunda (Darülmüallimin) el işi adı altında okutulmaya başlanmıştır. Meşrutiyetten bu yana, ilkokullar için geliştirilen bütün programlarda zihinsel beceri yanında el becerisi de içeren derslere yer verildiği görülmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca uygulamaya yönelik bazı derslere de okullarda yer verildiği görülmektedir. Bu dersler el işleri, fen tatbikatı, atölye, laboratuvar, iş bilgisi, resim-iş, sanat ve iş eğitimi, iş ve teknik eğitimi, ev



ekonomisi, tarım, ticaret adları altında bağımsız dersler olarak okutulmuştur. 1974 yılında yapılan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası'nda, iş eğitimini içeren derslerin kapsamı genişletilmiş, seçmeli derslerin sayısı artırılmış ve resim-iş dersi sanat ve iş eğitimi olarak değiştirilmiştir (Doğan, 1983).

Türkiye'de mesleki eğitim kurumları; çıraklık eğitim merkezi, halk eğitim merkezi, meslek kursları, pratik sanat okulları, yetişkinler teknik eğitim merkezleri, endüstri meslek liseleri ve teknik liselerdir. 3308 sayılı kanunla yeniden düzenlenen çıraklık eğitiminin meslek teorisi eğitimi bölümü çıraklık eğitim merkezlerinde gerçekleştirilmektedir. Halk eğitim merkezlerinde yetişkinler eğitimi çerçevesinde sınırlı sayıda da olsa endüstriyel meslek eğitim programları uygulanmaktadır. Meslek kurslarıyla yetişkinlerin bir mesleğin sınırlı bir dalında işe girebilmesi için gerekli asgari bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır. Endüstri pratik sanat okulları, mecburi ilköğretimden sonra eğitim sürecinden ayrılan gençlere yönelik çeşitli endüstriyel yaygın mesleki eğitim programları uygulayan eğitim kurumlarıdır. Yetişkinler teknik eğitim merkezleri, mecburi ilköğretimden sonra çeşitli sebeplerle örgün eğitim sürecinden ayrılan ve istihdam için gerekli yeterliliklere sahip olmayı, gençleri kısa süreli meslek kurslarıyla istihdama hazırlamayı amaçlayan mesleki eğitim kurumlarıdır. Endüstri meslek liseleri, ortaöğretim seviyesinde endüstriyel mesleki eğitim programları uygulayan kurumlardır. Teknik liseler ise, endüstrinin ihtiyacı olan teknisyenleri yetiştirmeyi amaçlayan ve öğretim süresi ilköğretimden sonra 4 yıl olan ortaöğretim kurumlarıdır (Topsakal, 2004).

Zihinsel engelli öğrenci yönelik iş eğitimi sağlama çalışmalarının tarihsel gelişim süreci incelendiğinde; ilk olarak Belçika'da Declory tarafından 'Hayat İle Hayat İçin Okulu' adıyla zihinsel engellilere yönelik bir iş okulunun kurulduğu görülmektedir. Ülkemizde ise ilk iş okulunun 1982 yılında Bursa'da açıldığı görülmektedir. 1980'li yılların ikinci yarısı iş eğitimi sağlama çalışmalarının arttığı

dönem olmuştur. Günümüzde zihinsel engelli öğrencilere bir iş ve meslek kazandırmak özel eğitimin önemli amaçlarından sayılmaktadır (Cavkaytar, 1990).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iş ve meslek eğitimi kapsamında yürütülen hizmetler, 30.05.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 tarihinde yürürlüğe giren ve 2004 tarihinde gözden geçirilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Bu esaslara dayanarak düzenlenen yaygın eğitim programları, iş eğitim merkezleri, eğitim ve uygulama okulları ve iş okulları hakkında ayrıntılı bilgilere değinilmiştir.

**a) İş Eğitim Merkezleri:** Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin 38. maddesinde “eğitim uygulama okullarını bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar ve genel eğitim programlarından yararlanamayan, özel eğitim gerektiren bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, onları işe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği gündüzlü özel eğitim kurumları açılır.” ifadesi yer almaktadır. Bir kurs programının açılabilmesi için kursiyer sayısının en az beş olması gerekmektedir. Aynı kursta birden fazla kurs yapma olanağı varsa, kursiyerlerin; ilgi, istek, yetenek, yaş, bireysel ve gelişimsel özellikleri ile yetenekleri dikkate alınarak oluşturulacak kurslar en fazla on kursiyerden oluşmaktadır. Sınıflarda bir özel eğitim öğretmeni ile bir atölye öğretmeni / usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilmektedir. Kurs programları, merkez tarafından iş yeri temsilcileri ile iş birliği içinde hazırlanmaktadır. Kursların süresi, programın içeriğine göre en az bir, en fazla üç öğretim yılı olarak belirlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

**b) İş Okulları:** Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin değişen 39. maddesinde ‘İlköğretimi tamamlayan 21 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler veya ilköğretim programlarını tamamlayıp genel

ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam uyumlarını sağlamak, iş hayatıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü olarak İş Okulları açılır' ifadesi yer almaktadır. İş okullarında sınıf mevcudu en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır. Okulda etkinlik süresi günde toplam en az yedi ders saatidir. Okulun programı birinci yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. Hazırlık sınıflarında öğrencilere, kültür dersleri ve okuldaki atölyelerde gerekli teorik bilgiler verilmektedir. Uygulamalı iş eğitimi yoluyla temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Bu sınıfta öğrenciler bir iş yerine gönderilmemektedirler.

Haftalık ders dağılımı çizelgesine göre;

a) Birinci sınıftan itibaren, iş yerinde çalışabilecek durumda olan öğrencilerin, 65. maddede belirtilen izleme ve yöneltme kurulunca işe yerleştirilme işlemleri, iş yerinde bir aylık deneme süresinden sonra muvafakat belgesinin bu öğrencilerin velileri tarafından verilmesini müteakip eder.

b) Öğrencilere birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda haftalık ders çizelgesinde gösterilen kültür dersleri ile yönlendirildiği mesleki eğitim dersleri verilmektedir. İş yerine yerleştirilen öğrenciler kültür ve mesleki eğitim derslerini haftada bir gün okulda, uygulamalı beceri eğitimini dört gün işletmelerde görmektedir. Öğrenciler 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nun çırak öğrencilere verdiği haklardan yararlanmaktadırlar. İşe yerleştirilemeyen öğrenciler ise okulda atölyelerde beceri eğitimi görmektedir. İş okullarında sınıf öğretmenliği esastır. Dersler, sınıf ve branş öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. İş yerinde çalışan öğrenciler iş yeri koordinatör öğretmenince doldurulacak gözlem ve izleme formu ile iş verence doldurulacak izleme çizelgesindeki değerlendirmeler çerçevesinde izleme ve yöneltme kurulunca takip edilmektedir. Programı tamamlayan öğrencilere iş okulu diploması verilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zihinsel engelli öğrencilere iş okullarının iş eğitimi atölyelerinde kazandırılmakta olan beceriler, iş eğitimi meslek ahlakı dersi öğretim programında yer almaktadır. Bunlar şu şekilde belirtilmiştir;

**1-** Uygulamalı Tarım (Sebze, meyve, süs bitkileri ve fidan yetiştiriciliği).

**2-** El Sanatları (Ebru, batık, vitray, cam ve porselen süsleme, çiçek yapımı, deri aksesuarı yapımı, ev aksesuarları yapımı, bitki-şiş ve tığ örücülüğü, makreme, trikotaj, halı-kilim dokuma, seramik).

**3-** Fason İşler Üretimi (Konfeksiyon, montaj işleri, diğer işler).

**4-** Ağaç İşleri (Boyama, zımparalama, kesme, yapıştırma, yakma, oyma, inşa işleri).

**5-** Metal işleri (Dövme, bükme, çökertme, kaynak, markalama, kesme, eğeleme, delme, inşa işleri).

**6-** Hayvancılık ve Bakımı (Kümes hayvanları yetiştiriciliği, arıcılık).

**7-** Hizmet elemanları (Yiyecek hazırlama ve pişirme paket servisi, bulaşıkçı, komi, ev-büro kurum temizlik elemanı, kuaför yardımcı elemanı, danışma ve bagaj hizmet elemanı, vestiyer görevlisi, taşıma-yükleme-boşaltma elemanı, kapıcılık, kalite kontrol elemanı, tasnifleme-ayırma elemanı).

**8-** Matbaa (Cilt işleri, serigraficilik, kalıpcılık, montajcılık) yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

Özel gereksinimli bireylere; hedeflenen iş ve meslek becerilerini öğretme, işe yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmaları ‘Mesleki Eğitim ve Öğretim Hizmetleri’ adı altında altı aşamada gerçekleştirilmektedir;

*1) Öğrenciye kendini tanıtırma, iş ve meslekleri tanıtırma ile ilgili hizmetler:* Öğrenciye, çeşitli teknikler ve yöntemler kullanılarak kendisini tanıması sağlanması gerekmektedir. Bu tanıma çerçevesinde kendisinin yapabileceği iş ve mesleklerin tanıtılması söz konusudur. Tanıtma, sözel düzeyde tavsiye ve başka birinin empozesi şeklinde olmaması gerekmektedir. Öğrenciye, iş ve mesleklerin tanıtımı,

birinci elden bizzat yaşantılar sağlanarak, gözlem, geziler ve denemeler yolu ile kendini tanımasına olanak verilerek gerçekleştirilmelidir.

2) *Mesleğe ve işe hazırlanma ile ilgili hizmetler*: Özel gereksinimli öğrenci çeşitli işlere hazırlayan temel beceriler kazanmaya yöneltilmektedir. Her iş için gerekli temel becerilerin kazandırılması sırasında iş yaparken kendini becerilerde görmek ve tanımak olanağını elde etmektedir. İnsanların yaptığı, gördüğü şeylerle ilgilenmediği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, öğrenciler hazırlama safhasında ne kadar çeşitli iş ve meslekler ile temasa getirilebilirse o nisbette ilgileri çekebilmektedir.

3) *Mesleğe ve işe yönelme ile ilgili hizmetler*: Özel gereksinimli öğrenci, hazırlama safhasında birçok işi görmekte, denemekte ve kendine uygun olan, çok ilgi duyduğu, en iyi yapabileceği işi seçmeye yöneltilmektedir. Bazı öğrenciler ailenin, çevrenin, arkadaşlarının ve iş yerindeki bazı kişilerin olumsuz etkileri altında kalarak yanlış yönelme yapabilmektedirler. İlk yönelme çok büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin uygun yöneltilmesine daha hazırlık safhasında başlamak ve uygun mesleki kararlar almasına yardımcı olmak gerekmektedir.

4) *İş ve meslek öğretimi çalışmaları*: Özel gereksinimli öğrenci, bir mesleğe yöneldikten sonra durumuna göre ya okul içinde özel iş yerlerinde yahut özel olarak hazırlanmış, himayeli özel iş yerlerinde veya toplum içinde bir meslek veya iş yerinde bu çalışmalara başlatılması gerekmektedir. Nerede olursa olsun bu çocukların iş ve meslek öğrenmeleri için gerekli fiziki, sosyal ve psikolojik şartların hazırlanması gerekmektedir. Uygun şartların hazırlanmaması durumunda bu öğrencilerin bilhassa dışarıda bir iş yerine yerleştirilip orada çalıştırılması ve iş öğretilmesi yararlı olmadığı gibi birçok gerilemeler ve problemlere yol açabilmektedir. Bu şartlar hazırlandıktan sonra öğrencinin seçtiği iş ve meslekte gerekli bilgi ve becerileri kazanması için teksifi çalışmalar yapılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin, çalışırken bireysel olarak sürekli ve yeterli bir şekilde

değerlendirilmesi gerekmektedir. Başarısız olduğu alandaki çalışmalarında ısrar edilmemesi gerekmektedir. Teksifi ve uygun şartlar altında yapılan çalışmalar aracılığıyla öğrencinin, uygun meslek ve iş sahibi olabildiği belirtilmektedir.

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

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

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

#### 2.5.4. Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları

Zihin engelliler çocuklar için hazırlanmış olan program, bu bireylere ne öğretilceğini, öğretim yapılacak beceri alanlarını, her alandaki becerilerin düzeyi ve sırası ile her alandaki temel görevler ile aşamaları gösteren bir içerik olarak tanımlanabilir. 1960'lı yıllardan itibaren zihin engelliler için kapsamlı ve sistematik öğretim programları geliştirilmiştir. Bu programlar ağır ve hafif derecede zihin engelliler için hazırlanan programlar olarak iki grupta incelenebilir (Sucuoğlu, 2009);

**1- Ağır Derecede Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları:** Genellikle gelişimsel veya işlevsel programlar olarak gruplanabilen öğretim programları ile ağır derecede zihinsel engelli bireylerin gereksinimleri karşılanmaya çalışılmıştır. Gelişimsel model, olağan gelişimin sırasını ve gelişimi aşamalarında kazanılan becerileri temel alırken, işlevsel model bireylerin bağımsız ya da en az bağımlı yetişkinler olmasını sağlayacak becerileri temel almıştır.

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

*İşlevsel Model:* Gelişimsel modele göre hazırlanan programların uygulanması ile bazı problemler ortaya çıkmıştır. Ağır derecede zihin engelli çocukların / bireylerin gelişim hızlarının çok yavaş olması nedeniyle bu çocuklara gelişimin ilk aşamalarında kazanılması beklenen beceriler öğretilmeye çalışılmış, öğrenilen becerilerin son derece sınırlı olduğu ve çocuğun gelecekteki bağımsızlık düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. İşlevsel modelin üç temel elemanı bulunmaktadır. Birinci eleman işlevsel becerilerdir. *İşlevsel beceriler* bireyin toplumda bağımlılığını azaltan ve üretimini artıran herhangi bir beceri grubudur ve bu beceriler zihin engelli bireyin günlük yaşamını kolaylaştırır. Modelin ikinci elemanı *doğal ortamda* öğretimdir. Zihin engelli bireye öğretilecek becerilerin, bu becerileri kullanacağı ve işlevlerini yerine getireceği doğal ortamda, bir başka deyişle en az sınırlayıcı ortamda öğretilmesidir. Modelin son elemanı *takvim yaşına uygunluktur*. Takvim yaşına uygun beceriler, aynı yaştaki engelli olmayan bireylerin toplum içinde kullandığı beceriler olarak tanımlanır. Bu becerilerin çoğu karmaşıktır ve birçok zihin engelli birey bu becerileri öğrenemeyebilir. Buna karşın yemek yemek, alışveriş yapmak, telefon etmek, otobüse binmek vb birçok beceri zihin engelli bireylerin öğrenebilecekleri becerilerdir. Özetlemek gerekirse, işlevsel model becerilerin sergileneceği doğal ortamda öğretilen ve bireyin takvim yaşına uygun olan işlevsel becerileri kapsamaktadır (Sucuoğlu, 2009).

**2- Hafif Derecede Zihin Engelliler İçin Öğretim Programları:** Hafif derecede zihinsel engelli çocuklar için hazırlanan programların genel eğitim programlarından farklılaşp farklılaşmaması gerektiği üzerinde çok tartışılan önemli bir konu olmuştur. Hafif derecede zihin engelli birçok çocuk genel eğitim programlarından yararlanabilmekte, destek hizmetlerinin sağlanması durumunda özel programlara gereksinim duymamaktadırlar. Bu grup için yaşam merkezli model, süreç öğretimi modeli, akademik model olmak üzere üç farklı öğretim programı geliştirilmiştir.



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

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

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

### **2.5.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Toplumsal Yaşama Geçişleri**

Geçiş, 'bir programdan diğerine ya da bir hizmet modelinden diğerine hareket etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Son yıllarda özel eğitim alanında üzerinde önemle durulan konulardan biri olan geçiş, genel olarak *yatay* ve *dikey geçiş* olmak üzere iki grupta sınıflandırılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem göz önüne alınarak yapılan bir diğer sınıflamada ise geçişler gelişimsel ve gelişimsel olmayan, sınıf-içi / etkinlikten etkinliğe ve günlük geçişler olarak dört grupta incelenmektedir (Sucuoğlu, 2009).

Zihin engelli çocuklar (öğrenciler) yaşamları boyunca farklı noktalarda geçiş deneyimi yaşamaktadır. Alan yazın incelendiğinde özellikle iki temel dönemdeki geçişlerin ele alındığı görülmektedir. Bunlardan ilki hastaneden eve ve / veya erken eğitim programına, 3 yaşında erken eğitim programından okulöncesi programa ve 5-6 yaşında okulöncesi programdan anasınıfına / ilköğretime geçişleri kapsayan okul öncesi geçişlerdir. İkincisi bireyin okulu tamamlayıp yetişkinliğe, iş yaşamına ve toplumsal yaşama adım attığı dönemi kapsayan okuldan toplumsal yaşama geçiştir (Sucuoğlu, 2009).

Eğitim programlarının etkililiğinin temel göstergelerinden biri, mezun olanların başarısıdır. Yetişkin zihin engelli bireylerle yapılan araştırmalar, bu bireylerin okuldan mezun olup yetişkinliğe geçtiklerinde toplumsal yaşama tam olarak katılmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle araştırmacılar ve politika üretenler, okul programlarından ne beklenildiğini belirlemeye ihtiyaç duymaktadırlar. 1980-90'lı yıllarda zihin engellilerin okul programları işe/mesleğe hazırlığa odaklanmıştır, ancak son yıllarda bu bireyleri işe hazırlamanın toplumsal yaşama katılım için tek başına yeterli olmadığı ileri sürülmektedir. Günümüzde zihinsel engelli bireylerden genel olarak yetişkinlikte ekonomik yaşama katılmaları, toplumsal hizmetlere ve etkinliklere erişmeleri, aile ve arkadaşlarla sosyal ilişkiler kurmaları beklenmektedir. Bu beklentileri karşılamak ve yasal zorunlulukları yerine getirmek amacıyla okuldan mezun olmadan önce bir BGP (Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı) hazırlanarak zihin engelli bireyin okuldan toplumsal yaşama geçişi kolaylaştırılmaya çalışılmaktadır. Geçiş planları genel olarak akademik, mesleki ve toplumsal yaşam alanlarında yapılan değerlendirmelere göre hazırlanmaktadır. BGP'nda zihinsel engelli öğrencinin yetersiz olduğu alanlara ilişkin amaçlar, amaçlara ulaşmada kullanılacak etkinlikler ve etkinlikleri yürütmekle görevli olan personel yer almaktadır (Sucuoğlu, 2009).

Alan yazın incelendiğinde, okuldan toplumsal yaşama geçişte genel olarak üç temel alanda gruplanabilecek beceriler ve üç işe yerleştirme modeli üzerinde

durulduğu görülmektedir. Temel alanlar; işe/mesleğe hazırlık becerileri, toplumsal/bağımsız yaşam becerileri ve işlevsel akademik becerilerden oluşmaktadır. İşe yerleştirme modelleri ise, korumalı işe yerleştirme modeli, rekabetçi işe yerleştirme modeli ve destekli işe yerleştirme modelini kapsamaktadır. Bu üç temel alanı kapsayan bir müfredat programı aracılığıyla zihin engelli öğrencilerin okuldan topluma yaşama geçiş için hazırlanması ve üç işe yerleştirme modeli dikkate alınarak işe yerleştirilmeleri önerilmektedir (Sucuoğlu, 2009).

### **2.5.6. Zihin Engelli Bireylerin Eğitimlerinde Kullanılan Yöntemler**

Özel eğitim, bazen genel eğitimden içerik (ne öğretileceği) yönünden farklılaşabilmektedir. Özel gereksinimi olan bazı çocuklar normal gelişim gösteren akranlarının kendiliğinden öğrendiği birçok şeyi öğrenmek için yoğun ve sistematik bir öğretime gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle, özel eğitim gerektiren çocukların akademik becerileri öğrenmelerine yönelik farklı yöntemler kullanılmaktadır. Akademik becerilerin öğretiminde üç yöntem kullanılır (Eripek, 2003);

- a-** Açık Anlatım Yöntemi.
- b-** Basamaklandırılmış Öğretim Yöntemi.
- c-** Doğrudan Öğretim Yöntemi.

**a) Açık Anlatım Yöntemi:** Açık anlatım yöntemi tümdengelim ya da doğrudan öğretim olarak da adlandırılmaktadır. Kavram, açık anlatım yöntemiyle sunulduğunda, kavramın ilişkili ilişkisiz nitelikleri, olumlu ve olumsuz örnekleri, kuralların yapısı ve benzeri bilgiler, öğrenciye somutlaştırılarak verilmektedir. Açık anlatım yöntemiyle kavramı sunma, kavramların daha çabuk öğrenilmesine ve

öğrencinin başarısız yaşantılarının en aza indirilmesine yol açmaktadır. Açık anlatım yöntemiyle kavram öğretilirken, önce kavramın analizi yapılmaktadır. İlişkili ve ilişkisiz niteliklerin kolaydan zora doğru sıralanmasıyla öğretim basamakları oluşturulmaktadır. Öğretim basamaklarına uygun olarak, kavramın olumlu ve olumsuz örnekleri hazırlanmaktadır. Olumlu ve olumsuz örnekler hazırlanırken örneklerin çok sayıda olmasına dikkat edilmektedir. Öğrenciye olumlu ve olumsuz örnekler sunulmakta, öğrencilerin doğru tepkileri pekiştirilmekte, öğrenci yanlış tepki verdiğiğinde görmezden gelinerek tekrar sunu yapılmaktadır. Açık anlatım yöntemi öğretmenin aktif olduğu bir yöntemdir (Özyürek, 1984).

**b) Basamaklandırılmış Öğretim Yöntem:** Bu yöntemin öğretim süreci, ‘yap, göster, söyle ve yaz’ basamaklarına ilişkin etkinlikleri içermektedir. Öğrenciler öğretmeni beceri yaparken görürler, beceriyi yaparlar, beceriyi açıklamasını dinlerler. Daha sonra öğrenciler beceriyi kendileri yaparlar, gösterirler ne yaptıklarını söylerler ve yazarlar. Basamaklandırılmış yöntemde öğretmen öğrenci, etkileşimi üzerinde durulmaktadır. Öğrenci doğru tepki verdiğiğinde davranışı pekiştirilmekte, yanlış tepki verdiğiğinde öğretime geri dönülmektedir (Özyürek, 1984).

Yap Basamağı: Yap basamağında öğretmen gerçek nesnelere kullanır ve öğrenci de cevaplarını gerçek nesnelere kullanarak verir. Bu basamak ‘yap-yap, yap-göster, yap-söyle, yap-yaz’ alt basamaklarından oluşmaktadır.

Göster Basamağı: Bu basamakta öğretmen öğrenciye görsel bir uyaran verir ve öğrenciden doğru tepki vermesi beklenir. Bu basamak ‘göster-yap, göster-göster, göster-söyle ve göster-yaz’ alt basamaklarından oluşur.

Söyle Basamağı: Söyle basamağında öğretmen, öğrenciye sembolik uyarıyı sözlü olarak verir ve öğrenciden doğru tepki vermesi beklenir. Bu basamak ‘söyle-yap, söyle-göster, söyle-söyle, söyle-yaz’ alt basamaklarından oluşur.

Yaz Basamağı: Yaz basamağında öğretmen, öğrenciye sembolik uyarıyı yazılı olarak verir ve öğrenciden de doğru tepki vermesi beklenir. Bu basamak ‘yaz-yap, yaz-göster, yaz-söyle ve yaz-yaz’ alt basamaklarından oluşur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001).

**c) Doğrudan Öğretim Yöntemi:** Doğrudan öğretim, okuma-yazma, matematik, hayat bilgisi gibi derslerin öğretiminde kullanılan etkili bir yaklaşımdır. Doğrudan öğretim, öğretim yapılacak içeriğin, ardışık olarak sıralanması, öğrencilerin tam olarak katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi anlamına gelmektedir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim yaklaşımı, karmaşık becerileri daha kolay alt becerilere bölerek, önce bu alt becerileri öğretmeyi daha sonra öğretilen alt becerileri birleştirmeyi göstererek daha kolay öğretimi amaçlamaktadır (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim ile içeriğin kazandırılmasında, öğretmen ve öğrencinin yapacakları düzenlenmektedir. Öğretim yapılmaya başlandığında, ilk başta, bütün sorumluluk öğretmende iken, öğretim ilerledikçe sorumluluk, öğretmenden öğrenciye geçmektedir. Sorumluluğun öğretmene ait olduğu zamanlarda öğretmen, öğretim içeriği ile ilgili stratejinin nasıl kullanılacağını gösterir. Bunu yaparken öğrencinin daha önceden bildiği konuyla ilgili alt becerileri öğrenciye sorar ve doğru yanıtları pekiştirir. Sorumluluğu öğrenciye ait olduğu zamanlarda ise, öğrenci öğretmenin göstermiş olduğu, stratejiyi tek başına uygulamaktadır. Sorumluluk, öğretmenden öğrenciye aşamalı ve ağır ağır geçmektedir (Güzel, 1998).

Doğrudan öğretim yöntemi, kavram öğretiminde de kullanılmaktadır. Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal (1997)'ın araştırmasına göre bazı zihinsel engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemi ile kavram öğretiminde, 'Doğal Dil' kullanımı, 'Yapılandırılmış Dil' kullanımından daha etkili olmaktadır. Doğrudan öğretim yöntemi, model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarından oluşmaktadır.

### **2.5.7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı**

Özel eğitime ihtiyaç gösteren bireylerin özürlerinden kaynaklanan sorunların giderilebilmesi için bu çocukların özürlerine ve özelliklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) düzenlenmesi gerekmektedir (Çuhadar, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkan Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası'nda tüm engelli çocukların zorluklarının belirlenip, bunlara uygun BEP'in hazırlanması öngörülmüştür. Bu yasanın amacı, kamu okullarının tüm engelli çocuklara uygun bir biçimde, onların bireysel gereksinimlerini en az kısıtlayıcı ortamda, ücretsiz, uygun eğitimi vermelerini sağlamaktır (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, her bir engelli çocuk için yazılı olarak, bölge eğitim kurumu veya eğitim ünitesi tarafından geliştirilmiş olan ve engelli çocukların, öğretmenlerin, anne-babaların ya da koruyucu ailelerin özel gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş, özel eğitim programlarıdır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Bir başka tanımda bireyselleştirilmiş eğitim programı, öğrencinin performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanan öğretim materyalidir. BEP

geliştirmenin öğeleri; bilginin toplanması, karar verme, öğrencinin performans düzeyini belirlemeye yönelik, gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçütlerine göre öğrenci performans düzeyinin belirlenmesi, performans düzeylerine göre öğretim planlarının hazırlanması ve öğretimin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2001). BEP özel gereksinimli öğrenciler için programlamadaki değişiklikleri ve/veya adaptasyonu tanımlamak ve sağlanan özel hizmetleri göstermek üzere düzenlenmiş yazılı bir dokümandır (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2010).

Aynı yaş grubundaki çocuklara sağlanan eğitim olanaklarından yararlanmasını engelleyen, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin engeli ya da yetersizliği eğitsel performansını olumsuz etkileyen bireylerin gereksinimlerinin karşılanması için özel düzenlenmiş, destek eğitime ihtiyaç duyan bireylerin BEP'e ihtiyacı vardır. BEP engelli çocuk için eğitsel yol haritasıdır (T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2010).

BEP ile çocuğun yapabilecekleri betimlenir, çocuğa uygun eğitim hizmetleri sunulur, çocuğun engelinden kaynaklanan farklı gereksinimleri belirlenir, çocuğun kendi öğrenmesi ile ilgili daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olunur ve çocuğun öğrenmesi izlenir, çocuğun ilerlemeleri kayda alınır ve çocuğun ailesi ile diğer birim üyelerinin iletişimine katkıda bulunur, çocuğun bilgi ve beceri eksiklerinin nasıl giderilebileceğine yol gösterir, çocuğun eğitiminde karşılaşılabilecek sorunlar ve çözümler, alınacak kararlar hakkında aile ve okul personeline eşit söz hakkı sağlar, çocuğun gelişiminin değerlendirilmesini sağlar, programın, materyalin, başlangıç noktalarının etkililiğinin değerlendirilmesine yardımcı olur.

Bireyselleştirme, tek bir çocuğun bireysel ihtiyaçları üzerinde durur, verilecek eğitim BEP ile sınırlıdır ve program, çocukta geliştirilmesi düşünülen becerilere ilişkin ilkeleri belirleyen ve bunların nasıl gerçekleşeceğini ifade eden bir

plan niteliğindedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının temel amacı, çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerini belirleyip, bu özelliklere uygun eğitim programı düzenlemektir. Böylece bireyselleştirilmiş eğitim programı ile her engelli çocuk, kendi gereksinimlerine uygun eğitimden yararlanma olanağını bulacaktır. Şu halde BEP süreci, belirleme aşaması ile başlar. Daha sonra değerlendirme, yerleştirme, öğretim programını uygulama ve program değerlendirilmesi aşamaları ile son bulur. Ülkemizde bu aşamaların tam uygulandığı söylenemez (Çuhadar, 2006).

Akçamete ve Kargın (1991) BEP oluşum sürecini aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

1. Gönderme,
2. Disiplinler arası değerlendirme,
3. Vaka toplantısı- BEP'in yazılması,
4. Eğitim-Öğretim planını yerine getirme,
5. Çocuğun ilerlemesini değerlendirme.

Fiscus ve Mandell (2002) ise BEP sürecinin aşağıdaki hususları içerdiğini belirtmektedirler;

- a) Çocuğun o anki eğitim performansı,
- b) Kısa dönemli öğretim hedeflerini de içeren yıllık (uzun dönemli) amaçları,
- c) Çocuğa sağlanabilecek özel eğitim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceği,
- d) Bu tür hizmetlere başlanması için düşünülen zaman ve devam edeceği süreyi, uygun amaç, ölçüt, değerlendirme sürecini, öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için en azından bir yılı esas alan zaman çizelgesini kapsar.



BEP süreci ile ilgili olarak aşağıdaki çalışmalar yapılır;

- 1- Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme
- 2- Yerleştirme-İzleme-Yeniden Değerlendirme
- 3- BEP Hazırlama ve Uygulama
- 4- Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı Hazırlama-Değerlendirme
- 5- BEP İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

### **2.5.7.1. Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme**

Eğitim sisteminin en önemli amacı, tüm çocuklara gelişim süreçlerindeki olası sorunlarında yardımcı olabilmektir. Her öğrenci farklı birey olarak bazı öğrenme yetersizlikleri ve yeterliliklerini kendi içinde barındırır. Bu nedenle değerlendirme bilgileri baz alınarak bireyler için uygun bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP) hazırlanabilir. Bu tür programlar, bireylerin engelleri olsa bile onların var olan potansiyellerini kullanma ve geliştirme ortamını sağlar (Fiscus ve Mandell, 2002).

Öğretmenlerin okullarında bulunun rehberlik servisinden de yararlanarak özel eğitim gerektirdiğini gözledikleri öğrenciye yönelik olarak eğitsel ve fiziksel ortamı imkânları ölçüsünde düzenlemeye çalışması, bu çalışmaların işe yaramaması durumunda okul yönetiminin, özel eğitim gerektirdiği düşünülen bireyin eğitimi ve desteklenmesi için ilgili her tür kurum ve uzmandan destek hizmetleri sağlaması, bütün bunlara rağmen öğrencinin hala destek hizmetlerinden yararlanamaması durumunda ise yapılan tüm çalışmalar raporlaştırılarak varsa tıbbi tanı ile birlikte özel eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi yani eğitsel tanılama yapılması için eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibine göndermesi ve bu hususta gönderme raporu düzenlemesinin yerinde olacağı düşünülmektedir (Çuhadar, 2006).

Yetersizliği olan bir öğrencinin BEP'e alınması ile kaynaştırmanın ilk başlangıcı gerçekleştirilmektedir. Öncelikle çocuğun engelinin fark edilmesi, sürecin başlangıcıdır. Her öğrenci birey olarak farklı olduğundan öğrencilerin tanınması için çok çeşitli alanlardan uzmanlar gerekmektedir. Öğretmenlere bu aşamada çok önemli roller düşmektedir. Öğrencileri tanılamak amacıyla tarama listeleri, dereceleme, ölçekleri kullanılabilir ya da okul kayıtlarına başvurabilir. Zaman zaman gözlemlere yer verme de uygun bir yol olabilmektedir. Uzmanlar ise çok yönlü veriler toplayarak değerlendirme çalışmasını yaparlar (Çuhadar, 2006).

### **2.5.7.2. Yerleştirme-İzleme-Yeniden Değerlendirme**

Özel eğitim gereksinimleri belirlenerek tanılanmış bireyler için eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından hazırlanan yönetme raporu doğrultusunda özel eğitim hizmetleri kurulu, bireyin kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve sınıflara, özel eğitim okul ve sınıflarına yerleştirilmesi kararını alır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000).

Yerleştirme kararında amaç, özel eğitime muhtaç çocuk için uygun olan programı tespit etmektir. Bunun için yalnız çocuğun yeteneklerini bilmemiz yeterli değildir, bunun yanında karar verme sürecinde katılanların beceri ve yeteneklerinin de göz önüne alınması gereklidir. Yerleştirme sürecinin her basamağında, kararlar verilirken birçok farklı alandan olan uzmanlarla, ailenin katılımından oluşan ekibin iş birliği gerekir. Ekipte engele, engelin türüne, özel eğitim ihtiyacına, özel eğitim biçimine, ilgili hizmete ve uygun eğitim ortamının ne olacağına karar verilmelidir (Fiscus ve Mandell, 2002). Yerleştirme ekibinde yer alanları, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni-danışmanı, okul yöneticileri, okul psikologu, konuşma ve iletişim uzmanı, mesleki eğitim uzmanı, mesleki rehabilitasyon danışmanı (engellilere iş imkanı sağlamak için onların gereksinimlerini ve becerilerini belirler), okul

hemşiresi, odyolog (normal işitme ve işitme bozukluklarının fizyolojik yapısı konusunda eğitilmiş ve işitme problemlerini teşhis edilebilen kişidir), fizyoterapist (yetersizlikleri, fiziksel ve mekanik yöntemlerle tedavi etmek üzere eğitilmiş kişidir), mesleki terapist (bir doktorun yönlendirilmesine bağlı olarak, yetersizliği olan kişinin tedavisinde iyileşme ya da rehabilite sağlamak üzere eğitimsel, yaratıcı ve uğraşı aktiviteleri geliştiren kişidir), sosyal hizmet uzmanı; tıp ve sağlık personeli; gelişimsel oktometrist (okuma gibi görsel-motor alanlarla ilgili olarak görme becerilerinin değerlendirilmesinde uzmanlaşmış kişidir) ve fiziksel uyum eğitimcisi (engelli çocuklar ve gençler için fiziksel aktiviteler geliştirmek ve uygulamak için eğitilmiş kişidir) olarak belirtilmiştir (Çuhadar, 2006).

Yerleştirilen öğrencilerin izlenmesi okul, eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibi ve özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından işbirliği içinde yürütülür (Çuhadar, 2006).

### **2.5.7.3. BEP Hazırlama ve Uygulama**

Yerleştirme sonrasında bireyin yerleştirildiği kuruma eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibinde hazırlanmış olan ayrıntılı dosyası sunulmuştur. Bu dosyada, bireyin yaşı, yetersizliği, tüm gelişim ve disiplin alanlarında neler yapabildiğini gösteren kaba değerlendirme çizelgesi, bireyin gereksinimleri ve gereksinim öncelikleri, bireyin gereksindiği destek hizmetlerini de içeren yönetme raporu bulunur (Çuhadar, 2006).

#### **2.5.7.4. Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı Hazırlama-Değerlendirme**

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlandıktan sonra öğretmen tarafından uygulamaya dönük olarak ‘Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı’ (BÖP) hazırlanır. Plan, BEP’in istenilen hedefe ulaşmasında özel eğitim planlarını kapsayan bir uygulama planıdır. BÖP, bireyselleştirilmiş eğitim programında belirlenen uzun dönemli amaçlara, öğrencinin yerleşmiş olduğu eğitim ortamında ulaşılmasını sağlayan bir uygulama planı olarak görülebilir. BÖP, içerik olarak uzun dönemli amaçlara varmak için belirlenen kısa dönemli amaçları, detaylı bir değerlendirmeyi, öğretimin planlanmasını ve BÖP’ün değerlendirmesini kapsar. Yapılan bu değerlendirme BEP’in daha sonraki uzun dönemli amaçlarının ortaya konmasını sağlayacaktır.

Bu değerlendirme, davranış basamaklarını ortaya koyar. Bunun için ölçme araçlarının uygulanması gerekmektedir. Bu sayede öğrencinin ihtiyacı olan öncelikler doğrultusunda gelişim alanlarında öğretimin yapılacağı basamak belirlenmiş olur (Çuhadar, 2006).

#### **2.5.7.5. BEP İzlenmesi ve Değerlendirilmesi**

İzleme ve değerlendirme aşamaları BEP sürecinin en önemli bölümleri olarak düşünülebilir. Uygulayıcılardan bilginin toplanması ve bu bilginin düzenli aralıklarla belirlenmiş olan amaçlarla karşılaştırılması için izleme yapılmalıdır. İzleme sayesinde BEP’i uygulamakla yükümlü olan uzmanlara, kullandıkları yöntemlerde gerekli değişiklikler yapmaları için sistematik olarak veri sağlanır ve ekibe BEP’in uygulanmasını, planlanmış programın etkinliğini ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak veriler sağlanır. Böylece, verilerin toplanıp, amaç ve hedeflerle karşılaştırılması ile BEP’in süreci tamamlanır.

## 2.6. Zihin Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Eğitimi

Sosyolojik anlamda toplumun temeli olarak kabul edilen aile olgusunun var oluşunda, çocuklar en önemli öğeyi oluşturmaktadır. Çocuk en geniş anlamda kadın ve erkeğin ortak bir ürünü, neslin devamı, eşleri birbirine bağlayan bağ, özlem gideren bir araç, anne babanın gelecek sigortası, annenin verdiği bir armağan ve sevgi olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2003). Burt ve Perlis (2003)'e göre bir ailenin sahip olacağı en büyük ödüllere biri çocuk sahibi olabilmeleri ve o çocuğun da kendine özgü yeteneklerinin olmasıdır. Bütün toplumlarda çocuk sahibi olmak, insan yaşamındaki en önemli olaylardan biridir. Çocuk sahibi olmak, çift için, alışık oldukları karı kocalık rollerinin yanı sıra, anne-baba olma rollerini de beraberinde getirmektedir. Çocuğun doğumu aileyi gerek yapısal, gerek gelişimsel, gerekse işlevsel olarak etkiler (Coşkun ve Akkaş, 2009). Anne-babanın dağınık ve çok bireysel olan ilgileri, birlikte ürettikleri 'ortak' bir varlığa-çocuğa yöneltmekte, yaşantıları çocuklarının gereksinimlerine yanıt verecek şekilde belirli amaçlara yöneltmektedir (Özgüven, 2000; Şendil ve Balkan, 2005).

Anne babalık rollerine geçiş dönemi olarak değerlendirebileceğimiz gebelik döneminde çiftler, heyecan ve coşkuyla bebeklerini beklerler ve bebekleri ile ilgili hayaller kurarlar. Yapılan tüm hazırlıklar normal bir doğum içindir. Bir anne babanın temel görevi; fiziksel, psikolojik ve zihinsel yönden sağlıklı bir bebek yetiştirmektir. Ana baba dışındaki tüm fertlerin de beklentisi aynı şekildedir (Şendil ve Balkan, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Ancak dünyaya gelen çocuk engelli ise beklentiler değişecektir. Farklı özelliklere sahip bir çocuğun anne babası olma rolü, anne babaların kendi seçtikleri bir rol değildir ve bu role hiçbiri kendini hazırlamaz (Akkök, 2003), dolayısıyla çocuğun doğumu ile beklenen mutluluk ve sevincin yerini yoğun bir üzüntü duygusu alır; aile karmaşık bir psikolojik durumun içine girer (Eripek, 2002).

Ailelerin engelli çocuğa sahip olduklarında yaşadıklarına ilişkin pek çok araştırma bulgusuna rastlanılmaktadır. Tarihsel süreç içinde aileler çocuklarının engelli olduğunu öğrendiklerinde kayıp yoğun keder hissi, kaygı, şok, neden arama, suçluluk, reddetme, depresyon, inanmama, sosyal dışlanmışlık gibi pek çok tepki göstermişlerdir (Akçamete, 2009).

Engelli çocuk ailelerinin tepkileri çeşitli yaklaşımlar doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır. Psikodinamik yaklaşım, anne babaları nörotik anne baba olarak tanımlar. Buna göre anne babaların çocuğun durumuna kayıtsız veya ilgili, öfkeli veya kabul edici olmasının bir açıklaması olduğunu ifade eder. İşlevsel yaklaşıma göre ise, anne babalar işlevsel olmayan aile olarak tanımlanır ve engelli çocuğun aile düzenini bozduğu, aile işlevlerine zarar verdiğini savunur. Psikososyal yaklaşıma göre ise engelli çocuk ailesi acı çeken ailedir ve kronik üzüntü yansıtır. Keder ve suçluluk yerine kronik üzüntüyü tanımlar. Etkileşimci yaklaşım ise aileyi güçsüz aile olarak tanımlar. Daha çok evlilik rollerinde bozulma, sosyal yetersizlik gibi sosyal konulara yönelir (Ferguson, 2002). Aslında tüm yaklaşımlarda da ortak olan bir nokta vardır; o da anne babaların yaşadıkları ve gösterdikleri tepkilerin benzerliğidir (Akçamete, 2009).

Engelli çocuğu olan anne-babaların geçirdikleri aşamalar bir noktaya kadar benzerlikler göstermekle birlikte, anne-babalar zaman zaman bu aşamalar arasında gidip gelebilirler ya da bir aşamaya takılıp kalabilirler. Genellikle düzeltilemeyen, değiştirilemeyen ve süreklilik gösteren yetersizlikler, ailelerin işlevlerini sınırlandırarak onlarda zorlanmalara neden olabilmektedir (Kaner, 2004). Ailelerin yaşadıkları duygusal zorlanma, engelli bireylerin durumuna ilişkin yeterli bilgi edinememe, başkalarına bu durumu açıklamada çekilen güçlük, engelli bireyde görülen davranış ve sağlık sorunları, tedavi ve eğitim konusunda pek çok uzmanla görüşme gerekliliği, uygun eğitim ortamını bulma çabaları, daha fazla zaman, para ve enerji ihtiyacı ve engelli bireyin geleceğine ilişkin kaygılar aileler için önemli gerginlik kaynaklarını oluşturmaktadır (Kavak, 2007).

Aile bireylerinin yaşadıklarının, engele ve çevreye tepkilerinin ve yaşadıkları stresin çocuğun geçiş dönemlerinde değişebildiği belirtilmektedir. Seligman (1991) özellikle çocuğun gelişim dönemi ile bağlantılı olarak dört önemli dönüm noktası olduğunu, ailelerin yaşadığı duyguların değişebilir olduğunu ve özellikle gelişim dönemlerindeki geçiş aşamalarında ailelerin uyum sürecinde yaşanan duyguları yeniden yaşanabileceğini belirtir. Bu dönemler şöyle sıralanmaktadır;

- 1- Yetersizlikten ilk kuşkulandığı ya da ilk kez öğrenildiğinde,
- 2- Çocuğun eğitimi ile ilgili karar alma dönemi olan 5-6 yaşlarında,
- 3- Çocuk okuldan ayrıldığında,
- 4- Aile yaşlandığı ve çocuğa bakamaz duruma geldiğinde.

Benzer biçimde Hallahan ve Kauffman (2000) ailelerin çeşitli gelişim aşamalarından yaşayabilecekleri olası durumlarını ve stres kaynaklarını izleyen biçimde sıralar. Erken çocukluk dönemi olan 0-5 yaş döneminde: doğru teşhise ulaşamama, kardeş ve akrabalarını bilgilendirme gereği, hizmetlere ulaşamama, engelliği kavrayamama, beklentilerini yüksek tutma gibi durumlar yaşanır. Okul dönemi olan 5-12 yaş döneminde: günlük rutinler oluşturma, eğitsel uygulamalara uyum, kaynaştırma ya da özel sınıfın açıklığına kavuşması, programı destekleyici etkinliklere katılma. Ergenlik döneminde ise: engelin doğasına uyum, cinsellik konuları, olası akran reddi ve dışlanma, mesleki gelişimi planlama, serbest zaman etkinlikleri düzenleme, bir sonraki eğitimi planlama. Yetişkinlik dönemi ise artık vasilik için gerekli olacak konular, uygun olabilecek yatılı eğitim merkezleri, bağımsızlığa geçiş, aile dışında sosyalleşme, kariyer seçimi ve mesleki eğitime geçiş.

Zedelenmesi olan bir kişi, bireysel özellikleri, doğal ortamı, kültür ve sosyal çevreyle etkileşimi sonucunda yetersiz duruma gelir (Turnbull ve Turnbull, 2002).

Çocuğun ilk karşılaştığı çevrenin aile olması ve engelin çevreyle etkileşimi konusunun öncelikli olarak ailede gerçekleştiğinden hareketle zedelenme-yetersizlik-çevreyle etkileşim-engel ilişkisi de öncelikle aile içinde kurulmaktadır. Bu zincirin kırılması ise ailelere gereksinimleri doğrultusunda çeşitli hizmetlerin sunulmasıyla olası olacaktır (Akçamete, 2009).

Ailelere sunulan hizmetlerin tarihsel gelişimine bakıldığında üç farklı modelden söz edilebilmektedir. Bunlar;

- a) Psikoterapi modeli,
- b) Aile eğitimi modeli
- c) Aile katılımı modeli olarak sıralanabilir (Turnbull ve Turnbull, 2002).

Psikoterapi modeli, 1950 ve 1960'lı yıllarda en yaygın modeldi. Bu modele göre yetersizliği olan bir çocuğun doğumu 'trajik bir kriz'di. Psikoterapi modelinde anne babalar sıklıkla çocuklarını normal olarak tanılayan uzmanlardan terapi alma eğilimindeydiler. Psikoterapi modelinden aile eğitimi modeline geçiş ilk olarak 1970'lerin başından 1980'lere doğru oldu. Anne baba eğitimi modeli anne babalığa ilişkin eksikliklere yer vermekteydi. Model anne babanın bilgi ve becerilerinin genişletilmesini gerektirir. Bu varsayım bilgi ve becerilerin doğrudan olmayacak biçimde uzmanlar tarafından sağlanması, bilgi ve becerilerini diğer anne ve babalarla paylaşılmasını içerir (Akçamete, 2009).

Bir diğer model ise aile katılımı modelidir. Aile katılım modeli ilk kez 1975'te ABD'de engellilik yasası IDEA ile gündeme geldi. Modelin en belirgin ve en sıklıkla oynadığı rol bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) toplantılarına katılımıdır. Bugün halen güncelliğini korumaktadır. Bu modelde de anne baba katılımı ilk olarak annelerin katılımı biçiminde gerçekleşti (Akçamete, 2009).

Günümüzde ise yaygın olarak aile merkezli model gündeme gelmektedir. Aile merkezli model 1980'lerin başında erken çocukluk hizmetleri ve araştırmaları



sonucunda ortaya çıktı. Aile merkezli modelin pek çok tanımı yapıldı. Her tanım da şu üç önemli özellik göze çarptı: Ailenin seçim yapması, aile direnci ve destek birimi olarak aile (Turnbull ve Turnbull, 2002).

Ülkemizde aile eğitimi kavramı, aile kurumunun devamını, bireyin sağlıklı gelişimini ve onun toplumun uyumlu ve sorunlu üyesi olmasını sağlamak amacıyla yapılan her tür ve düzeydeki eğitim süreci olarak tanımlanır (Aile Şurası, 1990). Engelli çocuk ailelerine yönelik olarak ele alındığında sistematik ve kavramsal temellere dayanan bir süreç olan aile eğitiminin amacı; aileleri anne babalığın farklı yönleri ile ilgili bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve beceri sahibi yapmaktır. (Cavkaytar, 1999). Aile eğitiminin bu genel amacı doğrultusunda alt amaçları kısaca şöyle sıralanmaktadır;

- a)** Ailenin engelli çocuğunu kabulünü sağlamak,
- b)** Ailenin haklarını ve sorumluluklarını anlamasını sağlamak,
- c)** Aile ile işbirliği yapmak,
- d)** Ailenin belli programları uygulamasını sağlamak, evi daha verimli bir ortamı haline getirmek,
- e)** Aileyi diğer kaynaklar hakkında bilgilendirmek.

### **3. ZİHİN ENGELLİ BİREYLERE OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ**

#### **3.1. Okuma ve Yazma Kavramları**

Okuma, ‘bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir’ ya da ‘okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir’ (Cemaloğlu, 2000).

Okuma “Basılı sembollerin zihinde işlenerek anlam kazanmasını, yeni bilgileri işlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayan bir araçtır” (Arıkök, 2001).

Okuma, tüm öğrencilerin kazanmaları beklenen temel akademik becerilerden biridir. Bu beceri temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Kelimeyi çözümleme ve anlama. Kelimeyi çözümleme, yazılı sembolleri çözümleme ve sese dönüştürebilme yeteneği, anlama ise çözümlenen kelimelere ve sembollere anlam yükleme olarak tanımlanmaktadır (Lewis ve Doorlag, 2003). Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir (Güzel, 1998).

Yazmayı öğrenme okumaya göre daha karmaşıktır. Çünkü okuma işleminde göz, yazılı bir metni görmekte ve bu kanaldan alınan duyumlar zihne gitmekte, burada anlam kazanarak sese çevrilmektedir. Başka bir deyişle okumada zihnimizi faaliyete geçiren bir obje olduğu halde, yazmanın objesi hafıza ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilmektedir (Alperen, 1994).

Okuma ve yazma becerileri, kendini ifade etme ve anlatmanın son noktasıdır. Yalnızca algısal motor becerilerin kazanımını ve bütünlüğünü göstermez. Aynı zamanda nesne ilişkisi, duygusal ve sosyal deneyim ve dil edinim gelişimini yansıtır (Akt: Şengül, 2008).

Okuma ve 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 ötürü anlayarak okumak ve yazmak hemen her öğrencinin kazanmaya çalıştığı ve hemen her öğretmenin de öğrencilerine kazandırmayı amaçladığı önemli beceriler bütünüdür (Akyol, 1997).

### **3.2. Okuma Yazma Öğretiminin Amaçları**

Okuma yazma öğretiminin temel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir.

Okuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

\*Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,

\*Okuduğu ve dinlediği, düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme,

\*Duygu düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,

\*Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,

\*Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,

\*Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme (Çelenk, 2004).

### 3.3. Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

\*Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür.

\*Okuma günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır.

\*Bloom'a göre dil yeteneği özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikte bilişsel giriş davranışıdır.

\*Güneş'e göre: Okuma yazma, düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli yetenekleri geliştirerek beyin teknolojisi oluşmaktadır.

Bu önemlerden dolayı okuma yazma öğretimini tek boyutlu sadece okuma tekniğinin kazandırılacağı bir etkinlik olarak ele almamak gerekir. Böyle bir tutum ilk okuma yazma etkinliğini diğer dil etkinliklerinden koparır. İlk okuma yazma öğretiminde hedef çocuğa sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalıdır. Okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi gerekir (Çelenk, 2004).

### 3.4. Zihin Engelli Bireylerin Okuma-Yazma Öğrenme Özellikleri

Hoogeveen ve arkadaşları zihin engelli çocukların okumayı öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin birçok faktörle ilgili olabileceğini söylemişlerdir. Bunlardan ilki harfleri ayırt etmekte yaşadıkları güçlüklerdir. Görsel karmaşıklık ve uyarandaki bütün parçaları algılayamama bu çocuklar için sorun olabilmektedir.

İkinci faktör, harf-ses ilişkisini öğrenmedeki güçlüklerdir. Harfler ve sesler soyut uyaranlardır ve zihin engelli çocukların soyut uyaranları ve kavramları öğrenmede zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Üçüncü faktör ise, seslerin tek başına telaffuzunun diğer seslerle birleştiğinde ortaya çıkan sesteki farklı olmasıdır. Bu noktada zihin engelli çocuklar sesleri birleştirip kelime haline getirmekte veya kelimelerin içindeki sesleri ayırt etmekte zorluk yaşayabilirler. Dördüncü faktör ise bazı dillerdeki ses-sekil uyumunun düzensizliği bu dillerde okuma kazanımını zorlaştırmaktadır. Son olarak ise öğretimsel yöntemlerle ilgili sorunlar yaşanabilmesidir. Birçok okuma öğretim yöntemi normal gelişim gösteren ya da öğrenme problemi olmayan çocuklara göre desenlendiği için ön beceriler ya da öğretimsel etkinliklerin programlanması zihinsel engelli çocuklar için yetersiz olabilmektedir (Aktaran: Şengül, 2008).

Zihinsel engelli çocukların birçoğu görsel-motor organizasyonlarında büyük ve küçük kas gelişimlerinde ve bütünleştirme stratejilerinde problemler yaşamaktadırlar. Zihin engelli çocukların görsel, motor ve kavramsal gelişmelerindeki aksaklıklar, alfabedeki harfleri tanımlarında ve harflerin sözcüklerdeki diziliş sırasını kavramalarında zorluk yaratır (Aktaran: Şengül, 2008).

Semboller harflerin dizilişi ve sözcükler yatay (horizontal) sıralama ve düşünmeyi gerektirir. Oysaki zihin engellilerin yatay sıralama becerileri zayıftır. Bu beceride olgunlaşmadıkları için harfleri ve sözcükleri kavrama becerileri ve hızları düşüktür. Bu nedenle de görsel eğitim teknikleri ile harfleri ve kelimeleri öğrenmeleri zordur. Fonik analiz (duyulanla görüleni birleştirme) ve dokunsal/hareketsel teknikler (dokunulan ile görüleni birleştirme ve değişik materyallerden yapılmış harfleri kullanarak sesleri duyma) bu çocuklara okuma öğretiminde kullanılmalıdır (Aktaran: Şengül, 2008).

Zihinsel engelli çocukların sosyal ve duygusal deneyimleri kısıtlı olması, düşünsel süreçlerini somutlaştırmanın ilk aşamalarında olması ve sembolik düşünmedeki yetersizlikler zihin engelli çocuklar için okuma yazmayı edinilmesi zor beceriler kılar (Aktaran: Şengül, 2008).

Zihinsel engelli çocuklarda okuma edinimini etkileyen bilişsel bileşenleri yaptığı alanyazın taraması ile özetleyen Stanovich'e göre, göz hareket özellikleri ve temel görsel süreçlerindeki problemler zihin engelli çocukların okuma problemlerinde çok önemli ve kritik bir faktör değildir. Fakat fonolojik farkındalık ve kodlama becerilerindeki eksiklikler zihin engelli çocukların okuma edinimlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kısa süreli hafıza süreçlerindeki eksiklikler ve dil gelişimindeki gecikmeler de zihin engelli çocuklarda okuma edinimini olumsuz etkilemektedir (Akt: Şengül, 2008).

Houston ve Torgesen, (2004) eğitilebilir zihin engelli çocukların okuma ve yazmayı öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Bu çocukların büyük bir bölümü işle ilgili bilgi ve beceri kazanabileceklerini ve günlük yaşam ve iş yaşamı için gerekli olan anlamlı dil ve iletişim becerilerini öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretilebilir zihin engelli çocuklar ise okuma öğretiminde güçlük yaşamaktadır. Bunun sebebi ise okumanın yüksek düzeyde dil yeteneği ve bilişsel yetenek gerektirmesidir (Aktaran: Şengül, 2008; Houston ve Torgesen, 2004).

### **3.5. Zihin Engelli Bireylere Okuma-Yazma Öğretiminde Temel Yaklaşımlar**

Zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde iki temel yaklaşım vardır. Bunlardan ilki davranışsal yaklaşım diğeri ise sosyal etkileşimci yaklaşımdır (Katims, 2000; Katims, 2001; Hedrick ve ark., 1999).

### 3.5.1. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım öğrenmeyi davranışsal temeller üzerine kurar ve öğrenilecek olan becerilerin analiz edilmesi gerektiğini ve çeşitli pekiştirme ilkelerinin kullanılarak becerilerin istenilen düzeyde kazanımını savunur (Katims, 2000; Trent ve ark. 1998). Bu yaklaşımda amaç, okulla ilgili akademik kazanımlardır ve bu kazanımların değerlendirilmesinde ise alt becerileri edinim düzeyi ve pekiştirme ilkelerinin etkililiği ölçülür (Trent ve ark., 1998). Bu yaklaşımda sosyal, kişisel ve mesleki becerilerin kazanımı üzerinde odaklanılır. Öğretimde tekrarlayıcı, ayrıştırılmış ve sıralanmış alıştırmalar yer alır. Fakat bu alıştırmalar bağlam içinde yapılmaz (Katims, 2000).

Davranışsal yaklaşımda okuma-yazma önceden belirlenmiş, doğrusal olarak sıralanmış ve alt becerilere ayrılmış şekilde kazandırılır. Bu öğretim sistematiktir ve öğretmenin yönlendirmesi, önerileri ve öğrenciyi pekiştirmesi ile ilerler (Trent ve ark., 1998; Katims, 2000; Hedrick ve ark., 1999).

Davranışsal yaklaşım, aşağıdan yukarıya yaklaşım diye de adlandırılır (Katims, 2000; Trent ve ark., 1998). Çünkü bu yaklaşımda öğretime harf-ses ilişkisinin kurulması ile başlanır. Harflerden sözcükler oluşturulur ve bu sözcükler cümlelerde kullanılır. Bunun adı okumaya hazırlık yaklaşımıdır (readiness approach to literacy education). Okuma-yazmanın öğrenilebilmesi için ses-harf birleştirme, ayrıştırma, birleştirme, görsel, işitsel ve kavramsal yetenekler gibi okumaya hazırlık becerilerinin kazanılmış olması gerekir. Başka bir deyişle, önceki bilgiler, basımın anlamı, kendi yazılı ürünlerini yaratma ve basılı ürünlerin işlev ve şekilleri ile ilgili öğrenmelerin üzerinde yukarıda bahsedilen alt becerilerde ustalaşmadan durulmaz (Katims, 2000). Bu yaklaşımla yazma öğretiminde de yazmaya geçmeden önce kas kontrolü el-göz koordinasyonu, görsel ayırmaştırma

ve öğrencinin el tercihinin gelişmiş olması gibi hazırlık becerileri öğretilir (Mercer ve Mercer, 1998).

### 3.5.2. Sosyal Etkileşimci Yaklaşım

Zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde yeni ortaya çıkan ve destek gören yaklaşım sosyal etkileşimci yaklaşımdır (Katims, 2000; Katims, 2001; Wilder ve Williams, 2001; Hedrick ve ark., 1999). Yaklaşım, bütüncül ve etkileşimsel yöntemlerin öğrenme yetersizliği olan çocukların öğrenme ürünlerini geliştireceğini savunur ve temellerini bunun üzerine kurar (Trent ve ark., 1998).

Yaklaşım, temel kavram ve eğitimsel uygulamalarını Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinden alır (Harris ve Graham, 1994; Trent ve ark., 1998). Sosyal etkileşimci yaklaşımın kavramsal çerçevesini çizen dört ana ilke vardır. Bunlar, yapılandırılmış ve düzenlenmiş eğitim ortamlarında öğrenmeye hazırlık/çıraklık dönemi, ifade biçimlerini güçlendirme ve çeşitlendirme, öğrenenin öğrenmelerine kendi kendine düzenlemesine ve kontrol etmesine imkan veren yol gösterici öğretim ve kültürel tarihsel bağlamlar içinde öğrenmedir (Trent ve ark., 1998; Hedrick ve ark., 1999).

Yapılandırılmış eğitim ortamlarından öğrenmeye hazırlık ilkesinde çocuklar problem çözme stratejileri ve bilişsel becerileri daha yetkin ve gelişmiş insanlarla yapılandırılmış ortamlarda sosyal etkileşim kurarak kendi stratejilerini kullanma fırsatı bulurlar, böylece süreçlerdeki ve becerilerdeki parçaların nasıl bir araya geldiğini ve birbirlerine uyduğunu daha iyi görürler (Trent ve ark., 1998; Hedrick ve ark., 1999). Özel gereksinimli çocuklara beceri ve strateji öğretiminde ise işlevsel ve gerçek bağlamlardan kopuk ezbere öğretim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fakat, yetersizliği olan çocuklarda bu ayrı becerileri bir araya getirmek ve bağlamlara uyum sağlamak zor olmaktadır (Trent ve ark., 1998).



İfade biçimlerini güçlendirme ve çeşitlendirme ilkesi, okuldaki eğitim ortamıyla çocuklara yeni ifade biçimlerini kazanma ve ustalaşma için süreçler sağlanmasıdır. Bu ifade biçimleri sosyo-kültürel grubun (okulun) üyeleri tarafından bilinen ve uygulanan dilin kullanımı ile ilgili uygulama ve stratejilerdir. Bu ifade biçimleri okuma-yazma gibi zihinsel yetkinlik gerektiren etkinlikler için bilgi verici niteliktedir. Bu ise zihin engelli çocuklar için oldukça önemlidir. Çünkü bu çocukların bilişsel süreçlerini kontrol etme becerileri düşüktür ve problem çözme yeteneklerini kendiliğinden kullanmada yetersizdirler (Trent ve ark., 1998; Hedrick ve ark., 1999).

Yol gösterici öğretimde başkalarıyla olan sosyal etkileşimle desteklenen bilişsel davranış ve süreçlerin öğrenmelerini kontrol edebilecek şekilde devamlı transferi söz konusudur. Bunun adı kılavuzlu çıraklık dönemidir. Bu dönemin birçok önemli belirleyici niteliği vardır. Bunlardan ilki öğrenenin bilişsel süreçlerindeki ilerlemedir. Yani, daha bilgili ve donanımlı kişinin desteği ve bu desteği zamanla geri çekmesiyle öğrenci öğrenme süreçlerinde artan bir katılım sergileyecektir. Öğretmen ise akademik ortamlarda öğrencinin performansına göre destek verecek ya da desteğini çekecektir. İkinci özellik ise öğretimin öğrenenin bağımsız performans göstermesini destekleyecek şekilde düzenlenmesidir. Burada hata kaçınılmazdır ve hatalar bilginin yeniden şekillendirilmesine böylece de daha karmaşık zihinsel becerilerin kazanımına imkân sağlar. Üçüncü özellik ise yüksek düzeydeki zihinsel işlevlerin sosyo-kültürel grubun üyeleriyle olan etkileşim sonucunda kazanılacağı ve içselleştirileceğidir. Zihin engelli çocuklar da öğretmen ve akranlarıyla girdikleri etkileşim sonucunda zihinsel süreçlerini yükseltmek için imkân bulabilirler. Böylece bilgi düzeylerini artırabilirler (Trent ve ark., 1998; Harris ve Graham, 1994).

Sosyal etkileşimci yaklaşımın dördüncü ana ilkesi ise kültürel, tarihsel bağlamlar içinde öğrenmedir. Bu ilke içinde Vygotsky öğrenme ve gelişimin uygulamalı ve bütüncül etkinlikler sırasında ortaya çıkan kültürel ve tarihsel

olduğunu dile getirir. Sosyal etkileşimci yaklaşım bireylerin önceki bilgi ve öğrenmelerinden esinlenerek aktif birer öğrenci olduğu kabullenir (Hedrick ve ark., 1999; Akt: Şengül, 2008).

Sosyal etkileşimci yaklaşımın özel gereksinimli çocuklar için kullanılan ve bütüncül bir müfredat kullanılan, öğretmenin bilgi sağlayıcı ve model değil bilgi kazanımında kolaylaştırıcı role sahip olduğu, öğrencinin ilgisini çekecek zengin ve uyarıcı öğrenme ortamları yaratmasını sağlayan üç eğitimsel uygulaması mevcuttur. Bunlar ‘Karşılıklı Öğretim, Tüm Dil Yaklaşımı ve Erken Okuryazarlık Projesidir’ (Harris ve Graham, 1994).

**3.5.2.1 Karşılıklı Öğretim:** Yaklaşım, öğrenme problemi olan ve hafif düzeyde zihin engelli çocuklarda kullanılır (Trent, Artiles ve Englert, 1998). Öğretim öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini destekleyecek bilişsel stratejileri geliştirmek için düzenlenmiştir (Takala, 2006).

Öğretimin dayandığı nokta tekrarlayan ve paylaşımcı sosyal diyaloglarla öğrencinin daha deneyimli ve yetkin olan okuyucunun yani öğretmenin ifadelerinin ve stratejilerinin anlam ve biçimlerini keşfedeceğidir. Basılı ve sözel okuma parçaları hakkındaki sosyal iletişime katılımı öğrenci kendi içsel konuşmalarındaki biçimleri bağımsız anlama çalışmalarındaki bilişsel etkinliklere yöneltir (O’Shea ve ark, 1998; Trent ve ark., 1998).

Öğretime, öğretmen metne uygun sorular sorarak başlar, açık olmayan noktalara açıklık getirir ve metnin nasıl ilerleyeceğine dair tahmin yürütür. Öğrenciler de sorular sorarak veya özet hakkında yorum yaparak ve karışık noktalara açıklık getirerek grup etkileşimine ve paylaşımına katılırlar. Böylece grup katılımcı ve paylaşımcı bir yapı içerisinde okuma sürecini ilerletir. Öğretimin esnek ve destekleyici çerçevesi eğitilebilir düzeydeki zihinsel yetersizliği olan çocuklarda etkili olmaktadır. Öğretmen öğrenci katılımını desteklemek için öğrenciye grup

paylaşımını yönetme sorumluluğu verme, fazladan açıklamalarla öğrenciye yardım etme, model olma, pekiştirme ve öğrencinin fikirlerini tekrarlayarak söyleme gibi yöntemler kullanılır (O'Shea ve ark., 1998; Trent ve ark., 1998).

**3.5.2.2. Tüm Dil Yaklaşımı:** Tüm dil yaklaşımıyla okuma-yazma öğrenmekte zorluk yaşayan çocuklara okuma yazma öğretimi bir yöntem olarak değil bir süreç olarak görülür (Gersten ve Domino, 1993). Öncelikle amaç, okuma ve yazmanın anlamını öğretme, okuduğunu anlama ve sözcükler arasında anlamsal ilişkiler kurmayken fonik analiz bu beceriler kazandırıldıktan sonra öğretilir. Fonik analiz becerileri öğretilirken de tesadüfî ve az yapılandırılmış bir öğretim yapılır (O'Shea ve ark., 1998).

Tüm dil yaklaşımıyla okuma-yazma öğretimi sürecinde öğretmen daha dinamik ve zengin bir ortam sunarak öğrenciyi aktif hale getirir. Dil öğrenimi anlamlı bağlamlarda öğrenci merkezli yapılır (Gersten ve Domino, 1993). Öğrencinin yazılı dilin çeşitli formları ile etkileşim içine sokularak bu metinlerden anlam çıkarması sağlanır (Katims, 2000).

Öğretmenler bütün sınıf için sessiz okumaların yapıldığı zamanlar belirler ve herkes kendi seçtiği kitap veya metni okur. Koro ile okuma çalışmaları da yapılabilecek bir diğer etkinliktir. Bir şarkı veya şiirin sözleri öğrenciler tarafından koro şeklinde okunur. Sesli okumalarda ise öğrenciler ustalaştıkları bir hikâyeyi sesli okurlar. Bu öğrenciler için bir pekiştiricidir. Çünkü kendi okuma becerilerini görürler ve kendi favori hikâyelerini sosyal bir ortamda paylaşırlar. Sesli ve bağımsız okumalara hazırlık olarak daha akıcı okuyan başka bir öğrenci veya öğretmen sesli okumaya eşlik edebilir (O'Shea ve ark., 1998).

Katims (2000), zihinsel engelli çocukların yazma becerilerini geliştirmek için bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlardan ilki, sınıf içinde ulaşılabilir ve ilgi çekici, dikkat çeken renkli kalem ve kâğıtların olduğu geniş bir masa ve

sandalyelerle rahat bir ortam sunan bir yazma merkezinin oluşturulmasıdır. Bu merkezde öğrencilere kendi seçtiği ve kendileri için anlamlı olan konularda yazı yazmaları için fırsatlar verilir. İkinci yöntem ise öğrencilerin kendi çizdikleri dergi veya gazetelerden kestikleri bir resim hakkında yazmalarıdır. Böylece öğrenciler hem kendilerini anlatma becerilerini geliştirecekler hem de yazmanın anlamını anlayacaklardır. Yapılandırılmış yazma derslerinde ise öğretmen yazma etkinliği ile ilgili öğrencilere yüksek sesle düşünerek model olur. Öğrencilere kendileri ile ilgili bir dergi oluşturmaları için örnek olma ise bir diğer yöntemdir. Bir başka yöntem ise öğrencilerin hikaye yazmalarını başlatmak için öğretmenin bir öneri getirmesi veya bir başlangıç cümlesi söylemesi ve ardından hikayeyi tamamlamaları için öğrencileri teşvik etmesidir.

Çocuğun kendi için anlamlı konularda yazı yazmak için fazla zaman geçirmesi, öğrencinin kendi kendini düzenleyici ve kendine güveni artırıcı bir ortam yaratılması ve bütüncül bir öğretim ortaya koyması yaklaşımın faydaları olarak belirtilmiştir (Harris ve Graham, 1994). Fakat öğrenme problemi olan veya dil becerileri fazla gelişmemiş olan çocuklarda bu yöntemin çok etkili olamayacağını ve bu çocukların fonik beceri öğretimi gibi daha yapılandırılmış bir öğretime ihtiyaç duyabileceklerini belirten görüşler de vardır (Harris ve Graham, 1994).

**3.5.2.3. Erken Okuryazarlık Projesi:** Bu proje, 1 ile 4. sınıf düzeyindeki hafif derecede zihinsel engelli çocukların okuryazarlık başarısını geliştirmek için oluşturulmuştur. Bu proje sosyal etkileşimci yaklaşımın ilkeleri üzerine kurulmuştur. Bu ilkelerden ilki; bilişsel becerilerin bağlamsal etkinlikler içinde öğretilmesidir. Bütün öğrenciler okuma ve yazma becerilerine bakmaksızın okuryazar kabul edilir ve okulun ilk gününden son gününe kadar okuma ve yazmaya dayalı projelere dâhil edilir. İkinci ilke tahmin edilebilirliği yüksek kitap okumaları ve koroyla sesli okuma çalışmaları ile öğrencinin bağımsız performansını desteklemek oluşturmaktadır. Yine çocuğun kendi deneyimlerine

dayalı hikâyeler yazması için öğretmen rehberliğinde yazma çalışmaları da bu ilkenin içinde yer almaktadır. Üçüncü ilke ise yapılandırılmış eğitim ortamlarında öğrenmeye hazırlık ilkesidir. Öğretmen, okuma ve yazma ile ilgili materyallerle ilgili yüksek sesle düşünerek ve öğrenci ile etkileşime girerek öğrenciye model olur ve öğrencinin yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğretmen veya akranları model olarak ya da ipuçları sunarak yardımcı olurlar (Trent ve ark., 1998).

Bu projeyi sınıflarına uygulayan öğretmenler, öğrenme sürecini öğrencilerin belli temalar üzerinde beyin fırtınası yapması ile başlatır. Sonrasında ortaya çıkan fikirlerin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi ile devam edilir. Daha bilimsel yazıların incelenmesi de proje içinde yer alan etkinliklerdendir (Trent ve ark., 1998).

### **3.6. Zihin Engelli Bireylere 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. Okuma ve yazma organizmanın çevresindeki uyaranları algılayıp anlaması ve sonuçta o uyaranı öğrenmesi için görme, işitme, motor ve zihinsel işlevleri harekete geçiren karmaşık bir süreçtir (Şengül, 2008).

Okuma-yazma öğretimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okuma-yazma için geliştirilmiş ve süreç içinde denenmiş bazı etkin öğretim yöntemleri olduğu görülmektedir. Bunlar harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, sözcük yöntemi, karma yöntem ve cümle yöntemidir (Ferah, 2005).

Batı ülkelerinde yayımlanan okuma-yazma öğretimine ilişkin kaynaklar incelendiğinde, öğretimin daha çok sözcük ve harf yöntemine dayandırıldığı görülmektedir (Griffen ve diğerleri, 1998; Johnson ve diğerleri, 1996; Schuster ve diğerleri, 1998; Winterling, 1990).

Okuma yazma öğretiminde, tarihsel süreç içinde çok değişik yöntemler kullanılmıştır. Her yöntemin fayda ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Okuma ve yazma öğretimi alanında çalışan tüm bilim adamları daha kısa sürede, öğrencinin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimine en uygun olan öğretim yöntemini araştırmaları neticesinde pek çok yöntem ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, cümle yöntemi ve öykü yöntemleri olarak sınıflandırılmaktadır (Çelenk, 2002). Bu yöntemleri Ses (fonetik) Değerlerini Öne Alan Yöntemler (Harf, Ses, Hece Yöntemi), Okuduğunu Anlamayı Öne Alan Yöntemler (Sözcük, Cümle ve Öykü Yöntemi) ve Karma Yöntemler (Harf-fonetik, fonetik-hece, fonetik-sözcük, hece-sözcük-harf, cümlecik-cümle, sözcük-hikâye-cümle odaklı yöntemler) olarak sınıflanmaktadır (Çelenk, 2002).

### **3.6.1. Harf Yöntemi (Bireşim Yöntemi)**

19. yüzyılın ortalarına kadar bu yöntemle okuma yazma öğretilmiştir (Özsoy, 2006). Cumhuriyetin ilk yıllarında harf yöntemi kullanılmıştır (Güneş, 2005). Temel ilke sözcükleri okumak için harfleri tanımak gerektiğidir. Harfler birbirine bağlanarak heceler ya da sözcükler ya da kısa cümleler oluşturulur (Özsoy, 2006).

Harf yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin okuma-yazma öğrenebilmeleri için önce harfleri ezberlemeleri gerekmektedir (Aker, 2009). Harflerin okunuşuna uygun olarak yapılan ezberden sonra, önce büyük harflerle, daha sonra küçük harflerle heceler oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu iki harfli

heceleri sırasıyla üç ve dört harfli heceler, sözcükler takip etmektedir. Oluşturulan hece ve sözcüklerin anlamlı olması önemli değildir. Cümleler sürekli olarak okuma ve yazma yoluyla tekrar edilmektedir (Güleryüz, 2002).

Harf yönteminde öğrencilere ‘a’ harfinden ‘z’ harfine kadar alfabedeki bütün sesler sırayla öğretilir. Harflerin büyük ve küçük yazılışları tekrarlarla öğretilir. Daha son iki harf birleştirilerek heceler yapılır (Güneş, 2005).

Örnek: ‘Taş’ sözcüğü için ‘t,a,ş’ harfleri okunuşuna uygun olarak öğretilmektedir. ‘te’, ‘a’ ve ‘şe’ harfleri ayrı ayrı okutulmaktadır. Daha sonra ‘te’ ile ‘a’ birleştirilerek, ‘ta’ hecesi oluşturulmaktadır. ‘ta’ hecesine ‘şe’ harfi eklenerek ‘taş’ sözcüğü oluşturulmaktadır. Sözcük defalarca okutulup, yazdırılmakta ve cümleler oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2002).

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 şekilde bu aşamalardan geçerler. Bir çocuğun okumayı kazanmasında ve yazmayı geliştirmesinde gelişimsel aşamalar bulunmaktadır. Sosyal-etkileşimciler, okumaya hazırlık kavramından gelişimsel bakış açısına geçişin nedenine ilişkin iki önemli görüş sunmuşlardır (Aktaran: Çolak, 2001);

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 (Emergent Literacy): kavramıyla ilgili birkaç tanım yapılmıştır. Holdaway, filizlenen okur-yazarlığı okul öğretiminden önce, küçük çocukların okuma ve yazma davranışları olarak tanımlar. Filizlenen okur-yazarlık becerilerini; çocuğun hikaye resimlerine bakarken, hikayeyi ezberle söylemesi, karalama hikayesi 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 deneyimlerini ifade eder (Akt: Çolak, 2001).

Bigge ve Stump (1999), Lipson ve Wixson'un (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, hikâye bilgisi, tanıdığı kitapları defalarca okuması, seslerin farkında olması, ses-sembol ve sözcük belirleyebilmesi filizlenen okuma davranışlarına örnek olarak verilebilir.

Son yıllarda 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 olduğu yeteri olarak tanımlayabilen eğitimciler, öğretmenler ve aileler



okur-yazarlık alanını yeniden tanımlamakta ve uygulamaktadırlar. 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 (Aktaran: Çolak, 2001).

### 3.6.2. Hece Yöntemi

Okuma yazma öğretiminde temel unsur olarak heceyi dikkate alan bir yöntemdir. Heceler öğrenciye tanıtılır ve hecelerden sözcük, sözcüklerden cümleler yapılarak öğrenciye okuma yazma öğretilir (Demirel, 2006).

Hece yöntemi, öğretimin temel öğelerinin hece olması nedeniyle, diğer yöntemlerden farklıdır. Heceler öğrencilere gösterildikçe, kelime ve cümleler yapmak için birleştirilmektedir. Harfler yerine heceler kullanılmaktadır; çünkü birçok sessiz harf, ancak seslilerle birleşmek suretiyle doğru söylenebilir (Öz, 1998). Heceler belli bir sıraya göre öğretilir. Önce açık heceler ve ilk olarak büyük harf yazılışı (BA, BE, BI, Bİ), sonra bir büyük bir küçük harfle yazılışı (Ba, Be, Bı, Bi), en sonunda da küçük harfle yazılışı (ba, be, bı, bi) öğrencilere öğretilir (Eyidoğan, 2005).

Her dilin özelliğine göre, heceler belirli bir sırada öğretilmektedir. Önkoşul heceler belli bir sistematığe göre öğretilmesidir. Genellikle ilk öğretilen heceler açık hecelerdir. Öğrenciler bu heceleri okuyarak ve yazarak ezberlemektedir. Ezberlenen hecelerden yeni sözcükler oluşturulmakta, daha önce öğrenilen hece ve sözcüklerden faydalanarak yeni cümleler oluşturulmaktadır (Güleryüz, 2002).

### 3.6.3. Sözcük Yöntemi

Öğrenciler için anlamlı sözcüklerin öğretimi ile başlanmaktadır. Öğrenciler daha önceden öğrendikleri sözcüklerle, yeni sözcükleri bir araya getirerek yeni cümleler oluşturmaktadırlar. Bu cümleleri yazma, okuma ve metin oluşturma çalışmaları ile sürdürmektedirler. Öğrencilerin yeni sözcükleri hatırlayabilmeleri için sözcüklerin yanına resimler konulmakta, sürekli olarak sözcükler tekrar ettirilmektedir. Öğrenciler sözcükleri okurken, dikkatleri hece ve harflere çekilmektedir. Burada amaç, sözcükleri doğru telaffuz ederek, doğru okuma ve yazma becerisi kazandırmaktır. Aynı zamanda öğrenci öğrendiği heceden hareketle unuttuğu sözcüğü kolayca hatırlayabilmektedir (Cemaloğlu, 2000).

Sözcük yöntemi okuma-yazma öğretiminin ileri aşamalarından birisidir. Cümlenin tabii bir dil birimi olarak ele alınmasıyla işe başlanmaktadır ve okumanın bir göz sıraması neticesinde oluştuğu gerekçesinden hareket edilerek cümle ile öğretime başlanır. Çocukların nesnelere algılama özelliği çok önemli bir etkidir. Bütün olarak cümleden parçalara inilir (Demirel, 2006).

Bu yöntemde kelimeler genel olarak bir anlam oluşturan bir bütün cümle gösterilir ve ilk derslerde, özellikle 'bak ve söyle' ilkesine göre öğretilmektedir. Her kelimenin, öğrencinin hatırlayabileceği özel bir şekli olduğu kabul edilmektedir. Her yeni kelime, cümlecik veya cümleler içinde birkaç defa tekrar edilir. Eğer kelimeler metodik bir sıraya göre gösterilirse, öğrencinin anlamlı bir şekilde okuyabileceği varsayılır (Öz, 1998).

Sözcük yönteminde kelimeler bir bütün olarak verilmektedir. Her kelimenin öğrenci tarafından hatırlanacağı özel bir şeklinin olduğu kabul edilmektedir. Hatırlamayı kolaylaştırmak için, kelimeler yüksek sesle tekrar edilmekte ya da çağrışım yapması için resimlerle birlikte öğretilmektedir (Güneş, 1997).

Okuma yazma çalışmalarına, öğrenci için anlamlı olan sözcükler öğretilerek başlanır. Öğrenciler, öğretilen sözcükleri cümle içinde kullanır. Sözcüklerin öğretiminde resimleriyle birlikte eş zamanlı öğretimi söz konusudur. Cümle öğretiminden sonra okuma-yazma çalışmaları metinler ile sürdürülür (Demirel, 2006).

Kelime yönteminde ya heceler birleştirilerek ya da doğrudan kelimeler öğretilerek öğrencilerin dikkati çekilmektedir. Böylece anlamsız harf ve heceler yerine anlamlı olan kelimeler üzerinde durulmaktadır (Öz, 1998).

Sözcük yönteminde işe koşulan ‘Temel Sözcükler’ yöntemi sözcük yönteminin bir adaptasyonudur. Okuma ve yazma alıştırmalarında dilin bütün temel seslerini içine alan bir takım yeni sözcükler bulunmaktadır. Bu yöntem öğrencilerin bütün temel sesleri çok kısa zamanda öğrenmesini sağlamaktadır. Metnin anlaşılmasını ve yeni sözcüklerin okunmasını sağlamak hem tümevarım, hem de tümdengelim yöntemleri kullanılmaktadır (Öz, 1998).

#### **3.6.4. Cümle Yöntemi (Çözümleme- Analiz Yöntemi)**

Bu yöntemde bütünden parçaya doğru giden tümdengelim 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 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 (Öz, 1998).

Altıntaş, cümle yönteminin öğrencilerin bütünü algılama, anlamlı şeyleri kavrayabilme vb. psikolojik özelliklere uygun olduğu gibi, seri ve akıcı okuma, okuduğunu anlama becerisi kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Karadağ, 2005).

Cümle (Çözümleme) yönteminde 5 dönem bulunmaktadır. Bunlar;

**1- Cümle Dönemi:** Bu yöntemde öğrencilere önce cümle verilmekte, anlamıyla birlikte bunu okuması ve yazması istenmektedir. Başlangıçta kısa ve basit cümleler seçilmektedir (Güneş, 1997).

Cümle ile öğretimde arka arkaya öğretilen cümleler bir metin bütünlüğü oluşturacak biçimde seçilirse öğretime sağlayacağı yarar daha iyi olacaktır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur (Çelenk, 2004). Cümle yöntemi ile öğretim yaparken;

- Büyük fiş cümlesi tahtaya asılır.
- Büyük fiş cümlesi birkaç kez okutulur.
- Cümle yazdırılır.
- Fiş cümlesiyle ilgili çeşitli aktivitelerle cümle pekiştirilir (Öz, 1998).

**2- Kelime Dönemi:** Yeteri kadar cümle üzerinde çalıştıktan sonra sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu cümlelerdeki birbirine benzeyen kelimeleri fark etmeye başladıktan sonra kelime bölme yani kelime tanıma devresine geçirilir (Öz, 1998).

Bu yöntemde kelimeler bir bütün olarak verilmektedir. Her verilen kelime cümle veya cümlecik içinde tekrar edilmektedir. Eğer kelime yöntemli bir şekilde verilirse öğrenciler anlayarak okumayı gerçekleştirmektedir. Kelime aşamasına geçildikten sonra da öğrenciler kalıp halinde yeni cümleler öğrenmeye devam ederler (Güneş, 1997). Kelime öğretimi yaparken;

- Öğretmen çözümleyeceği fişi diğer fişler arasında öğrencilere buldurur ve okutur.
- Öğrenciler fişe bakmadan yazar.
- Öğrenciler okudukları fişin aynısını küçük fişler arasından bulur.
- Öğretmen cümleyi yazar.
- Öğretmen kelimeleri ayrı ayrı okur, okutur.
- Öğretmen öğrencilerden kelimeleri vurgulayarak okumalarını ister.
- Fiş kelime kısmında katlanır ve okutulur. Öğrenciler küçük fiş üzerinden sözcükleriyle parmaklarıyla kapatarak okurlar.
- Öğretmen büyük fişi çizerek keser, öğrenciler de küçük fişlerini işaretler ve keserler. Kelimeler tek tek okutulur ve alt alta ve yan yana ve renkli kalemlerle yazdırılır.
- Kelimelerden yeni cümleler ve metinler oluşturulur (Güleryüz, 2002).

**3- Hece Dönemi:** Hece döneminde amaç öğrencilere Türkçe’de bulunan hecelerin hepsini öğretmek değildir. Önemli olan öğrencilerin hece kavramını kazanarak okuma becerilerini iyi bir şekilde öğrenmeleridir. Hece tanıma çalışmalarıyla beraber öğrenci yavaş yavaş okumaya başlamaktadır. Hece öğretimi yaparken;

- İlk çözümlenecek sözcük öğrencilerin en iyi öğrendiği ve en az heceli sözcüklerden seçilir.

- Ali sözcüğünün kesildiği ‘Ali bak’ cümlesi yazılıp konuşulur gibi okunur. Öğrenciler bakmadan defterine yazar.
- Öğretmen sözcüğü tahtaya öğrenciler defterine yazar.
- Öğretmen ‘li’yi kapatır. ‘A’yı okur. Sonra ‘A’yı kapatır. ‘li’yi okutur.
- Ali sözcüğünün heceleri farklı renklerde yazılır.
- ‘li’ silinip ‘A’ okutulur.
- ‘li’ yeniden yazılıp ‘Ali’ diye bütün olarak okutulur.
- Heceler bölünür, hecedeki sesler farklı renkte yazılır. Diğer hecedeki seslerden yeni hece ve kelimeler oluşturulur.
- Öğrenciler ‘Ali’ sözcüğünü okur, yazar ve hecelerine ayırır (Öz, 1998).

**4- Harf Dönemi:** Bu dönemde her ne kadar harf tanıma dönemi denilse de bu dönem öğrenciler harflerin seslerini tanırlar. Alfabedeki 8 sesli harfi öğrenmiş olarak harf tanıma dönemine başlamaktadırlar. Bu dönemde sessiz harfin alfabedeki okunuşu değil, harfin ağızdan çıkışı öğretilir. Harf çalışmalarına öğrenciler harfleri sezdiği zaman başlanmalıdır. Harf döneminde;

- Sesi kavratılacak harfin geçtiği fiş tahtaya asılır, sesi öğretilecek harf diğer hecelerden ayrılacak şekilde fiş bükülüp, okutulur.
- Heceler üzerinde ses vurgulanır.
- Öğrenciler daha önceden ‘İpek’ sözcüğündeki ‘i’ sesini öğrenirler. ‘i’ harfi kapatılarak ‘p’ sesi vurgulanır.
- Önce sesli harfler sonra sessiz harfler öğretilir. Daha sonra, başta kapalı heceler ‘ak, el, at’ gibi, devamında da açık heceler öğretilir.
- Sesi öğretilen harfin önüne, arkasına heceler harfler getirilerek pekiştirici çalışmalar yapılır.
- Hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden metinlere doğru öğretim yapılır (Güleryüz, 2002).

**5- Serbest Okuma Yazma Dönemi:** Serbest okuma yazmaya geçiş dönemi çözümlene döneminin bitmesiyle başlamaktadır. Bu aşamaya geçişte önemli olan öğrencilerin metinleri doğru olarak okuyup yazabilmeleridir. Serbest okuma yazma döneminde öğrencilere verilecek okuma parçaları öğrencilerin çok iyi bildikleri ve sınıfta çözümlenen metinlerden oluşmaktadır. Bu dönemde;

- Öğrencilere günlük tutturulur.
- Yazı çalışmaları tek tek kontrol edilip yanlışlar düzeltilir.
- Öğrencilerin noktalama kurallarına uymaları sağlanır.
- Öğrencilere gelişim özelliklerine uygun, akıcı, yalın dille yazılmış bol resimli eğlenceli öğretici kitaplar önerilir (Güleryüz, 2002).

Güneş (1997), çözümlene yönteminin üstünlüklerini şöyle ifade etmektedir;

1) Okumanın amacı bilgi kazanmaktır. Dolayısıyla öğrencinin dikkatini okuduğunu anlamaya çekmektir. Anlayarak okuyan okumanın zevkine varmakta ve hızlı bir şekilde ilerlemektedir.

2) Gestalt (Bütüncül) psikolojisine göre bütünü algılayarak öğrenmek daha kolaydır. Bu yönden algılama sürecine uygundur.

Güneş (1997), bu yöntemin sınırlılıklarını şöyle dile getirmektedir;

- Anlamaya çok önem verildiğinden sözcükler ve öğeleri ikinci planda kalmaktadır. Sözcük ve öğeleri tanımayan öğrenci okumayı gerçekleştirememektedir.

- Bu yöntemde dair deneyimi olmayan öğretmenler başlangıçta güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Çelenk (2004), çözümlene yöntemine ilişkin olarak, bu yöntemi eleştirilerinde şöyle dile getirmektedir;

- Zaman alıcı ve okumayı geciktirici bir özelliği vardır.

- Tümceden sözcüğe, sözcükten heceye ve heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaratmaktadır.
- Verilen tümcede pek çok uyarıcının etkisinde kalındığından çözümlene sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi o kadar kolay olmamaktadır.

Çözümlene yöntemi ülkemizde 1948 yılında kullanılmaya başlanmış 2004 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılmaya başlanmasıyla yöntemden vazgeçilmiştir (Güneş, 2005).

### **3.6.5. Ses (Fonetik) Yöntemi**

Yöntemde, önce sesli harflerin öğretiminden sonra sessiz harflerin öğretimiyle devam edilir. Alfabe yer olan harfler doğal sesleriyle öğretilir. Doğal sesleri öğrenen öğrencilere sırasıyla hece ve kelimeler öğretilir. Öğrenilen kelimelerden cümleler oluşturulur. Ses yönteminde alfabede bulunan sekiz sesli harfin öğretilmesiyle başlanır ve yirmi dokuz harf öğretilene kadar devam eder (Keskinılıç, 2005).

Ses yönteminin dayandığı ilke; bir kelimeyi okumak için harflerin adını değil sesini tanımak gerekliliğidir. Bu yöntemde önce genel olarak seslilerden başlamak suretiyle, harflerin şekil ve sesleri öğretilir. Örneğin; öğretmen 'A' harfini ya tahtaya çizer, ya da duvar levhasından veya kitaptan öğrenciye gösterir. Aynı zamanda, öğrencilerin dikkatini, dudaklarının hareketlerine çekerek harfi okur. Sonra her seslinin sesiyle temsil ettiği nesne arasında bir bağ kuracak şekilde, bu sesi öğrencilere birkaç defa tekrar ettirir. Önceden belirlenmiş bir sıraya göre, seslilerden sonra, sessiz harflere geçilerek; her sessiz bir sesli ile beraber söylenir (Öz, 1998).



### 3.6.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümlelere ulaşılmaktadır (Güneş, 2005).

Sesler alfabedeki sıralanışlarına göre değil, harflerin yazım kolaylığı ve anlamı hece oluşturmadaki işlerliği dikkate alınarak altı ana grupta toplanmıştır. Yöntem, seslerden hareketle kısa sürede cümle ve metin üretmeyi amaçlamaktadır. Odak noktasını cümle ve metin oluşturma oluşturmaktadır (Keskinkılıç, 2005).

Yöntem, 2004 yılından itibaren ülkemize ilkokuma yazma öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 2005).

Selçuk (2005) “Türkiye ve Almanya’da Eğitim Reformu” konulu sempozyumunda, yapılan araştırmaların cümle sistemiyle öğretme metodunun çok işlevsel olmadığını ortaya koyduğunu, cümle metoduyla birçok öğrencinin okuma-yazmayı öğrenemediğini ifade etmiştir. İlköğretim 1.sınıftan itibaren öğrencilere yoğun gramer çalışmalarının yaptırılması sonucu anlamada, motivasyonda sıkıntılar yaşadığını belirten Selçuk, 120 kelimenin yer aldığı ve cümleleri anlamadan ezberlemenin söz konusu olduğu fiş cümlelerine dayalı sistemin çok sınırlı bir içerik sunduğunu düşündüklerinden, yapılandırmaya uygun olan ‘Ses Temelli Cümle Yöntemi’ni savunmaktadır. Bu yeni metotla çocukların daha hızlı okuyacağı gibi bir iddialarının olmadığını ama uzun vadede okuma-yazmaya daha fazla motive olacaklarını düşündüklerini ilave etmektedir.

İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi uygulanırken onun ayrılmaz bir parçası olarak yazmaya da doğrudan bitişik eğik yazı ile başlanmaktadır (Arslan, 2006). Sesler alfabedeki sıraya göre değil şu şekilde verilmektedir;

1. Grup: *e, l, a, t*
2. Grup: *i, n, o, r, m*
3. Grup: *u, k, ı, y, s, d*
4. Grup: *ö, b, ü, ş, z, ç*
5. Grup: *g, c, p, h*
6. Grup: *ğ, v, f, j*

İlk olarak birinci grup sesler (e, l, a, t) ardından ikinci grup sesler (i, n, o, r, m) öğretilmektedir. İkinci grup seslerden sonra ortalama 500 sözcük, 100 cümleye ulaşılmaktadır. Sonra diğer grup seslerin öğretimi yapılmaktadır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak bu becerilerin geliştirilmesi; bazı eğitim yaklaşım ve modellerinin göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir. Bunlar; Çoklu Zekâ, Yapılandırmacı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller olmaktadır. Bu yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen Yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretimine ayrı bir önem vermiş ve yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılması öngörülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

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

İlk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Öğretim sürecinde ağırlıklı olarak sentez yöntemi kullanılmalıdır.
3. Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir ve çalışmalar bunlarla yönetilmelidir.

4. Öğretilecek hecelerın seçiminde, hecelerın kolay okunmasına, dilimizde kullanım sıklığına sahip olmasına, anlamın açık ve somut olmasına, anlamın

görselleştirilebilir olmasına, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir (Güneş, 2005).

Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanabilmesi için aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir;

- Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme
- Öğrenci defterlerine yazma
- Okunan ve yazılanları sergileme
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

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

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
  - \*Sesi hissetme ve tanıma
  - \*Sesi okuma ve yazma
  - \*Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
  - \* Metin oluşturma
3. Okur-yazarlığa ulaşma (Arslan, 2006).

**1. İlk okuma-yazmaya hazırlık:** Okuma yazmaya hazırlık aşamasında yapılan etkinlikler yapılmaktadır. Ayrıca görsel okuma ve el yazısına yönelik yazmaya hazırlık çalışmaları yapılmaktadır.

**2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme:** Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestem anlamlı heceler kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır (Arslan, 2006).

*\*Sesi hissetme ve tanıma:* Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada şu etkinlikler yapılmalıdır;

- Sesin canlandırılması.
- Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme, fıkra, bilmece ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.
- Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur.
- Sesin geçtiği kelimeler gösterilir.
- Görsellerden yararlanarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır.

*\*Sesi okuma ve yazma:* Sesin yazıdaki sembolü olan harf aşağıdaki sıraya göre yazılmalı ve okunmalıdır;

- Öğretmen tahtada bu sesin nasıl yazıldığını göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır.
- Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin satır aralıklarına yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- 4 çizgi 3 aralıktan oluşan satır aralarına öğrenciler harfleri yazmalı ve ne yazdığı sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

*\*Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma:* İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki gibi çalışmalar yapılabilir;

- Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır.
- Elde edilen hecelerle okuma yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- Verilen her yeni ses önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.

- Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
- Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
- Öğrenciler kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir.
- Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı ve yazılmalıdır (Arslan, 2006).

*\*Metin oluşturma:* Öğrenilen kelimelerden yeni cümleler, cümlelerden yararlanarak da metin oluşturulmalıdır. Metin yazılırken doğru yazma ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir.

**3. Okur Yazarlığa Ulaşma:** Bu aşama okuma yazma öğretiminin son aşamasıdır ve serbest okuma yazma aşaması da denmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri ve çeşitli kaynaklardan seçtikleri metinleri okumaları sağlanmalıdır (Arslan, 2006).

### 3.6.6.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi Strateji Önerileri

**Favori Yemekler:** Her bir harf için favori yiyecek isimleri belirlenir m= muz gibi. Resimlerle desteklenebilir. Yediklerine baktıkça harfleri tekrar edeceklerdir. Hangi harfle başladığını kavramasına ve söylenişine yardım edilmelidir (Vacca ve ark., 2003).

**Flip Kitabı:** ('al' için) Uzun bir karta dal yazılır. Küçük kartlara b, m, k yazılır. Spiralle uzun kartın üzerine ilk harfi kapatacak şekilde tutturulur. Sırayla çevrilerek istenilen kelime gösterilerek okutulur (Vacca ve ark., 2003).

**Adam Asmaca:** En son öğretilen sese kadar oluşturulabilecek sözcükleri bulmak için oynanır. Seslerin pekiştirilmesinde etkili bir etkinliktir (Vacca ve ark., 2003).

**Spiralli Harf:** 29 harfin her biri küçük kartlara yazılır ve set oluşturulur. 5 set yan yana konarak üst kısımlarından spirallenir. Öğrenciler harf kartlarını çevirerek istedikleri hece veya sözcükleri oluşturabilirler (Vacca ve ark., 2003).

#### **Kelime Oluşturma:**

- 1- Alıştırması yapılacak kafiyeye karar verilir (al)
- 2- Her öğrenci için set şeklinde harf kartları düzenlenir (b, d, m gibi)
- 3- İlk kelimeyi oluşturmaları istenir (bal)
- 4- Dal kelimesini oluşturmaları istenir.
- 5- Tüm kelimeler için uygulanır (Vacca ve ark., 2003).

**Have-A-Go:** Her gün okuduğu ama değişik kelimelerden seçim yapılır. Bir kolona yazılır.

Kelime	Deneme-I	Deneme-II	Doğru Söylem

Okunamayan yanlış olan kelimeler öğrenci tarafından yazılır. Öğretmene gösterilir. Öğretmen ‘ Bir harf unuttuğum, hangisi olabilir?’ veya ‘... kelimeyi düşün, bu kelimeye benziyor’ der. Doğru cevap hiçbir zaman verilmez. Birkaç yazımdan sonra doğru olanı bulma şansı verilir (Vacca ve ark., 2003).

**Dil-Deneyim Stratejisi:** Öğretilmek istenen kelime dikte edilen her cümlede geçer.

-Yarın bize **gel**.

-Ali okula **gel**.

-Baba buraya **gel** (Vacca ve ark., 2003).

### 3.6.7. Öykü Yöntemi

Okuma-yazma öğretimine kısa öykü ya da metinlerle başlanan bu yöntemde çözümlene bireşim yönteminin tüm aşamaları uygulanmaktadır (Özsoy, 2006).

Öykü, öğretmen tarafından okunmakta ve öyküyle ilgili, işitsel, görsel uyaranlar (çizgi film, ses kaydı... gibi) verilmektedir. Öykü dramatize edilmekte, öğrencilere anlatılmaktadır. Öğrenci seviyesine göre; bölüm bölüm okutulup, yazdırılır. Öğrenci ezbere okuma-yazma becerisine sahip olduktan sonra kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir. Elde edilen sözcüklerden yeni cümleler; hecelerden yeni sözcükler ve metinler oluşturulur. Süreç Tümdengelim Yöntemi'ne göre devam etmektedir (Güleryüz, 2002).

Bu yöntem bireşim yöntemi (harf yöntemi)'ne uygun olarak gelişmiş bir yöntemdir. Ülkemizde yaygın değildir. Metnin okunması, dramatize edilmesi ezbere okutulup yazdırılması aşamalarından oluşmaktadır (Güleryüz, 1997).

## **4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

Bu araştırma zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri saptamak amacıyla planlanmıştır.

### **4.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırmada tarama türlerinin bir türü olan literatür taraması kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmiŐte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2008).

### **4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi**

Bu araştırmanın evrenini zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerle ilgili yapılmış tüm çalışmalar, örneklemi ise 1989-2009 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yapılmış ulaŐılabilen, zihinsel engelli çocuklara okuma yazma öğretimi ile ilgili araştırmalar, tezler, makaleler ve kitaplar oluşturmaktadır.



### **4.3. Verileri Toplama Teknikleri ve Araçları**

Araştırmada veri toplama tekniklerinden literatür taraması kullanılmıştır. Literatür taramasında birincil kaynakların vurgulanması asıldır. Birincil kaynaklar; orijinal araştırma çalışmaları ya da yazılarıdır. Bunlar bir kuramcı, araştırmacı ya da tarihsel olaya katılan biri tarafından yazılırlar. Asıl raporlar bir araştırma raporunun tamamını içerir, bu nedenle de oldukça tekniktirler. Bilimsel dergilerde yer alan deneye dayalı araştırmalar, bilimsel monograflar, araştırma raporları ve tezler böyledir. Birincil kaynaklarda; asıl araştırma ile okuyucu arasında herhangi bir aracı yoktur (Balcı, 2005). Literatür taraması gerçekleştirilirken kütüphanelere gidilerek gerekli araştırma, kitap ve dergilere ulaşılmıştır; internet aracılığıyla da araştırmalara, makalelere, yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır.

### **4.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Verilerin çözümlemesi için zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretimi yaklaşımları ve yöntemleriyle ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiş ve bu incelemeler ışığında, kullanılan yöntem ve yaklaşımlar konusunda yorumlar yapılmıştır.

## 5. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada zihinsel engelli bireylerin okuma-yazma öğrenme yöntemleri ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiş ve bu incelemeler ışığında bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır.

Üniversitelerde verilen eğitimle, öğreticinin öğretim konusundaki başarısı arasında doğru orantı vardır. Buna paralel olarak Demirel (2006) tarafından yapılan araştırmada, “İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin uygulamaları, uygulamada karşılaştıkları problemleri ve problemlerin çözümüne yönelik önerilerin nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla Konya ili Seydişehir ilçesi resmi ilköğretim okullarında görevli 50 birinci sınıf öğretmenlerine 20 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve 10 birinci sınıf öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucu olarak, Üniversitede verilen eğitimin yeterli olmadığı, hizmet içi eğitimlerle alınan bilgilerin yeterli olmadığı, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, velilerin Türkçe dersi müfredatında yapılan değişikliklerle ilgili bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Sosyo-ekonomik düzey ile okuma-yazma öğrenme arasında doğru orantı bulunmaktadır. Zihinsel engelli birey ne kadar sosyo-ekonomik düzeyi iyi bir aileye sahipse o derecede başarı gerçekteşmektedir. Çünkü ekonomik anlamda yeterli seviyeye sahip bir aile çocuğunu gerekli materyal, kitap, kırtasiye malzemesi v.b. alabilmektedir. Buna paralel olarak Uçar (2001) tarafından yapılan çalışmada, “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Konya ili Emirgazi ilçesine bağlı tüm ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ve öğrencileriyle çalışılmıştır ve araştırma sonucunda sosyo ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve

cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Sarı (2001), iki dilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonunda iki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıraladığı, ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenlerin, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak öğrencilerin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirttiği ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları bu sorunların nedenleri arasında Türkçe'nin onlar için ikinci dil konumunda olmasını, öğrencilerinin okulöncesi eğitim almamış olmalarını göstermektedir. Bu da öğrencilere verilecek okul öncesi eğitimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Etkili okuma-yazma öğretimi için aile desteği en önemli unsurlardan biridir. Zira zihinsel engelli öğrencilerde eğitimin esas kuralı 'sürekli' olmasıdır. Okulda alınan eğitim aile ortamında devam etmez ise öğrencilerde kolayca unutma gerçekleşmektedir. Bu görüşe paralel olarak, Başal ve Batu (2004) tarafından "Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri" konulu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacı zihin engelli öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemektir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma Eskişehir ilinde yedi alt özel sınıfın özel eğitim bölümü mezunu olmayan öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik farklı yollar izledikleri, okuma yazma öğretiminde genelde cümle yöntemini kullandıkları, aileden destek

almaksızın eğitim zor olduğu araç-gereç sıkıntısı ve kaynak eksikliği gibi sorunların yaşandığı saptanmıştır. Çolak (2001), Eskişehir ilinde eğitilebilir zihin engelli çocukların devam ettiği bir ilköğretim okul ve meslek eğitim merkezindeki yedi özel eğitim öğretmenin zihin engelli çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak almıştır. Elde edilen veriler tümevarımsal veri analizi tekniği ile sekiz ana tema altında toplanmıştır. Veriler sonucunda öğretmenlerin sınıflarında okuma yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları da belirtmişlerdir. Sorunların en başında araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma yazma programının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması ve ailelerin okuma yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememesi gelmiştir.

Zihinsel engelli öğrencilerin eğitim ortamında verilen eğitimle, evde aldıkları eğitimin aynı yaklaşım ve yöntemlerle ilerlemesi gerekmektedir. Okulda farklı metodlar, evde farklı metodlar kullanılırsa öğrenci başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Buna paralel olarak, Karadağ (2005) tarafından yapılan araştırmada okul aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bu konuda bilgi sahibi olmaması, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı öğrenci başarısını azaltmaktadır.

Zihin engelli bireylerde 2004-2005 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan 'Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin (STCY) kullanılması daha kabul gören bir yöntem olarak göze çarpmaktadır. Bu yöntemin henüz uygulama konusunda eksikleri bulunmasına rağmen gün geçtikçe eğitimciler tarafından tercih edilir hale gelmiştir. Bu yöntemin öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve estetik açıdan desteklediği düşünülmektedir. Kuzu ve Ersözlü (2006), bitişik eğik yazıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli bir araştırma yapmışlardır. Toplam 70 öğretmen üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin bitişik eğik yazıya

ilişkin görüşleri öğrencilerin zihinsel, fiziksel, estetik açılarından yararlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Zihinsel engelli öğrencisine STCY ile okuma-yazma öğreten öğretmen aileyi bu yöntem hakkında bilgilendirmelidir. Ünüvar (2002), Burdur ili ilköğretim okullarında İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmış; velilerin çocuklara harfleri adıyla öğretmelerinin İlkokuma yazmada sorunlar yaşattığını, yazı programında yapılan değişikliklerin İlkokuma yazma öğretiminde başarıyı olumsuz etkileyen bir sorun olduğunu saptamıştır. STCY’de esas olan seslerin ifade edildiği şekliyle öğretilmesidir. K sesi ‘Ke’ olarak değil ‘K’ olarak yani aslıyla öğretilmektedir. Ancak aileler bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığından öğretmen desteği şarttır. Aksi takdirde öğrenci okulda ve evde farklı öğrenmelere maruz kalmakta ve sorun yaşamaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi diğer yöntemlere nazaran zihin engelli bireylerin okuma-yazma öğrenmesi esnasında önemli avantajlara sahiptir. DüNDAR (2006) “Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde ses temelli cümle yöntemi ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkinliklerinin Karşılaştırılması” adlı araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde STCY daha etkili olduğu görülmüştür. ÇİFTÇİ (2005), Ses Temelli Cümle Yönteminin teorik temeller ve alınan görüşler doğrultusunda analizini yapmak ve öneriler sunmak amacıyla Bolu il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 37 öğretmen, 18 yönetici, 10 müfettiş ve birinci sınıf öğrencilerinin gözlem ve görüşme yoluyla değerlendirilmesini yapmıştır. Araştırmanın sonunda İlkokuma yazma öğretiminde yöntem sorunu yaşamadıkları, bu yöntem ile yapılan çalışmalara genel olarak olumlu bakmakta oldukları, daha önceki sistemde de gizliden bu yönteme doğru bir kaçış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. ŞAHİN ve ark. (2006), yaptıkları araştırmanın amaçlarından biri, STCY hakkında, bu yöntemi 2004-2005 öğretim yılında pilot okullarda uygulayan öğretmen görüşlerine başvurarak bilgi toplamak, ikinci amacı ise Kocaeli ilinde pilot okullarda STCY ile

okuma öğrenen öğrencilerle, bu okulların hizmet verdiği aynı sosyal yapı ve bölgedeki pilot olmayan okullarda çözümleme yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın sonunda öğretmenler okuma anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, açısından STCY'yi daha başarılı bulmuşlardır. Coşkun (2003), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, uygulanmış ve halen uygulanmakta olan 11 yöntem ele alınmış, yöntemler içerik, yeterlilik ve sınırlılıklar açısından incelenmiştir. Bu çalışmada 8 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve 1 yıl boyunca 32 öğrencili, birinci sınıf gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, en çok kullanılan yöntemin çözümleme yöntemi olduğu ancak bunun yeterli olmadığı, Türkçe'nin yapısına ve çocukların seviyesine uygun olan yöntemin ses (fonetik) yöntem olduğu görülmüştür. Öğretmenler, bütüncül bir yöntemden yana fikir belirtmişlerdir. İlk okuma yazma yöntemleri nitelik yönünden yetersiz bulunmuştur. Öğrenciler cümle, kelime ve hecelere göre seslerin öğrenilmesinde daha başarılı olmuşlardır.

STCY öğrencinin okumaya bir an önce geçmesi, okuduğunu anlaması, telaffuz (şive farklılıklarının ortadan kalkması), yaratıcılık ve estetik açıdan önemli özelliklere sahiptir. Türkçe'ye daha uygun bir yöntemdir. Şahin ve ark (2006) Kocaeli ilinde, “Ses temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırması” başlıklı çalışmalarında öğretmen görüşlerine başvurmuşlardır. Sonuçta öğretmenler okuma, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından Ses Temelli Cümle Yöntemini Çözümleme Yönteminden daha etkili bulmuşlardır. Sadece okuma hızı anlamında Çözümleme Yöntemi daha etkili bulunmuştur. Turan (2007), 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında STCY ile ilk okuma ve yazma öğretiminin uygulandığı 9 pilot ilden öğretmen, müfettiş ve yönetici görüşlerine dayalı olarak STCY'nin uygulamadaki etkililiğini araştıran bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırmaya katılanlar STCY'nin öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı

sağlama ve yeni öğrenilenlerle eski öğrenilenler arasında ilişki kurulmasının öngörülmesi konusunda hemfikir olmuşlardır. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından STCY'nin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu, hece tablosu kullanılmamasının uygun olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bitişik eğik yazı konusunda da araştırmaya katılanlar genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir.

Okuma-yazma öğretimi gerçekleştiren öğretmenin deneyimi, zihin engelli bireylerin başarısı ile doğru orantılıdır. Yüksek deneyimli öğretmen öğrenciye göre farklı yöntem ve metodlar deneyerek başarıya daha rahat ulaşabilmektedir. Damar (1996), araştırmasında öğretmen görüşlerine başvurarak, İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı ilişki olmadığını; karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yalçın (1999), ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen özellikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, hizmet içi kurs durumu, kullandığı yöntem) ile ilişkisini belirlemeyi amaçladığı bir araştırma yapmıştır. Çalışma, 17 ilköğretim okulundaki 256 öğretmenle yapılmış ve veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı ilişki olmadığı; ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, kıdemleri (hizmet süresi) ve kullandıkları yöntem arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Eğiticinin başarısında en önemli unsurlardan biri, okul yıllarında kendisinin de iyi bir eğitim almış olmasından geçmektedir. Eğitimini iyi alan bir öğretmen farklı türlü zorluklarla başa çıkabilmekte ve öğrenci başarısını sağlayabilmektedir. Bununla birlikte sınıf ortamının da uygun şartlarda olması önemli bir unsurdur. Kalabalık sınıflarda eğitimin zor gerçekleştiği de bilinen bir gerçektir. Zihin engelli bireylerde eğitimin bireysel olarak yapılması gerekmektedir. Yalçın (1999), ilköğretim okullarında İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri

belirlemek üzere Denizli il merkezinde yaptığı araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmediğini ve sınıfların kalabalık olması sebebiyle öğrencilerle bireysel olarak ilgilenilemediğini, İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin kullandıkları yöntem arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir.

Zihin engellilerin okuma-yazma eğitiminde resimlerin kullanılması ve özel eğitim danışmanlığı olumlu yönde katkılar sağlamaktadır. Öğrenciler görselle metni eşleştirme yoluyla daha kolay öğrenebilmektedir. Kırcaali-İftar ve Uysal (1999) yürüttükleri araştırmada, Eskişehir ilinde 1996-1997 öğretim yılında zihinsel engelli öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiğini araştırmışlardır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim danışmanlığının dört zihin engelli kaynaştırma öğrencisinin ilk okuma yazma becerilerini öğrenmeleri üzerinde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışmada Türk eğitim sisteminde kullanılan fişleri oluşturan her bir sözcüğün o sözcüğü temsil eden bir resim yapılmasıyla tüm fişler resimlendirilmiştir. Daha sonra ise deneklere onarlı gruplarla 30 ya da 40 fiş cümlesinin okuması ve fiş yazılması öğretilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim danışmanlığının okuma-yazma öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Singh ve Solman (1990), resimsel ipucu kullanımının görsel sözcük öğrenimindeki engelleyici etkisini 8 orta düzeydeki zihinsel çocuk ile yaptıkları çalışma ile araştırmışlardır. Araştırmada 16 sözcüğün öğretimi yapılmış ve ayrı ayrı yapılan 4 farklı öğretimin her biriyle 4 sözcük öğretilmiş ve bu sözcüklerin çocuklar tarafından öğrenilmesi farklı 4 öğretimin etkililiği olarak değerlendirilmiştir. Öğretimler; önce resmin tek başına gösterimi daha sonra resimle sözcüğün beraber gösterilmesi (resim sözcükten daha büyük)(Durum A) , sözcüğün tek başına gösterilmesi (Durum B), önce sözcüğün gösterimi daha sonra resimle sözcüğün beraber gösterilmesi (sözcük resimden daha büyük) (Durum C)



ve sözcüğün resimsiz olarak gösterilmesidir (Durum D) (sözcük durum B'deki sözcüğün iki katı büyüklüğünde yazılı). Araştırma sonucunda bütün öğrencilerin en az sözcüğü resmin önce tek başına daha sonra sözcükle beraber gösterildiği öğretimde öğrendiği görülmüştür. Öğrenmelerin önce sözcüğün tek başına daha sonra resimle gösterildiği durumda arttığı ve en fazla sözcüğün öğreniminin ise sözcüklerin tek başına resimsiz gösterildiği öğretimlerde olduğu durumlarda olduğu görülmüştür.

Okuma-yazma öğretimine geçilmeden önce gerekli hazırlıkların yapılması, zihin engelli bireylerin okuma-yazma öğrenmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Önce kalem tutma, basit karalamalar yapma, nokta birleştirme v.b. gibi çalışmaların yapılması ilerleyen periyotları kolaylaştırmaktadır. Ertürk (2001), İstanbul ili Üsküdar ilçesi Üsküdar Fatih İlköğretim Okulu 1. sınıflarında okuyan 60 öğrenci üzerinde çalıştığı “İlkokuma Yazma Öğretimi Hazırlık Devresinin Okuma-Yazma Öğrenmedeki Yeri ve Önemi” adlı araştırmasında hazırlık devresine yeterince zaman ayrıldıkça başarının arttığını tespit etmiştir.

Okuma-yazma öğretimi esnasında araç-gereç ve materyallerin tam ve eksiksiz olması gerekmektedir. Uygun araç-gereç ve materyalleriyle donatılan ortamlarda, zihinsel engelli öğrenciler okuma-yazma öğretimi daha rahat gerçekleşmektedir. Bununla birlikte üniversitelerdeki akademisyenlerle işbirliğinin gerekliliği üzerinde durulmalıdır. MEB'e bağlı okullardaki öğretmenler eğitim alanındaki yeniliklerden haberdar edilmeli ve işbirliğine dayalı olarak eğitim-öğretim sürdürülmelidir. Çolak (2001) tarafından “Zihin Özürlü Çocukların Devam Ettiği Bir İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerilerin Belirlenmesi” konulu araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler sınıflarında okuma yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar uyguladıklarını ancak pek çok sorun ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başında okuma yazma öğretiminde

kullanılan araç-gereçlerin yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma yazma programlarının öğrenci düzeylerine uygun olmaması gelmektedir. Öğretmenler en çok programın zihin engelli çocukların düzeylerine göre uyarlanmasına, okuma yazmaya yönelik araç-gereçlerin sağlanmasına ve okuma yazma öğretiminde üniversitelerle işbirliği yapılmasına yönelik beklentilerini dile getirmişlerdir.

Zihinsel engelli bireylerde bol bol okuma pratiği yapmak okuma hızını olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan düzenli ve sürekli egzersizler okumayı normal bireylerde olduğu gibi olumlu yönde etkilemekte yani okuma hızını artırmaktadır. Herman (1991), okuma hızı konusunda yaptığı araştırmada, pratik yapmanın okuma hızını ve okuduğunu anlama puanını artırdığını ve yapılan düzenli pratiklerle okuduğunu anlama yetisinin gelişeceğini belirlemiştir.

Okuduğunu anlama konusunda zihin engelli bireyler için yapılması gereken şeylerden biri eğitim ortamının sadeliği ve olabildiğince az uyarana sahip olmasıdır. Aksi takdirde zihin engelli birey yapmakta olduğu şeye dikkatini verememektedir. Yılmaz (2006), okuduğunu anlamada dikkatin önemini tartıştığı çalışmasında, öğrencinin içten ve dıştan gelen çok sayıdaki uyarıcıdan sadece dikkatini verdiği uyarıcıları algıladığını belirtmiştir. Bu yüzden anlamanın dikkat ile başladığını söylemenin mümkün olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine dikkat stratejilerini tanıtmalarının ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarını öğretmelerinin, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağını açıklamıştır.

Özünü Watson'un, Ivan Pavlov'un, Skinner'in davranışçı felsefesinden alan davranışçı yaklaşımın ve Vygotsky'nin 'Yakınsal Gelişim Alanı' görüşüne dayanan sosyal etkileşimci yaklaşımın birleştirilmesi yani öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara göre her ikisinin de uygulanması gerekmektedir. Bu görüşe paralel olarak, Drecktrah ve Chiang (1997), 183 özel eğitim öğretmeni ile okuma yazma öğretimi yapan 183 sınıf öğretmenin okuma yazma öğretiminde kullandıkları

yöntemleri belirlemek amacıyla bir anket uygulamışlardır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okuma yazma eğitiminde kullandıkları yaklaşımın tüm dil ve davranışsal yöntemlerden fonik beceri öğretimi yöntemlerinden hangisi olduğunu belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarından biri de okuma yazma öğretimi yaklaşımını etkileyen en önemli etkenin öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde durduğu ve önem verdiği yaklaşımın olduğudur. Örneklem grubunun büyük çoğunluğu iki yaklaşımın birleştirilmesini okuma yazma öğretiminde etkili yöntem olarak belirtmişlerdir.

Okunulan masal, hikâye, roman vs. ne kadar görsel unsurlar içeriyorsa okuduğunu anlama becerisi de aynı oranda gelişmektedir. Hikâye haritası yönteminde kullanılan resimli hikâyeler zihinsel engelli bireylerin okuduğunu anlama becerisine önemli yönde katkılar sağlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan Idol (1987)'ün araştırması başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciyle hikâye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikâye haritasının etkilerini bulmak için bir araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca devam ettiği gözlenmiştir (Aktaran: Doğan, 2002). Yine Idol ve Croll'un yer aldığı araştırmada 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere hikâye yapısındaki sahne, problem, amaç, girişimler, tepki ve sonucun öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini bulunmuştur (Aktaran: Doğan, 2002). Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken 5 öğrenciden, verilen hikâyeyi okumaları ve daha sonra da okudukları hikâyelerle ilgili hikâye haritasını doldurmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiş ve harita verilmesi kesildikten sonra bile okuduklarını anlama becerilerindeki bu artışı devam ettirdikleri belirlenmiştir. Bozkurt (2005) tarafından yapılan araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini irdelemiştir. 8. sınıf öğrencilerinden 34 denekle gerçekleştirdiği

Çalışma neticesinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre, okuduğunu anlama düzeyine daha fazla olumlu etkileri olduğunu saptamıştır.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada zihin engelli öğrencilerde kullanılan okuma yazma yaklaşımları ve yöntemlerini belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Alanyazında zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Okuma-yazma yaklaşım ve yöntemleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretim yaklaşımları ve yöntemleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Ağır düzeyde zihinsel engelli öğrencilerle alakalı olarak çok fazla araştırma bulunmamaktadır. Okuma-yazma öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin başarısını belirleyen etken bu alanda daha önceden yapılmış araştırmalardır. Bu yüzden bu araştırmalar ışığında yargılara varmak yol gösterici olacaktır.

Yurtdışında yapılan araştırmaların daha çok yaklaşımlar, Türkiye’de yapılan araştırmaların ise yöntemler üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır.

### **Yapılan araştırmalar sonucunda;**

- ✓ Okuduğunu anlama kavrama konusunda, sesli okuma sırasında hataların daha fazla olduğu, bununla birlikte sessiz okuma esnasında daha az olduğu,
- ✓ Öğrencinin kendine has bir okuma stratejisi varsa okuduğunu anlama düzeyinin daha yüksek olduğu,
- ✓ Gösteri (Demonstrasyon) Tekniğinde resimlerin kullanılmasının okuduğunu anlamada başarı düzeyini artırdığı,
- ✓ Hikaye haritası kullanımının okuduğunu anlama konusunda etkili olduğu,
- ✓ Pratik yapmanın okuma hızını artırdığı,
- ✓ Bireşim yöntemiyle okuma-yazma öğrenen zihinsel engelli öğrencilerde okuma hızının yavaş olduğu, harf ve hece düşmelerine sıkça rastlandığı,
- ✓ Çözümleme yönteminin metni anlamada daha etkili olduğu,

- ✓ Cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin, genel olarak daha hızlı okuduğu,
- ✓ Cümle yöntemi ile daha anlamlı, daha doğru, daha hızlı okuma yapılabildiği ancak zihinsel engelli öğrencilerde fiş ezberleme sürecinin zor olduğu,
- ✓ Özel eğitim danışmanlığı yapılan öğrencilerin okuma-yazma konusunda daha başarılı olduğu,
- ✓ Okuma-yazma konusunda sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan zihinsel engelli öğrencilerin daha başarılı oldukları,
- ✓ Öğretmenlerin zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimini sürecinde ses temelli cümle yöntemine daha ılımlı baktıkları,
- ✓ Bitişik yazı ile yazmanın zihin engelli öğrencilerin genelinde zihinsel, fiziksel, estetik açılardan yararlı olduğu ve ileriye yönelik kişilik kazanımı sağlayacağı konularında olumlu düşüncelere yer verildiği,
- ✓ Bireşim metodunun (Harf yönteminin) çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı ve bu metodla okuma-yazma öğretimi yapıldığında çocuklarda okuma-yazma öğretimi esnasından harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlanıldığı,
- ✓ Erken eğitime tabi olan zihinsel engelli öğrencilerin, almayanlara istinaden okuma-yazma konusunda daha başarılı olduğu,
- ✓ Ses temelli cümle yönteminin okuma, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerileri açısından çözümlene yönteminden daha etkili olduğu ve şive farklılıklarını ortadan kaldırdığı,
- ✓ Okuma yazmaya hazırlık döneminin zihinsel engelli öğrenciler için çok önemli olduğu ve bu dönemin üzerinde önemle durulmasının gerektiği,
- ✓ Davranışsal yaklaşımın zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde daha etkili olduğu ve bu yaklaşım içinde yer alan görsel sözcük öğretiminin resimsel ipuçlarının silikleştirilmesi ile dikkatin sözcüğe kaydırılmasının etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır.

**Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;**

- Okuma yazma öğretiminde yaşanan başarısızlıkların nedeni olarak gösterilen araç-gereç yetersizliği, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programlarının öğrenci düzeylerine uygun olmaması ve yeteri kadar üniversitelerle işbirliği yapılamaması sorunlar olarak göze çarpmakta ve bu konularda önlemlerin alınmasını gerekmektedir.
- Okuma yazmaya hazırlık evrelerinin üzerinde daha fazla durulması durumunda daha iyi sonuçlar ortaya çıktığı için, hazırlık evrelerine daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir.
- Zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi esnasında aile ve kaynak desteğinin daha fazla sağlanması gerekmektedir.
- Okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olması, ailelerin bu yaklaşım ve yöntemler konusunda bilinçlenmeleri, evde ve okulda aynı yöntemlerin uygulanması, çocuğun okuma-yazmayı aile, çevre veya televizyondan öğrenmeleri, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, lisans düzeyinden mezun olmadan önce daha fazla uygulamaya yönelik eğitim almaları ve böylece eğitim ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir.
- Sınıfların çok kalabalık olmaması gerekmektedir.
- Bitişik yazı ile yazma konusunun uygun mu değil mi konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretimi konusunda öğretmenlerin hizmetiçi eğitim bünyesinde ve eğitim dergileri aracılığıyla bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aile Şurası (1990). *1. Aile Şurası, Ankara 17-20 Aralık 1990: Raporlar, görüşmeler, kararlar*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Akça, G. (2002). *Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akçamete, G. Ve Kargın, T. (1991). “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, İşitme Engelliler ve Okuma-yazma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 24(1): 151-160.

Akçamete, G. (2009). “*Özel Eğitim*”, 2. Baskı, Kök Yayıncılık, Ankara.

Aker, Z. (2009). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yönteminin Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.



Akkök, F. (2003). “Farklı Özelliğe Sahip Olan Çocuk Aileleri ve Ailelerle Yapılan Çalışmalar. A. Ataman (ed.). *Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim Yayıncılık. Ankara, s. 121-142.

Akyol, H. (1997). “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 136: 16-20.

Şengül, H. (2008). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alperen, N. (1994). *Okuma Yazma Öğretim Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıkök, İ. (2001). *Beş Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, M. (2006). “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması”, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Sayı 4: 25-31.

Atay, M., Şahin, Ş., Karaaslan, T. Ve Kurt, Ş. (2005). Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları İçin Alternatif Bir Model: Portage, *Çocuk-çocuk Dergisi*, Sayı: 47

Ataman, A. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Ataman, A. (2003). "Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri". A. Ataman (ed.). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, s. 9-50.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (5. Basım), Ankara: Pegem A Yayınları.

Başal, M. (2000). "Zihin Engelli Çocukların Türkçe'deki Ad Çekim Eklerini Kullanımları", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2): 47-61.

Başal, M. ve Batu, S. (2004). "Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusuna Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri", *Özel Eğitim Dergisi*, 3: 85-98.

Batu, S. (2000). "Kaynaştırma, Destek Hizmetler Ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri", *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4): 35-47.

Batu, S. (2008). "Kaynaştırma Desteği Sağlama". S. Eripek (ed.), *Özel Eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 21-41.

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

Bayındır, B. (2003). *İlköğretim 1. 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baykoç-Dönmez, N. (1993). *Türkiye’de Özel Eğitimin Gelişimi ve Bugünkü Durumu, Özel Eğitim Rehberi*, Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını. Basımevi.

Bekman, S. (1992). “Türkiye'deki Erken Çocukluk Eğitiminin Aralıklı incelenmesi (Study of Turkish Early Childhood Education System Within Time)”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 84: 26-37.

Bigge, J. L. ve Stump, C. S. (1999). *Curriculum, Assesment, and Instruction for Students with Disabilities*. California: Wadsworth Publishing Company.

Binbaşıoğlu, C. (2005). İlk okuma ve yazma programı ve öğretimi. *Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, s. 122-135.

Birkan, B. (2002). *Küçük Adımlar Kursu’nun gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin Küçük Adımlar’ı uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Boulineau, T., Fore III. ve Burke, A. (2004). “Use Of Story-Mapping To Increase The Story-Grammar Text Comprehension Of Elementary Students With Learning Disabilities”. *Learning Disability Quarterly*, 27: 105-121.

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

Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bulut, F. (1998). *İlkokuma yazma öğretiminde biresim ve çözümleme metodunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Burt, S. ve Perlis, L. (2003). *Rehber Anne Babalar*. (Çeviren: Fatma Can Akbaş), İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Bülbül, S. A., Kavak, Y., Gelbal, S., Gökçe, F., Badavan, Y., Gülbay, Ö., Üstündağ, T. (1999). *Yetişkinlere yönelik okuma-yazma kurslarının değerlendirilmesi araştırması*. Ankara: MEB-UNICEF Türkiye Temsilciliği.

Cavkaytar, A. (1990). *Ankara eğitilebilir çocuklar iş okulu öğrencilerinin iş eğitimine yönelik tutumları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkinliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cohen, E. T., Heller, K. W., Alberto, P. ve Fredrick, L. D. (2008). "Using a Three- Step Decoding Strategy with Constant Time Delay to Teach Word Reading to Students with Mild and Moderate Mental Retardation". *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2): 67-78.

Collins, B. C. ve Stinson, D. M. (1995). "Teaching Genezalized Reading of Product Warning Labels to Adolescents with Mental Disabilities Through the Use of Key Words". *Exceptionality*, 5(3): 163-181.

Conners, F. A. (1992). "Reading İnstruction For Students With Moderate Mental Retardation: Review and Analysis of Research". *American Journal of Mental Retardation*, 96: 577-597.

Coşkun, N. (2003). *İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). "Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki" *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1): 213-227.

Culatta, R. A. ve Tompkins, J. R. (1999). *Fundamentals of special education: What every teacher needs to know*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

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

Çelenk, S. (2002). "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri", *İlköğretim Online*, 1(2): 40-47.

Çelenk, S. (2004). *İlkokuma-yazma öğretimi ve programı*. Ankara: Anı Yayınları.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli, İlkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Mor-Pa Kültür Yayınları.

Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çınar, İ. (2004). “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 7: 31-45.

Çiftçi, F. (2005). “İlkokuma Yazma Programı ve Öğretiminin Değerlendirilmesi” *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, s. 146-158.

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

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5 sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Darıca, N. (1992). "Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi". *I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, s. 183-185.

Davis, Z. T. ve Mcpherson, M. D. (1989). "Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension" *The Reading Teacher*, 19: 232-240.

Demirel, M. (2006). *İlkokuma yazma öğretimindeki değişiklikler üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dever, R. B., ve Knapczyk, D. R. (1997). *Teaching persons with mental retardation A model of curriculum development and teaching*. Boston: McGraw-Hill.

Doğan, H. (1983). "Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt.16, Sayı: 1: 167-181.

Doğan, B. (2002). "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile İlgili Alanyazın Taraması" *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 97-107.

Drecktrah, M. E. ve Chiang, B. (1997). "Instructional strategies used by general educators and teachers of students with learning disabilities". *Remedial and Special Education*, 18: 174-181.

Dündar, R. (2006). *Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi cümle çözümleme yöntemlerinin etkinliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Eraslan, E., Çalışkan, M. ve Özmen, M. (1997). "Zihinsel Özürlü Çocuklara Portage Erken Eğitim Programı Uygulaması". *Beşinci Mithat Enç Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı*, Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.

Eripek, S. (1989). "Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2): 125- 140.

Eripek, S. (1996). *Zihin engelli çocuklar* (Genişletilmiş 2. Basım), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2001). *Zihin engelliler*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (2002). "Geri Zekalı Çocuklar" ve "Uyumsuz Çocuklar" *Özel Eğitime Giriş* (11. Basım), Ankara: Karatepe Yayınları.

Eripek, S. (2003). "Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Ülkemizde Özel Eğiti Hizmetleri", *Çoluk Çocuk Dergisi*, 26: 24-27.

Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği* (2. Basım), Ankara: Kök Yayıncılık.



Eripek, S. (2008). “Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim”. S. Eripek (Ed.,) *Özel eğitim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, s. 16-41.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde “Program” geliştirme*, Ankara: Yelkenetepe Yayınları 4.

Ertürk, A. (2001). *İlkokuma yazma öğretimine hazırlık devresinin okuma yazma öğrenmedeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ferah, A. (2005). *Her yönüyle Türkçe ilk okuma-yazma* (2. Basım), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ferguson, P. M. (2002). “A Place In The Family: A Historical İnterpretation of Research on Parental Reactions to Having Child With A Disability”. *Journal of Special Education*, 36(3): 124-132.

Fiscus, E.D. ve C. J. Mandell (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi (BEP), (2. Baskı), (Ed: G. Akçamete, Çeviri: H.G. Senel, ve E. Tekin), Ankara: Özkan Matmaacılık.

Gardill, M. C. ve Jitendra, A. K. (1999). “Advnced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students With Learning Didabilities,” *Journal of Special Education*, 33(1): 2-17.

Gargiulo, R. M. (1995). *Working with parents of exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Gattardo, A. ve Rubin, H. (1991). "Language Analysis Skills of Children with Mental Retardation". *Mental Retardation*, 29(5): 269-274.

Gersten, R. ve Domino, J. (1993). "Visions and Revisions: A Special Education Perspective on The Whole Language Controversy". *Remedial & Special Education*, 14(5): 5-14.

Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarını çözümlene ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 62.

Griffen, A. K., Schuster, J. W. ve Morse, E. T. (1998). "The Acquisitions of Instructive Feedback: A Comparison of Continious Versus Intermittent Presentation Schedules". *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 33(1): 42-61.

Güçel, G. (1993). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimi ve okuma-yazma alışkanlığı üzerine bir değerlendirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güleryüz, H. (1989). *İlkokuma yazma öğretiminde başarısızlık nedenleri*. Hatay: Millî Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Güleryüz, H. (1997). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (2.Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Güteryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma-yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (1997). *Okuma yazma ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.

Güneş, F. (2005). “Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi?”, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, s.136-145.

Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Güzel-Özmen, R. (2001). (2001). Okuma becerisi (Ed. L. Küçükahmet), *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)*. Ankara: Nobel Yayınevi, s. 17-59.

Güzel-Özmen, R. (2006). “The Effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in Writing with Mildly Mentally Retarded Turkish Students”. *Exceptional Children*, 72(3): 1-17.

Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Harris, K. R. ve Graham, S. (1994). “Constructivism: Principles, Paradigms and Integration” *The Journal of Special Education*, 28(3): 233-247.

Hedrick, W. B., Katims, D. S ve Carr, N. J. (1999). "Implementing A Multimethod, Multilevel Literacy Program For Students With Mental Retardation". *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(4): 231-239.

Herman, A. P. (1991). "The Effect of Repeated Readings on Reading Rate Speech, Pauses, and Word Recognition Accuracy". *Reading Research Quarterly*, 20: 553-555.

Hetzroni, E. ve Shavit, P. (2002). "Comparison of two instructional strategies for acquiring form and sound of Hebrew letters by Students with Mild Mental Retardation". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 3(37): 273-282.

Heward, W. L. (2008). *Exceptional Children: An introduction to special education* (9th ed.), New Jersey: Merrill/Prentice Hall.

Hoogeveen, F.R., Smeets, P.M. ve Lancioni, G.E. (1989). "Research in Developmental Disabilities", s.10-18. Aktaran: Şengül, H. (2008). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Houston, D. ve Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: insights from research*. Tallahassee, FL: Bureau of Instructional Support and Community Services Florida Department of Education. [http://www.cpt.fsu.edu/ESE/pdf/ESE\\_Read.pdf](http://www.cpt.fsu.edu/ESE/pdf/ESE_Read.pdf)

Johnson, P., Schuster, J. W. ve Bell, J. K. (1996). "Comparison of Simultaneous Prompting With and Without Error Correction in Teaching Science

Vocabulary Words to High School Students With Mild Disabilities”. *Journal of Behavioral Education*, 6: 437-458.

Kaner, S. (2004). *Engelli Çocukları Olan Ana Babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumları*. (Yayımlanmamış Araştırma Raporu), Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.

Karadağ, R. (2005). *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkinliğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Etkinliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1): 102-121.

Karakelle, S. (1998). *İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Katims, D. S. (1996). “The Emergence of Literacy in Elementary Students with Mild Mental Retardation”. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 11(3): 147-157.

Katims, D. S. (2000). *The quest for literacy: curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.

Katims, D. S. (2001). "Literacy Assessment of Students With Mental Retardation: An Exploratory Investigation". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 36(4): 363-372.

Kavak, S. (2007). *Algılanan aile yakınları destek ölçeğinin geliştirilmesi ve 0-8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kazu, H. ve Ersözlü, N. Z. (2006). "Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Cilt: 2, Ankara Kök Yayıncılık.

Kesginç, Ş. (2006). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Keskinkılıç K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi* (Geliştirilmiş baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılıç, A. (2000), *İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde temel problemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kırcaali-İftar, G., Birkan, B. ve Uysal, A. (1997). *Zihin özürlü çocuklara kavram öğretimi*. Eskişehir: Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Kazanma Vakfı Mesleki Eğitim Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (1998). “Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğilim Hizmetleri”. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, s. 17-26.

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

Koçak, M. (1998). “İlkokuma Yazma Öğretiminde Metot”, *Çağdaş Eğitim*, (242): 46-47.

Köksal, K. (2001), *Okuma yazma öğretimi*, Ankara: PegemA Yayınevi.

Köksal, K., Temur, T. ve Akçam, K. H. (2006). “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*”, 14- 16 Nisan 2006. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.

Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçük Adımları (1996). *Küçük Adımları 4. Kitap: Büyük Kas Becerileri* (Dizi Uyarlama Editörü: Kırcaali-İftar, G.). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği Yayını.

Lane, S. D. ve Critchfield, T. S. (1998). "Classification of Vowels and Consonants by Individuals With Moderate Mental Retardation: Development of Arbitrary Relations Via Match-To-Sample Training With Compound Stimuli". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31: 21-41.

Lewis R. B. ve Doorlag, D. (2003). *Teaching special students in general education Classrooms* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Lipson, M. Y ve Wixson K. K. (1997). *Assesment and instruction of reading and writing disability: An interactive approach* (2nd Ed.), New York: Addison Wesley Longman.

Mcmahon, C., Wacker, D., Sasso, G. ve Newton, S. (1996). "Analysis of frequency and type of interactions in a peer mediated intervention: Instructional versus cooperative interactions". *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31: 339-352.

Mercer, C. D. ve Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Meyen, E. L. (1996). *Exceptional children in todays schools* (3th ed.), Denver: Love Publishing Company.

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <http://orgm.www.meb.gov.tr>



Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <http://orgm.www.meb.gov.tr>

Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <http://orgm.www.meb.gov.tr>

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Özel Eğitim Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*, Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <http://orgm.www.meb.gov.tr>

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe 1 Öğretim Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 'Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Mosley, V. P., Flynt, S. W. ve Morton, R. C. (1997). Teaching Sight Words to Students with Moderate Mental Retardation. *Reading Improvement*, 34: 2-7.

Odom, S. L., Yoder, P. ve Hill, G. (1988). "Developmental Intervention for Infants with Handicaps: Purposes and Programs". *The Journal of Special Education*, 22(1): 11-24.

Olçum, Y. (1992). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

O'shea, L. J., O'shea, D. J. ve Algozzine, B. (1998). *Learning disabilities: From theory toward practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). "Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography". *Applied Psycholinguistics*, 18: 1-15.

Öz, F. (1998). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, H. (2010). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, D. ve Özer, K. M. (2005). *Çocuklarda motor gelişim* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*, Ankara: PDREM Yayınları.

Özsoy, Y. ve ark. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar, Özel eğitime giriş*, Ankara: Karatepe Yayınları.

Özsoy, U. (2006). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyürek, M. (1984). "Kavram Öğrenme ve Öğretme". *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2): 347-366.

Peterson, N. L. (1988). *Early Intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood special education*. Denver: Love Publishing Company.

Peterson, M. J. ve Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn and Bacon.

Pieterse, M., Treloar, R. ve Cairns, S. (1996). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı. 3. Kitap İletişim Becerileri* (Çev. Y. Uzuner ve G. Kırcaali-İftar). İstanbul: Zihinsel Özürlülere Destek Derneği.

Powers, I. E., Singer, H. S., Stevens, T. ve Sowers, J. A. (1992). "Behavioral Parent Training In Home and Community Generalization Settings". *Education and Training in Mental Retardation*, 16(2): 13-27.

Rankin-Erickson, J. L., Wood, L. A., Beukelman, D. R. ve Beukelman, H. M. (2003). "Early computer literacy: First graders use the "talking computer". *Reading Improvement*, 40: 132-144.

Rizzo, T. I. (1985) "Attributes Related To Teacher' Attitudes". *Perceptual and Motor Skills*, 60(3): 739-742.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sazak, E. ve Tekinarslan, İ. (2003). “Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi”, *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2): 13-31.

Scheafer, E. S. (1991). “Goals for Parent and Future-Parent Education: Research on Parental Beliefs and Behavior”, *The Elementary School Journal*, 91(3): 15-27.

Schuck, L. A. ve Bucy, J. E. (1997). “Family Rituals: Implications for early intervention”, *Topics In Early Childhood Educaiton*, 17: 477-493.

Schuster, J. W., Morse, T. E., Ault, M. J., Doyle, P. M., Crawford, M. R. ve Wolery, M. (1998). “Constant Time Delay With Chained Tasks: A Review of the Literature”. *Education and Treatment of Children*, 21: 74-107.

Seligman, M. (1991). *Counseling parents with children with disabilities: The family with a handicapped child*. Boston: Allyn Bacon.

Selçuk, Z. (2005). “Türk Eğitim ve Öğretim Sistemi Reformu- Pilot Bölgelerden İzlenimler”. *Türkiye ve Almanya'da Eğitim Reformu*, <http://www.konrad.org.tr/Egitimturk/05%20ziya%20selcuk.pdf>

Shiprinzten, R. J. (1997). *Genetics, syndromes and communication disorders*” San Diego: Singular Publishing.

Singh, N. N. ve Solman, R. T. (1990). “A Stimulus Control Analysis of the Picture-Word Problem in Children Who Are Mentally Retarded The Blocking Effect”, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(4): 525-532.

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (1995). *Teaching student with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Sucuka, N. ve Yalkın, S. (1993). “Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Programlarında Tamamlayıcı Modeller”, 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, (Ankara: 17-19 Haziran). İstanbul: YA-PA Yayınları.

Sucuoğlu, B. ve Çifçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sucuoğlu, B. ve Çifçi, İ. (2004). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi. (4. Basım), Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (2. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, İ. ve ark. (2006). “İlk Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması”. *Milli Eğitim*, 171: 109-129.

Şahin, A. ve Akyol, H. (2006). “İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı olarak Karşılaştırılması”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (Gazi Üniversitesi, 14-16 Nisan) ‘ne sunulan bildiri*, Ankara.

Şenel, H. (2004). “Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler”, *İlköğretim-Online*, 3(2): 48-53.

Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şenol, S. (2006). Çocuk ve gençlik ruh sağlığı. Ankara: Hyb Yayıncılık.

Şendil, G. ve Balkan, K., İ. (2005). Anne Baba Olmak Dizisi, Çocuğun Eğitimi Ailede Başlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Takala, M. (2006). "The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5): 559-576.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2010). *Özürlülük Eğitimi: Rehabilitasyon Alanında Bireyleştirilmiş Eğitim Programları Raporu*. <http://www.ozida.gov.tr/egitim/bep.htm>

Tok, Ş. (2001). "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(26) 257-275.

Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisinin öğretimine hata düzeltmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkinliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Trent, S. C., Artiles, A. J. ve Englert, C. S. (1998). "From Deficit Thinking to Social Constructivism: Review of Theory, Research and Practice in Special Education", *Review of Research in Education*, 23: 277-307.

Turan, E. (1998). *Özel eğitim sınıflarına devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlama gücüne etkisi*.

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turan, M. (2007). *İlköğretim 1. sınıf türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan ses temelli cümle yönteminin uygulamadaki etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TURGUT, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Turnbull, A. P. ve Turnbull, H. R. (2002a). From the old to the new paradigm of disability and families: Research to enhance family quality of life outcomes". In J. Paul, C. D. Lively, & A. Cranston-Gingras (Eds.), *Professional issues in special education: Intellectual, ethical, and professional challenges to the profession*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc., Ablex Publishing, s. 83-117.

Uçar, K. Ö. (2001). *Okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkinliğinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Vacca, J. A. L. ve ark. (2003). *Reading and learning to read*. Boston: Pearson Education.

Varol, N. (2004). *Özbakım becerilerinin öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Varol, N. (2008). *Zihinsel Engelli Öğrencilere Psiko-Motor Becerilerin Kazandırılmasında Sabit Bekleme Süreli İpucu ve İpucunun Verilmesi ve Sistematik Olarak Geri Çekilmesi İşlem Süreçleri ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*, (Gazi Üniversitesi Araştırma Projesi, 2002- 2008).

Yalçın, Z. (1999). *İlköğretim okullarında İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeleğen, M. (1997). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: İz Yayınları.

Yıldırım, K. (2007). “Yazılı Program ve Uygulanan Program Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 175: 25-46.

Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B. ve Thurlow, M. L. (2000). *Critical issues in special education* (3 rd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.

Yücel, E. P. (2000). *Okuma-yazmaya ilk adım*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



Wilder, A. A. ve Williams, J. P. (2001). "Students With Severe Learning Disabilities Can Learn Higher-Order Comprehension Skills". *Journal of Educational Psychology*, 93: 268-278.

Winterling, V. (1990). "The Effects of Constant Time Delay, Practice In Writing or Spelling and Reinforcement on Sight Word Recognition in a Small Group", *The Journal of Special Education*, 24(1): 101-117.

Wolery, M. (1993). "Early Childhood Special Education". In Blackhurst A. E. ve W. H. Bedrine (Eds.). *An Introduction to special education* (3th ed.), New York: Harper Collins Publishers.

Zentall, S. S. ve Ferkis, M. A. (1993). "Mathematical problem solving for youth with ADD, with and without learning disabilities". *Learning Disabilities Quarterly*, 16: 6-18.