



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SES TEMELLİ CÜMLE VE
CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan

Müge ERDEM

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR

Tokat, 2010

EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA-YAZMA
ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN SES TEMELLİ CÜMLE VE
CÜMLE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tezin Kabul Ediliő Tarihi: 14/ 06/ 2010

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Prof. Dr. Mehmet ASLAN

.....

Üye : Yrd. Doç.Dr. Gülay BEDİR

.....

Üye : Yrd. Doç.Dr. Mehmet KARAKAYA

.....

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun
03/ 06/ 2010 tarih ve 19-06 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul
edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Mühür

İmza

T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(01/06/2010)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Müge ERDEM

İmzası

.....

TEŞEKKÜR

Öncelikle, yüksek lisans öğrenimim boyunca kendisinden bilimsel anlamda birçok şey öğrendiğim; çalışmamın her aşamasında bana destek veren, yol gösteren, zorlukları aşmama yardımcı olan, araştırmamla ilgili karşılaştığım sorunlarımda büyük bir özveriyle bana katkı sağlayan ve güler yüzüyle beni motive eden değerli hocam ve aynı zamanda tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR'e sonsuz teşekkür ederim.

Bilimin ve bilim insanının yanında olan TÜBİTAK'a, yüksek lisans süresi boyunca bana sağladığı maddi destek için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince bilgilerinden yararlandığım, üzerimde emeği olduğuna inandığım bütün hocalarıma teşekkür ederim.

Değerli görüşleriyle araştırmama katkıda bulunan, anketimi içtenlikle yanıtlayan bütün öğretmen arkadaşlara ve idarecilere teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca manevi olarak desteklerini gördüğüm biricik meleklerim öğrencilerime teşekkür ederim.

Beni yetiştiren, sevgi ve emeklerini benden esirgemeyen, eğitimim konusunda tüm anlayışları ve hoşgörülerıyla bana destek veren canım annem ve babam Kazım ve Zeliha ERDEM'e ve beni her zaman gülümseten kız kardeşim Bilge ERDEM'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamda beni her zaman cesaretlendiren, öneri ve desteklerinden güç bulduğum, arkadaşlığını ve sevgisini benimle paylaşarak çoğaltan Semih ULUÇAY'a çok teşekkür ederim.

ÖZET

Geçmişten bugüne, okuma-yazma öğretiminde çeşitli öğretim yöntemlerinden faydalanılmış, birçok teknik denenmiştir. Türkiye’de uzun yıllar bütünden parçaya gitmeyi hedef alan cümle çözümlene yöntemi kullanılmış, 2005 yılından itibaren ise ses temelli cümle yöntemi uygulamaya girmiştir. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklarda okuma-yazma öğretiminde, kimi öğretmenler cümle çözümlene yöntemini tercih ederken kimi öğretmenler de ses temelli cümle yöntemini tercih etmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akranlarına göre daha geç ve güç öğrendikleri için okuma-yazma öğretimi özel eğitim alanında hassaslıkla durulması gereken bir konu olmalıdır. Bu öğrencilerde hangi okuma-yazma yönteminin daha etkili ve verimli olacağını bilmek önemlidir.

Araştırmanın temel amacı, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan “ses temelli cümle yöntemi” ve “cümle çözümlene yöntemi” hakkında özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yapılan araştırmada, öncelikli olarak araştırmanın amaç ve alt amaçlarına bağlı olarak Cumhuriyet Dönemi’ndeki ilk okuma-yazma programlarından bahsedilmiştir. Ardından Türkçe’de ki öğrenme alanları açıklanmıştır. Okuma-yazma öğretim yöntemlerinden cümle çözümlene yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi açıklanarak zihinsel engeli öğrencilerde kullanılan diğer okuma-yazma yöntemlerinden de bahsedilmiş ve bu öğrencilerin okuma-yazma öğretim süreci anlatılmıştır. Ayrıca zihinsel engelli bireylerin öğrenme özellikleri açıklanmıştır.

Araştırmanın evreni, 2009-2010 öğretim yılında Kayseri ili merkezindeki ve ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında görev yapan öğretmenler ile özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ve özel özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise, Kayseri merkezinde özel eğitim alanında görev yapan 109 öğretmen (88'i özel eğitim rehabilitasyon merkezi ve özel özel eğitim okullarında çalışan, 21'i resmi ilköğretim okullarında çalışan) ile Kayseri ilçelerinde özel eğitim alanında görev yapan 15 öğretmenden (6'sı özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ve özel özel eğitim okullarında çalışan ve 9'u resmi ilköğretim okullarında çalışan) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3'lü likert tipli anket formundan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.00 paket programı kullanılarak; frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlere uygulanan anket neticesinde Türkçe'de ki tüm öğrenme alanlarında (okuma ve okuduğunu anlama, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde ses temelli cümle yöntemi kullanmanın cümle çözümlene yöntemini kullanmaya göre daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca okuma-yazma öğretiminde birçok sorunla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması, öğrencilerde problemlili davranışların olması, öğrencilerde okuma- yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş olması, öğrencilerin özür türü ve derecesindeki farklılıklar, okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi, ailelerin okuma-yazma öğretimine yardım edecek bilgi ve beceri düzeyinde olmamaları en çok sorun olarak görülenlerdendir.

Anahtar Kelimeler: Eğitilebilir Zihinsel Engelliler, Ses Temelli Cümle Yöntemi,
Cümle Çözümleme Yöntemi.

ABSTRACT

From past to present a lot of techniques have been experimented, various types of teaching methods at literacy training have been used. In Turkey, sentence analysis method, which means deductive method, was used. In 2005, sound based sentence method started to be used. Some teachers of the children who need special education prefer sentence analysis method while the others prefer to use sound based sentence method. Due to the fact that students with mental disabilities learn later and harder than the students of the same age, literacy training must be an important issue in the area of special education. It is important to know which literacy method is more efficient and more useful.

Main aim of the research is to find out the special education teachers' ideas about "sound based sentence method" and "sentence analysis method" while teaching trainable students with mental disabilities.

In the research, firstly first literacy programs in the republic period were mentioned subject to the aims and sub-aims. Then, learning areas in Turkish were explained. Sentence analysis method and sound based sentence method were explained and other literacy methods used with students who have mental deficiency were mentioned. Learning characteristics of students with mental disabilities were also explained.

Population of the research is teachers working at the special sub-classes of state primary schools, teachers working at the special education rehabilitation center and teacher working at private special education schools in Kayseri city centre and province in 2009-2010 education year. 109 teachers (88 working at special education rehabilitation centers and private special education schools, 21 working at the state primary schools) working at special education field in Kayseri city center and 15 teachers working at special education field in the the province (6 working at special education rehabilitation centers and private special

education schools, 9 working at state primary schools) are the samples of the research. Three point likert questionnaires were used as data collection tool. SPSS 15.00 was used to analyze the data. Frequency, percentage and mean were calculated and the results were interpreted.

As a result of the questionnaire, it was found that in all the learning areas in Turkish (reading and reading comprehension, writing, listening, speaking, visual reading and visual presentation), it is more successful to use sound based sentence method in stead of sentence analysis method for trainable students with mental disabilities. It was also found that there are a lot of problems in literacy training. The most problematic ones are the following; using routinised tools and resources in the literacy training, problematic behaviour of the students, students lack of pre-learning literacy skills, differences between the students' disablement type and degree, parents not supporting the students at home, parents' disablement type and degree, parents' not supporting the students at home, parents' not having the information and skills to help the students.

Key Words: Trainable Students with Mental Disabilities, Sound Based Sentence Methods, Sentence Analysis Method.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM.....	1
.	
1.2. AMAÇ	3
1.3. ÖNEM.....	3
.	
1.4. SAYILTILAR.....	5
.	
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
...	
1.6. TANIMLAR.....	6
2.LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	7
2.1.1. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	7
2.1.1.1. 1924 Yılı İlkokul Programı	7
2.1.1.2. 1926 Yılı İlkokul Programı	8
2.1.1.3. 1936 Yılı İlkokul Programı	9
2.1.1.4. 1948 Yılı İlkokul Programı	9

2.1.1.5. 1968 Yılı İlkokul Programı	10
2.1.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı	13
2.1.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi	14
2.1.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü	15
	ix
2.1.5. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri	15
2.1.6. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanları	16
2.1.6.1. Dinleme	17
2.1.6.2. Konuşma	21
2.1.6.3. Okuma ve Okuduğunu Anlama	25
2.1.6.4. Yazma	29
2.1.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	35
2.1.7. İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık	35
2.1.7.1. Genel Hazırlık	35
2.1.7.2. Okumaya Hazırlık	36
2.1.7.3. Yazmaya Hazırlık	36
2.1.8. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri	37
2.1.8.1. Senteze Dayalı Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri	37
2.1.8.2. Analize Dayalı Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri	39
2.1.8.3. Karma (Eklektik) Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri	42
2.1.9. Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	44
2.1.9.1. Okuma-Yazmaya Hazırlık Devresi	44
2.1.9.2. Cümle Verme Devresi	44
2.1.9.3. Kelime Tanıma Devresi	45
2.1.9.4. Hece Tanıma Devresi	45

2.1.9.5. Harf Tanıma Devresi	47
2.1.9.6. Serbest Okuma-Yazmaya Geçiş	47
2.1.10. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma ve Yazma Öğretimi.....	48
2.1.10.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Bilimsel Özellikleri	48
	x
2.1.10.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Özellikleri	52
2.1.11. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme...	55
2.1.11.1. Sesleri Kazandırma	55
2.1.11.2. Harfleri Yazma	56
2.1.11.3. Hecelere Ulaşma	58
2.1.11.4. Kelimelere Ulaşma	59
2.1.11.5. Cümleler Oluşturma	59
2.1.11.6. Metin Oluşturma ve Anlama	60
2.1.11.7. Okur-Yazarlığa Ulaşma	61
2.1.12. Özel Eğitim ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuk	61
2.1.13. Zihin Engeli ve Zihin Engelinin Değişen Ölçütleri	63
2.1.14 Zihin Engellilerin Sınıflandırılması	66
2.1.15 Zihinsel Engelli Çocukların Özellikleri	71
2.1.15.1. Zihinsel Engelli Çocukların Dikkat Özellikleri	71
2.1.15.2. Zihinsel Engelli Çocukların Bellek Özellikleri	71
2.1.15.3. Zihinsel Engelli Çocukların Öğrenme Özellikleri	72
2.1.15.4. Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri	72
2.1.15.5. Zihinsel Engelli Çocukların Akademik Başarı Özellikleri	73
2.1.15.6. Zihinsel Engelli Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri	73
2.1.15.7. Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimleri	74

2.1.15.8. Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel ve Psikomotor Gelişimleri.....	76
2.1.15.9. Zihinsel Engelli Çocukların Psikolojik Özellikleri	77
2.1.15.10. Zihinsel Engelli Çocukların Psikiyatrik Problemleri	77
2.1.16 Hafif Derecede (Eğitilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri.	78
	xi
2.1.16.1. İlköğretim Yıllarında Hafif Derecede (Eğitilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri.....	79
2.1.16.2. İkinci Devre Eğitim Programlarında Hafif Derecede (Eğitilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli çocukların Eğitimleri.....	80
2.1.17. Orta Derecede (Öğretilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri.....	81
2.1.17.1. İlköğretim Yıllarında Orta Derecede (Öğretilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri.....	81
2.1.17.2. İkinci Devre Eğitim Programlarında Orta Derecede (Öğretilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri.....	81
2.1.18. Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri	82
2.1.19. Zihinsel Yetersizliği olan Öğrencilerin Okuma- Yazma Öğrenme Süreci	82
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	86
3. MATERYAL VE YÖNTEM	93
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	93
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	93
3.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	100
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	103
4. BULGULAR VE YORUM.....	105
4.1. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ....	105

4.2. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	110
4.3. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	115
	xii
4.4. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	117
4.5. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	120
4.6. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR.....	122
4.6.1. <i>Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Araç-Gereç ve Kaynakla İlgili Karşılaşılan Sorunlar.....</i>	123
4.6.2. <i>Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....</i>	125
4.6.3. <i>Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....</i>	127
4.6.4. <i>Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....</i>	128
4.6.5. <i>Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Okuldan Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....</i>	129
4.7. ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORUYA VERDİKLERİ YANITLAR DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN BULGULAR.....	130
4.7.1. <i>Cümle Çözümleme Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	132

4.7.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	135
4.7.3. Karma Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	140
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	144
5.1. SONUÇLAR	144
	xiii
5.2. ÖNERİLER	147
6. KAYNAKÇA	148
7. EKLER	157
8. ÖZGEÇMİŞ	163

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Zihinsel İşlevlerin Değişen Ölçütleri	65
Tablo 3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	94
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları	95
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	96
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	97
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Senedir Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Öğretmenlik Yaptıklarına Göre Dağılımları	97
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri.....	98
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ya da Yöntemler	99
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde İlk Defa Kullandıkları Yöntem	99
Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyerleri.....	100
Tablo 3.10. Likert Tipi Madde Değerlerinin Dağılımı	102

Tablo 4.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular.....	106
Tablo 4.2. Yazma Becerisine İlişkin Bulgular.....	111
Tablo 4.3. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular.....	115
	xv
Tablo 4.4. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular.....	118
Tablo 4.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisine İlişkin Bulgular.....	120
Tablo 4.6. Okuma-Yazma Öğretiminde Araç-Gereç ve Kaynakla İlgili Karşılaşılan Sorunlar.....	123
Tablo 4.7. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....	125
Tablo 4.8. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....	127
Tablo 4.9. Okuma-Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....	128
Tablo 4.10. Okuma-Yazma Öğretiminde Okuldan Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar.....	129

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Tarihi gelişim süreci içerisinde, okuma-yazma öğretiminde değişik yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulanmıştır. Bu yöntemler değişik kaynaklarda harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri gibi adlarla verilmektedir (Çelenk, 2005). Bu araştırmada cümle çözümlene yöntemi ve yeni ilköğretim programıyla gündeme gelen ses temelli cümle yöntemi üzerinde durulmuştur. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerden olan ses temelli cümle ve cümle çözümlene yöntemleri okuma ve okuduğunu anlama, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri açısından öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerisini edinebilmesidir. Uygur toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çünkü çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşamaz. Bir anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi

edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle de çevresini bilgilendirmekten sorumludur (Çelenk, 2005).

1.1. PROBLEM

Araştırmanın problemi, okuma-yazma öğretiminde kullanılan “ses temelli cümle yöntemi” ve “cümle çözümlene yönteminin” eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler üzerinde ne derece etkili olduğunu ve okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları bu alanda

2

hizmet veren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.

1-Okuma-yazmayı “cümle çözümlene yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin ve “ses temelli cümle yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

2-Okuma-yazmayı “cümle çözümlene yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin ve “ses temelli cümle yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin yazma becerileri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

3-Okuma-yazmayı “cümle çözümlene yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin ve “ses temelli cümle yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin dinleme becerileri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

4-Okuma-yazmayı “cümle çözümlene yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin ve “ses temelli cümle yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin konuşma becerileri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

5-Okuma-yazmayı “cümle çözümlene yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin ve “ses temelli cümle yöntemi” ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

6-Öğretmenlerin, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları (araç-gereç ve kaynak, öğrenci, öğretmen, aile, okul) sorunlar nelerdir?

7-“Ses temelli cümle yöntemi” ve “cümle çözümleme yöntemi” karşılaştırıldığında hangisi daha etkilidir?

3

1.2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan “ses temelli cümle yöntemi” ve “cümle çözümleme yöntemi” hakkında özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda belirtilen problem ve alt problemlere dayalı veriler incelenmiştir.

Ayrıca okuma-yazma öğretimi alanında, özel eğitimde yaşanan sorunlar tespit edilerek, sorunlar üzerine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

1.3. ÖNEM

Okuma, bilgiye ulaşmakta en önemli ve en etkin araçtır. Bu nedenle okuma-yazma programları okul programlarının temelini oluşturur. Okuma ve yazma doğru bir şekilde öğrenilmedikçe bilgiye sahip olmak mümkün olmamaktadır. İyi okuyamayan ve okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olabileceği söylenemez.

Türkiye’de 1981 yılından bugüne uygulanan ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olan “çözümleme yöntemi” yerine 2005’den bu yana “ses temelli cümle yöntemi” uygulamaya konmuştur. Özel eğitime muhtaç olan çocukların eğitiminde de okuma-yazma öğretimi büyük öneme sahiptir. Ülkemizde zihinsel engelli ve diğer özel eğitime muhtaç

çocuklar açısından okuma-yazma öğretiminde sorunlar yaşandığı çok sayıdaki araştırmayla ortaya konmuştur.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere de ilk okuma yazma öğretimi yapılırken genellikle bu iki yöntem tercih edilmektedir. Kimi özel eğitim öğretmeni zihinsel yetersizliği olan öğrencinin ses temelli cümle yöntemi ile daha hızlı ve daha iyi okuma-yazma öğrendiğini savunurken kimi özel eğitim öğretmeni cümle çözümleme yöntemini savunmaktadır. Kimi de

4

çocuğun bireysel özelliklerine ve hazırbulunuşluluk düzeyine göre yöntem seçerek okuma-yazma yapılması gerektiğini savunmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre normal öğrencilerin Türkçe’de ki öğrenme alanlarını en iyi şekilde kavramış ve hızlı bir şekilde okuyup okuduğunu da anlayabilen bir donanıma sahip olabilmesi açısından nispeten ilerlemeler kaydedilirken, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler açısından istenilen başarı düzeyi yakalanamamıştır. Bu da muhtemelen özel eğitim alanındaki bilgi eksikliklerinden ve yeterli derecede eleman bulunamamasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgular eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerine ilişkin okuma ve okuduğunu anlama, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ait öğretmen görüşlerinin belirlenmesini sağlayacak ve süreçte karşılaşılan sorunlar saptanacaktır. Böylelikle eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için hem okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümleme yönteminin ne derece etkili olduğu tespit edilmeye çalışılacak hem de okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara dikkat çekilerek sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılacağı umulmaktadır. Ayrıca bu alanda yapılacak araştırmalara bulgularıyla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın dayandığı temel sayılılar şunlardır:

1-Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğreten sınıf öğretmenleri anketteki soruları içtenlikle ve objektif olarak yaklaşarak yanıtlamışlardır.

2- Ankette yer alan maddeler, öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemi hakkındaki görüşlerini ve özel eğitim alanında yaşanan sorunları belirleyebilecek niteliktedir.

3- Örneklem, evrenle aynı özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır.

4- Öğretmenler, ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili yeterli bilgi ve mesleki deneyime sahiptirler.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1- Kayseri ili merkezi ve ilçelerindeki özel alt sınıfı olan resmi ilköğretim okulları ve özel özel eğitim okulları ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında görev yapan zihinsel engelliler öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden alınan verilerle sınırlıdır.

2- Öğretmenlerin okul türü, yaşı, cinsiyeti, kaç senedir alanda öğretmenlik yaptıkları, eğitim düzeyi, şu an hangi yöntem ya da yöntemleri okuma-yazma öğretiminde kullandıkları, ilk defa hangi yöntemle okuma-yazma öğrettikleri ve öğretmenlik kariyerleri ile sınırlıdır.

3- İlk okuma yazma öğretim yöntemlerinden cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi ile sınırlıdır.

4- Araştırmada kullanılan test ve formların ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Eğitilebilir Zihinsel Engelli Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi: Erken ocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılması amacıyla ilköğretimin birinci basamağında aile ve okul iş birliği içinde sürdürölen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006: a 215).

özömleme Yöntemi: İlk okuma ve yazma öğretiminde bütönden parçaya ilkesini hedef edinen, cümlelerin parçalara ayrılarak öğretilmesini uygun bulan ölkemizde de uzun süre uygulanan ilk okuma yazma öğretim yöntemidir (Erginer, 1996, s. 29).

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlk okuma ve yazma öğretiminde okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte yürütölmelerini, seslerden başlanarak anlamlı bütönu oluşturulacak şekilde birkaç sesin birlikte verilmesini ve seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşmayı esas alan ilk okuma yazma yaklaşımıdır (MEB, 2005).

BÖLÜM II

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu araştırmada, öncelikli olarak Cumhuriyet Dönemi'ndeki ilk okuma-yazma programları üzerinde durularak, geçmiş programlar ile bugünkü program arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmeye çalışılmıştır. İlk okuma-yazma öğretiminin amacı, önemi, ilkeleri, öğretmenlere bu konuda düşen görev ve sorumluluklara değinilmiştir. Daha sonra Türkçe'de ki öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve okuduğunu anlama, yazma, görsel okuma ve görsel sunu açıklamıştır. İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler belirtilmiş ve kısa açıklamalarının ardından araştırmaya konu olan ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemi özellikleri ve öğretimdeki uygulamasıyla beraber açıklanmıştır. Zeka, özel eğitim, zihinsel engellilerin sınıflandırılması ve yaklaşımları, zihinsel engeli gruplarına ait özellikler, bu çocukların okuma-yazma öğrenme durumları açıklanmaya

çalışılmıştır. Buna bağlı olarak, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan “ses temelli cümle yöntemi” ve “cümle çözümleme yöntemleri” ne ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Cumhuriyet Döneminde İlk Okuma ve Yazma Öğretimi

2.1.1.1. 1924 Yılı İlkokul Programı

1924 yılı Mekteplerin Müfredat Programı’nda, harf ve hece yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ile sözcük yönteminden birinin kullanılması, öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 yılı ilk Mekteplerin Müfredat Programında, okuma ve anlam eğitimine önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. 1924 yılı İlk Mektepler Müfredat Programı ile ilk defa çözümleme yöntemi resmi bir nitelik kazanmıştır.

2.1.1.2. 1926 Yılı İlkokul Programı

1926 yılı İlkokul Programı’nda hecelemeyle sonuçlanan harf yöntemiyle, ses yöntemi yasaklanmış; sözcük yöntemiyle, karma yöntemlerden birini seçme konusunda öğretmenler serbest bırakılmıştır. Sadrettin Celal tarafından 1926 yılında Türkçeye çevrilen “Decrolü Usulü” adlı kitap, ülkemizde çözümleme yönteminin yayılmasında etkili olmuştur. 1926 ilkokul programının bir diğer özelliği de “Hayat Bilgisi” konularını diğer dersler için çıkış noktası yapmasıdır. Bu düzenleme ile birlikte okuma ve yazma öğretimi de konusunu çocuğun çevresinde bulunan veya geçen eşya veya olaylardan almaktadır.

1926 İlkokul Programı’nda ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak yöntemler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bunu yaparken, eski yöntemlerin sakıncalarına dikkat çekilmiştir:

1928 yılında “Harf İnkılabı” yapıldıktan sonra, ilk okuma ve yazma öğretiminde nasıl bir yöntem kullanılacağı tartışma konusu olmuştur. Ankara’da “Terbiye” adlı dergide Avni

Başman, 1929 yılında 11.sayıda Latin Alfabesinin kabul edilmesi ve öğretim yöntemine ilişkin bir makale yayınlanmıştır. Bu yazıyı başka yazılar takip etmiştir. Bu ortamda 1920 yılında yeniden basılan İlkokul Programı'nda, yapılmış olan ilk okuma ve yazma öğretimiyle ilgili tavsiyelerden sakınılmıştır (Baymur, 1962, s. 65).

2.1.1.3. 1936 Yılı İlkokul Programı

1936 programında; 1926 İlkokul Program'ından farklı olarak, 1936 programında “Basit cümle ve sözcükler” ibaresi yer almıştır. Artık cümle yöntemi 1936 programına resmen girmiştir. Fakat çözümlene ve bireşimsel ifadesi bazı öğretmenlerde harf ya da ses yöntemine yeniden mi dönülüyor şeklinde bir kuşkunun oluşmasına neden olmuştur. 1936 yılına kadar da ilk okuma ve yazma öğretimi ile ilgili eserlerde hep cümle yöntemi savunuluyor ve uygulamalar buna göre yapılıyordu (Binbaşoğlu, 1999, s. 15).

2.1.1.4. 1948 Yılı İlkokul Programı

1948 yılında İlkokul Programı yeniden düzenlenince, ilk okuma ve yazma eğitimine de açıklık getirilmiştir. İlk okuma ve yazma öğretimine ilişkin olarak programda şöyle denilmektedir:

“İlk okuma ve yazmaya basit cümleler ve sözcüklerle başlanacaktır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler ise harflere bölünecek; bu çözümlenmeler sonucunda elde edilen sözcük, hece ve harfle yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacaktır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için, öğretmen, aynı sözcükleri içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren sözcükleri yan yana getirecektir. Üzerinde durulan cümle ve sözcüklerle hikaye, tekerlemeler oluşturmaya da ilk zamanlardan başlayarak, önem verecek ve ilk okuma yazma konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek mahiyette olması sağlanacaktır (İlkokul Programı, 1948, s. 92-93).

1948 İlkokul Program'ında, ilk okuma ve yazma öğretimine büyük temel harflerle başlanacağı, ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavranıldıktan sonra, küçüklerine geçilebileceği belirtilmişti (İlkokul Programı, 1948, s. 251). Bu sırada bazı öğretmenler, başlangıçtan itibaren, hem küçük hem de büyük harflerin kullanılmasının, daha doğru olacağı yönünde düşünceler ileri sürdüler. Bu konuda yazılar yazdılar, eserler yayımladılar. 1945'de çıkan "Alfabe Öğretimi" adlı kitabında Hilmi Güçlü, okuma ve yazma öğretiminde küçük harflerden başlanmasını çocuk psikolojisine daha uygun buluyordu. 1956'da da Emine Özgür, "Küçük Harflerle Cümle Metodunu Niçin ve Nasıl Uyguladım" adlı eserinde aynı düşüncüyü yineledi. Ankara İlköğretim müfettişi Necati Ömer, 1949 yılında "Öğretmen" dergisinde aynı fikri savundu. Bunlara benzer başka çalışmalar da yapıldı (Binbaşoğlu, 1999, s. 16).

2.1.1.5. 1968 Yılı İlkokul Programı

1968 yılında yayınlanan İlkokul Programına göre;

"İlk okuma ve yazma öğretimine öğrencilerin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalıdır. Zamanla bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere bölünmelidir. Daha sonra heceler içindeki harflerin sesleri sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu cümleler sonunda elde edilen sözcük, hece ve sezilen harflerle yeni cümle ve sözcükler oluşturulmalıdır. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmen aynı kelimeleri içine alan sözcüklerden yararlanmalıdır. Okuma ve yazma etkinliği her zaman birlikte yürütülmeli; öğrencilerin okumasını öğrendikleri sözcük ve cümleler aynı zamanda yazdırılmalıdır. Programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir." (İlkokul Programı, 1968, s. 128).

1968 Program'ın da, 1948 Programına ek olarak şunlar dikkat çekmektedir.

“İlk okuma ve yazmaya başlarken, programın çizdiği yazı esaslarına uygun olarak, büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmelidir. Harflerin şekillerine ve yazılış yönlerine, satırda kapladıkları yerlere, büyük harflerin küçük harflerle ilişkilerine, oranlarına, gerektiğinde öğrencilerin dikkatleri çekilmelidir. Özellikle harflerin doğru ve örneklerine uygun olarak yazılması sağlanmalıdır.” (İlkokul Programı, 1968, s. 128).

1981 yılında yayımlanan “İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi (1.Kademe)” düzenlenmiştir. Bu programda da “İlk okuma ve Yazma” ile ilgili olarak bu açıklamalara yer verilmiştir.

1926 yılından 1968 yılına kadar sözcük çözümleme ve karma yöntemler kullanılmış, bu tarihten sonra kısa cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere ve hecelerin içindeki harflerin seslerinin sezdirilmesine dayanan çözümleme yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Çözümleme yöntemi 1926-1968 yılları arasında karma yöntem uygulamaları arasında zaman zaman başvurulan bir yöntem olmuş, 1968 ilköğretim programı ile uygulaması yasal olan bir yöntem hüviyeti kazanmış ve 2005 yılında ses temelli cümle yöntemine geçilinceye kadar uygulanmıştır (Göçer, 2008).

Türkiye’de cümle yönteminin yetersizlikleri şöyle belirlenmiştir:

- Okuma-yazma öğretimi ortalama 40 cümle ve 120 kelime ile yürütülmektedir.
- Cümleler sırasıyla kelimelere, hecelere ve harflere ayrılmaktadır. Her aşamada elde edilen öğelerle yeni kelime ve cümleler üretilmelidir. Bu sıra çok iyi izlenmelidir.
- Öğrencilere aynı anda analiz ve sentez öğretilmektedir. Bu durum öğrencinin süreci karıştırmasına neden olmaktadır.
- Kelimeler bölündüğünde ortaya çıkan hecelerin işlek olmaması, yeni kelime ve cümle oluşturmayı zorlaştırmaktadır.
- Okula yeni başlayan öğrencilerin dikkat genişliği, 3-4 harfli bir kelimeyi öğrenecek düzeyde olduğundan, öğrenciler fiş cümlelerin tamamını öğrenememektedirler.

Fiş cümlelerinin ilk kelimelerini öğrenmekte, diğerlerini ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Bu da çocukları ezbere yöneltilmektedir.

- Bu yöntemle yeni kelime ve cümle oluşturma sınırlı olduğundan öğrenciler hep benzer cümleleri okuyup yazmaktadırlar. Aynı cümlelerin sürekli tekrar edilmesi, defalarca okunup yazılması, öğrencilerin hem ezberlemesine hem de monoton tekrarlar yapmasına neden olmaktadır. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır.

- Cümle öğretilirken cümlenin anlamı öğretilmektedir. Cümlelerin kelimelere ve hecelere bölünmesi sürecinde anlam ikinci sırada kalmakta ve anlamsız çok sayıda hece ile çalışma yapılmaktadır. Dolayısıyla anlama düzeyinde gelişme geç olmaktadır.

- Öğrencilerin çoğu okula harfleri öğrenerek gelmektedir. Bu durum cümle yöntemini zorlaştırmaktadır.

- Belirli ve kalıplaşmış cümlelerle öğretimin yapılması öğrencinin yaratıcılığına ve aktif olmasına engel olmaktadır (Güneş, 2005).

Bu görüşler üzerine son olarak, *Ses Temelli Cümle Yöntemi* 2005’de 2563 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak yürürlüğe giren bir yönetmelikle uygulanmaya konulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı gibi yaklaşımlar doğrultusunda hareket edilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması ses temelli cümle yönteminin özellikleri arasındadır. Bu yöntem ilk olarak pilot okullarda uygulandıktan sonra 2005-2006 öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır (Göçer, 2008).

2.1.2. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Amacı

Saral (1971, s. 4), ilk okuma ve yazma öğretiminin amacını, ilköğretim okullarına gelen öğrencilere, ilk okuma ve yazma alışkanlık ve becerisi kazandırmak olduğunu belirtmektedir. İlk okuma ve yazma öğretiminin okula yeni başlayan öğrenciye okuma ve

yazma öğretimi ile sınırlandırılmayacak kadar geniş ve karmaşık bir yapıya sahip olması, ilk okuma-yazma öğretiminin amacının daha geniş yapılmasını zorunlu hale getirir.

Bu bağlamda ilk okuma-yazma öğretiminin amacı, öğrencinin okula başlamadan önce kazandığı konuşma, dinleme, izleme ve anlama becerilerinden hareket ederek öğrencilere sürekli olarak kullanabilecekleri okuma ve yazma eğitimine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirlenebilir.

Öğrencinin gelecekteki başarı ya da başarısızlığı, okuma-yazmanın biçimi ve buna bağlı olarak kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği ile orantılıdır. Bu sebeple, ilk okuma ve yazma öğretimini yürüten öğretmen, her ne şekilde olursa olsun bir okuma ve yazma becerisi kazandırmaya çalışmamalı, öğrencilerin gelişen özelliklerine uygun, çağdaş, bilimsel yöntemlere dayalı okuma ve yazma becerisi kazandırmalıdır. Çağdaş yaşam, hızlı, doğru, anlamlı ve eleştirel bir bakışla okuma becerisi kazanan bireyler istemektedir (İlk okuma ve Yazma Öğretimi Kılavuzu, 1993, s. 6).

Güneş (1992, s. 13)'e göre okuma-yazmanın amaçları; okuma ve yazma becerilerini öğretmek, beyin teknolojisini geliştirmek, bireyin gereksinimi olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak ve bireyin sosyal, kültürel, ekonomik ve politik rollerine iyi hazırlanmasını sağlamaktır.

Çelenk (2005, s. 38)'e göre ise okuma-yazma öğretiminin genel amaçları; öğrencinin düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilmesi, okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ya da konuşmaları anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı şekilde ifade edebilmesi, çevresiyle etkin bir iletişim kurabilmesi, kurallara uygun ve işlek yazı yazabilmesi ve Türk dilini öğrenmekten ve kullanmaktan zevk alabilmesini sağlamaktır.

2.1.3. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin Önemi

Tüm bireyler tarafından ihtiyaç duyulan temel bilgi ve beceriler olarak algılanan okuma-yazma hem kendi içinde mekanik bir beceri olarak hem de diğer yaşam becerilerinin temellerinden birini oluşturmaktadır (Gülbay, 2000, s. 7).

Dil, duygu ve düşüncelerin aktarımında, yani iletişimde en önemli araçtır. Bu nedenle özellikle ana dil öğretiminde kullanılan dil çok önemlidir. Ana dili çocuğa önce aile içerisinde, daha sonra ilköğretimde kitaplar ve öğretmenler aracılığıyla, doğru bir şekilde kazandırılmak zorundadır (Aktan, 1998, s. 40). Öğrenci gerek okul yaşantısında, gerekse iş yaşamında dil becerisini kullanabildiği ölçüde başarılı olur. İlköğretim okulları birinci sınıflarına devam eden bir öğrenci, okula başlamadan önce konuşulanları işitip anlama, anladığını ve düşündüğünü söyleme becerisi ile okula gelmiş olmalıdır. Bu becerilere ek olarak okulda, yazılanları okuma ve anlama, anladığını, düşündüğünü yazma unsurlarını yani, yazı dili öğrenir ve dil öğrenimini tamamlamış olur (İlk Okuma ve Yazma Öğretimi Kılavuzu 1993, s. 6).

Bloom'a göre dil yeteneği özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikte bilişsel giriş davranışıdır. İlkokul yıllarında kurulan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Carrol'a göre okulda öğrenmenin çok büyük bir bölümü sözlü etkileşime dayanır. Sözlü etkileşimdeki farklılıklar öğrenmede de farklı sonuçlara neden olur. Sözel etkileşim; okuma, okuduğunu anlama, dinleme, dinlediğini anlama, konuşmada akıcılık ve özgünlük, sözcükleri yerinde kullanma, yeterli miktarda sözcük kapasitesine sahip olmayı gerektirir. Bu özelliklere sahip öğrenci okulunda başarılı olur.

2.1.4. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen öğrencilerine karşı anlayış ve sempati göstermeli, onlara dostça ve nazik davranmalı, öğrencilerin eğitimle ilgili sorunlarıyla olduğu kadar kişisel sorunlarıyla da

ilgilenmeli, öğrencilerin istendik davranışlarını özendirmeli ve öğrencilerinin güvenini kazanmalıdır (Özdemir ve Yalın, 1999, s. 46).

Öğretmenin Türkçeyi etkili ve güzel kullanması, akıcı ve lirik bir üslupla konuşması, öğrencilerinin yöresel ağızla yaptıkları hatalı konuşmaları düzeltmesi, hem diğer sınıflarda öğrenci başarısını arttırır hem de ilk okuma ve yazma öğretiminde yerel ağızdan kaynaklanan hatalı konuşma ve yazma davranışlarının oluşumunu engellemiş olur.

2.1.5. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çelenk (2005)'e göre ilk okuma-yazma öğretiminin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. İlk okuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
2. Okuma-yazma eylemi aynı zamanda bir düşünme eylemidir.
3. İlk okuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
4. İlk okuma-yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
5. İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımını olumsuz etkiler.
6. İlk okuma-yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
7. İlk okuma-yazma öğretiminde bireysel ayrılıklar dikkate alınmalıdır.
8. İlk okuma-yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
9. İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
10. İlk okuma-yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
11. İlk okuma-yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
12. İlk okuma-yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

2.1.6. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanları

Türkçe öğretim programı; *dinleme, konuşma, okuma ve okuduğunu anlama, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan* oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Öz, 2005).

2.1.6.1. Dinleme

Dil eğitiminin temelleri dinleme etkinliği ile atılmaya başlar. İnsanın ilk dil etkinliği dinleme ile başlar. Diğer dil etkinlikleri, dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir (Çelenk, 2005).

Dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir zihinsel etkinliktir. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada uyarıcılara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar

kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Öz, 2005).

Dinleme ve izleme, gerek öğrencinin öğrenim süresince, gerekse yaşamı boyunca öğrenme ve anlamamanın en önemli yollarından birisidir. Birçok bilgi dinleyerek ve izleyerek öğrenilir. Öğrenci dersleri de dinleyerek ve izleyerek öğrenir. Bireyler arasında etkili iletişimin olması için, bireylerin dinleme ve izleme becerilerini kazanmaları gerekir. Toplum düzeni özel yaşamımız, bireylerin birbirini dinlemelerini ve anlamalarını zorunlu hale getirir. Dinleme aynı zamanda insan ilişkilerinde bir nezaket ve saygı belirtisi olarak kabul edilir (Cemaloğlu, 2000).

Dinleme sürecinde dikkat yoğunlaştırma önemli bir aşama olmakta ve bütün süreci etkilemektedir. Özellikle işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma öğrencinin dinleme amacıyla da doğrudan bağlantılıdır. Öğrencinin dinleme amacını, yöntemini belirlemesi, dinleme sürecini denetim altına almasını ve dikkatini yoğunlaştırmasını sağlamaktadır (MEB, 2005).

Genellikle öğretmenler ve diğer eğitimciler çocukların dinlemeyi bilerek okul ortamına geldiklerini düşünmektedirler. Bundan dolayı da zamanı okuma yazmaya harcamaya çalışmaktadırlar. Oysa dinleme çocukların ilk kazandığı becerilerden biridir ve diğer dil becerileri için temel oluşturmaktadır. Dinleme çevreyle başarılı bir iletişim kurmada temel bir dil becerisidir. Dinleyen ve anlayan kişiler çevresiyle uyumlu ve dengeli ilişkiler kurabilirler. Dinleme hem konuşan hem de anlatan için başlı başına tedavi edici ve rahatlatıcı bir niteliğe sahiptir.

Dinlemeyi etkileyen yalnızca sözel unsurlar değildir. Beden dili ve diğer görseller gibi sözel olmayan unsurlar da dinlemeyi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli ve konuşma kaynağına olan uzaklık dinlemeyi etkileyen sözel olmayan unsurlardandır (Akyol, 2006).

Dinleme; aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunuya dayalı dinleme ve amaçlı dinleme olarak dört gruba ayrılır. Amaçlı dinleme de kendi içerisinde bilgi edinme amaçlı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme olarak sınıflandırılabilir. Aktif dinleme, dinleyicinin hem düşünce ürettiği hem de bu düşünceleri sözel ve sözel olmayan yollarla ifade ederek paylaşma yoluna gittiği bir dinlemedir. Stratejik dinleme, hem katılımı hem de anlamayı arttırır. Diyaloga dayalı dinlemede, konuşan kişiyle göz kontağı kurmak, konuşmayı bölmek, konuşmak istenildiği zaman vücut hareketleriyle söz almaya çalışmak ve konuşurken önce söylenenlerle bağlantı sağlamak önemli unsurlardır. Sunuya dayalı dinlemede tek bir kişi ya da bir grup konuşma eylemini gerçekleştirir. Çocuklara sesli okuma yaptırma bu tür dinlemeye örnektir. Amaçlı dinleme en başarılı dinleyicilerin olduğu gruptur. (Akyol, 2006).

Tompkins (1998) dinlemenin amaçlarını beş başlık altında toplar. Bunlar; ayırt edici dinleme, estetik dinleme, transfer edici dinleme, eleştirel dinleme ve terapötik dinlemedir. (Akt; Akyol, 2006).

Ayırt edici dinleme, sesleri ayırt etme ve sözel olmayan iletişim yollarıyla verilen mesajları etkili şekilde dinlemeyle ilgilidir. Ayırt edici dinleme becerisi kazandırabilmek amacıyla kasetlerden yararlanılabilir. Bu süreçte hayvan sesleri de tanıtılabilir.

Estetik dinleme, haz almak ve eğlenmek amacıyla yapılan dinlemedir. Şarkı ve türküleri, okunan şiirleri, anlatılan hikayeleri, izlenen filmleri vb. dinlemek estetik dinleme etkinlikleri sayılabilir.

Transfer edici dinleme, öğretimde en çok kullanılan dinleme türlerinden biri olup temel amacı mesajı anlamaktır. Transfer edici dinlemenin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için; fikirleri organize etme, genellemeler yapma, not alma, kendi kendini kontrol ve anlama gibi etkinlikler yapılabilir.

Eleştirel dinleme, transfer edici dinlemenin ileri boyutunu oluşturmaktadır. Eleştirel dinlemenin öğretimi için sınıf ortamında, videoya kaydedilmiş bir reklam üzerinde eleştirel dinleme çalışmaları yapılabilir.

Terepatik dinleme, özel sorunları dinlemekle ilgilidir ve ilköğretim düzeyindeki çocuklar için pek uygun değildir. Daha çok psikologların, rehber öğretmenlerin yapmış olduğu dinlemeler bu türe girer. Aile içi durumlarda da kullanılabilir.

İlköğretim okulları, yeni ilk okuma yazma öğretim programında, 1.sınıf düzeyinde “kazanımlar” başlığı altında belirlenen dinleme kuralları şunlardır (Çelenk, 2005, s. 136):

1. Dinlemeye hazırlık yapar.
2. Dinlemeye dikkatini yoğunlaştırır.
3. Görgü kurallarına uygun dinler.

Dinleme, öğrenilebilir ve öğretilbilir bir beceri olduğuna göre öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme gücünü geliştirmek ve etkin dinlemeyi sağlamak için bazı eğitici çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Bu çalışmalar şu şekilde sıralanabilir (Çelenk, 1997, s. 3):

- Dinleme etkinliği sonunda sorula sorulacağını belirterek konuşmaya başlamak,
- Dinlenecek metin ya da konuşmaya hazırlık sorularıyla girmek,
- Dinlenecek metin ya da konuşmanın eksik kalmış bir bölümünü tamamlamak,
- Dinlenen metin ya da konuşma sırasında, konuşma ya da dinleme konusunda geçen olay ya da düşüncelerin ana noktalarını, yardımcı noktalarını, olayı, kahramanları, olayların geçtiği yer ve zamanı dikkate alacak şekilde not almak,
- Dinlenen metin ya da konuşma konusunun sözlü ya da yazılı olarak özetini çıkarmak,
- Dinlenen metin ya da konuşmayı öğrencilere dramatize ettirmek,
- Dinlenecek metin ya da konuşma başlığını tahmin etmek,

- Önceden başlığı ya da konusu verilmiş bir metin ya da konuşma konusuna yönelik hayali metin ya da konuşma senaryosu düzenlemek,

- Öğrencilere dinleme konusunun önemini açıklamak,
- Radyo ve TV. programlarını izlemek,
- Dinleme konusuyla ilgili resim yapmak.

Dinleme etkinliğinin verimli olabilmesi için derslikte yerleşme ve oturma bakımından birtakım gereklerin yerine getirilmesi gerekir. Bu gereklilikler Çelenk'e (2005, s. 140) göre şunlardır:

1. Derslikte öğrenciler birbirlerini ve öğretmenlerini en iyi görebilecekleri şekilde oturmalıdırlar.
2. İşitme sorunu olan çocuklar ön sıralara oturmalıdırlar.
3. Öğretmen konuşurken, öğrencilerin kendisini rahatça izleyebileceği bir yerde durmalıdır.
4. Eğlenme ve boş zaman değerlendirme amaçlı dinleme etkinlikleri öğrencilerin yorgun oldukları saatlerde yapılmalıdır.
5. Bilgilendirme ve etkin dinleme eğitimi davranışlarını geliştirici dinleme etkinlikleri ise çocukların en zinde oldukları saatlerde yapılmalıdır.
6. Dinleme etkinlikleri sırasında derslikte sessizlik sağlanmalıdır.

2.1.6.2. Konuşma

Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin

etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Aktarma işlemi beden dili ile desteklenmektedir. Bilgilerin beyinde dikkatlice seçilerek zihinsel işlemlerden geçirilmesi, hem aktarma sürecini hem de aktarma işleminde kullanılan cümle ve kelimelerin iyi seçilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece konuşma süreci denetim altına alınmış olmaktadır. Konuşma sürecinde bilgilerin doğru aktarılması düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır. Zihinsel becerilerin gelişmemiş olması aktarılacak bilgilerin düzeni ile kelimelerin seçimini olumsuz etkilemektedir. Böyle bir durumda verilmek istenen mesajlar aktarılamamakta, etkili ve güzel konuşma yapılamamaktadır (Güneş, 2007; Öz, 2005).

Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce yakın çevrelerindeki kişilerin konuşmalarını taklit ederler. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin, ilköğretim düzeyinde, konulara ve durumlara uygun, açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanmaktadırlar. Konuşma öğrencilerin, işbirliği yapmaları, tartışmaları, ortak karar vermeleri ve sorun çözmeleri açısından önemli bir alandır. Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta problem çözme ve iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer vermelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri konuşma becerilerini geliştirmelerinde belirleyici olmaktadır (MEB, 2005).

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Akyol (2006)'a göre bunlar; hikaye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pantomim, drama ve sözel raporlar hazırlayıp sunmadır.

Çelenk (2005, s. 163-164)'e göre öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek bakımından yapılması gereken şunlardır:

- En önce ve ilk olarak anne- baba ve öğretmenlerin yapmaları gereken görev, öğrencileri konuşmaya isteklendirmek ve yüreklendirmek olmalıdır. Yapılan hata varsa düzeltilmeli, yanlış da olsa, öğrenci konuşma cesareti gösterdiği, derse katıldığı için ödül almaya değer bulunmalıdır.

- Okul ortamında çocukların kendilerini güven ve sevgi içinde hissetmeleri, duygu, düşünce ve izlenimlerini çok rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verilmesi konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

- Öğretmenler, konuşma yetersizliği olan, duygu ve düşüncelerini açıklamakta zorlanan, bu yönde gelişim bozukluğu gösteren çocukları saptamalı, bunlar hakkında gerekirse dosya tutmalı, özellikle bu çocuklara ek konuşma olanakları sağlanarak öz güvenleri geliştirilmelidir.

- Öğretmen, tek tek tüm çocukların adlarını, anne-babalarının ve kardeşlerinin, okulun, öğretmenin vb adlarını söylemelerini istemelidir. Çocukların birkaç cümle ile kendilerinden, özel zevklerinden bahsetmelerine fırsat verilmelidir.

- Öğretmen sınıfa, çocuğun algılama ve yorumlama düzeyine uygun resimler getirerek uygun bir yere asmalı, resimle ilgili sorular sorarak öğrencilerin bu resim üzerinde konuşmalarını sağlamalıdır.

- Öğretim süreci içerisinde, öğrencilerin dinlediği öykü ve konuşmalar, izlenmiş TV programları üzerinde öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yaparak onların konuşma cesaretleri geliştirilmeli, şiir ve tekerlemeler ezberletilerek okutturulmalıdır.

- Yapılan ve izlenen güzel konuşmaları öğrencilerin oyunlaştırmalarına ve taklit etmelerine olanak sağlanmalıdır.

- Mahalli şive bozuklukları ve kekemelik gibi konuşma hatalarından dolayı küçümseyici yaklaşımlarda bulunulmamalıdır. Olabildiğince düzeltilmelere gidilmeli ve güzel konuşma örneklerine yer verilmelidir.

- Öğrencilerin günlük yaşamda elde ettikleri duygu ve düşüncelerini anlatmaları yoluna gidilmelidir.

İlköğretim okulları birinci sınıf programında “Konuşma Kazanımları” başlığı altında, konuşma öğretiminin hedefleri şu şekilde belirtilmiştir (Çelenk, 2005, s. 161-162):

1. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
2. Sesine duygu tonu katar.
3. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.
4. Görgü kurallarına ve değerlere uygun konuşur.
5. Kendine güvenerek konuşur.
6. Dinleyicilerle göz teması kurar.
7. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.
8. Akıcı ve konu dışına çıkmadan konuşur.

2.1.6.3. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar, bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. Okumanın önemini, Thomson Jefferson; “İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur.” sözleriyle açıklamıştır. Bu gerekçeyle öğretim programlarının ve Türk Milli Eğitimi’nin amaçları arasında “Yetiyecek bireyler, Türkçe’yi doğru olarak okur, yazar ve konuşur.” ifadesi yer almıştır (Çelenk, 2005, s. 141).

Okuma, okul programlarının omurgası niteliğindedir. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan beynine aktarılmasında önemli bir araçtır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması olası değildir (Özdemir, 1987).

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Öz, 2005).

Okuma süreci aynı zamanda bir düşünme sürecidir. Okunma eyleminde kullanılan hatırlama, bağlantı kurma, organize etme, hayal kurma, tahmin, izleme, genelleme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dokuz düşünme süreci vardır (Cunningham vd. 1995).

Okuma uzmanları, okuma hızını göz hareketlerinin niteliği ile açıklamaktadırlar. Araştırmacılar, gözün satırlar üzerinde sıçramalar yaparak ilerlediğini göstermektedir. Satırlar üzerinde gözün durakladığı noktalara “tespit noktası” denir. Bu noktalarda yapılan duruşlara da “tespit duruşu” denir. Tespit duruşu, okuyucunun bakışının durduğu, okudukları üzerinde düşündüğü, okuduklarını anladığı andır. Okuma, okuyucunun bu tespit duruşu sırasında gerçekleşir (McKee, 1956: Akt; Çelenk, 2005).

Gözün daha önce geride kalan yazıya dönüş yapmasına “gerileme hareketi” denir. Tanıma aralığının genişliği, tanıma süresinin aralığı, gerileme hareketinin sıklığı okuyucunun

niteliğine göre değişir. Gözün bir satırın sonundan diğer satırın başına geçerken yaptığı harekete “dönüş kavisi” denir (Çelenk, 2005, s. 143).

Okuma sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır.

Sesli Okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okuma da başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak şekilde seslendirilmesidir. Sesli okumanın amacı, seviyeye göre değişir. Sözcüklerin okunuşlarıyla beraber anlamlarını da benimsemek ve dinleyenlere zihin etkinliği yaratmak, sesli okumanın amacıdır (Karaalioğlu, 1982, s. 156).

Demirel’e göre, sesli okuma becerisini geliştirmek için şunlar yapılabilir;

- Okuma metnini önce öğretmen okumalıdır.
- Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inandırılmalıdır.
- Öğrencilerin sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir.
- Sesli okunacak okuma parçalarını yeni sözcüklerin az, duygu ve düşünce

yönünden yalın olmasına özen gösterilmelidir.

- Öğrenciler okuma parçasını belli bir gruba sesli olarak okumalıdır.
- Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin göz-ses genişliğinin arttırılmasına çalışılmalıdır (Demirel,1995, s.

69).

Sessiz Okuma sadece görsel ve zihinsel süreci oluşturur. Ses organlarının herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan okumadır (Tazebay, 1997, s. 15). Gerek öğrencilerin gerekse de yetişkinlerin hayatında sessiz okumanın, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı öğrencilere daha çok kavratır (Cemaloğlu, 2000).

Cemaloğlu'na (2000) göre sessiz okuma becerisi kazandırılırken okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası etkinliklere yer verilmelidir. Okuma ncesi etkinliklerde okuma metninin başlığı ve resmi hakkında konuşma, öğrencilerin metinle ilgili tahmin yapmalarını isteme, kelime çalışması, metinle ilgili soru ve cevap çalışmaları yaptırılabilir. Okuma anında, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etme, önemli cümlelerin altını çizme, ana fikir ve yardımcı fikir bulma çalışmaları yaptırılabilir. Okuma sonrasında ise okunan metni kendi cümleleriyle özetleme, metinde geçen bir olay hakkında kompozisyon yazma, metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini belirleme gibi çalışmalara yer verilebilir.

İlköğretim okulları birinci sınıf Türkçe Programı'nda "Okuma Kazanımları" başlığı altında, okuma kuralları şu Şekilde belirlenmiştir (elenk, 2005, s. 148).

1. Dikkatini yoğunlaştırır.
2. İşitilebilir ses tonuyla okur.
3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
4. Noktalama işaretlerine dikkat eder.
5. Akıcı okur.
6. Görgü kurallarına uyar.

Temeli okul yıllarında ilk okuma-yazma öğretimindeki yanlış uygulamalardan kaynaklanan ve sonraki yıllarda kişinin karşısına çıkan ve okuma hızı ile okuduğunu anlama gücünü olumsuz yönde etkileyen birçok bozuk okuma alışkanlığı vardır. Olumsuz okuma alışkanlıkları kelimeleri teker teker okumak, geri dönüş ve ayrıntılara takılmak, sessiz okunması gereken durumlarda, sesli okuma ya da sesli okuma organlarını kullanmak, pasif okumak (okunan metne zihni odaklaştırmadan yapılan okuma), hızlı okursam anlayamam inancına sahip olmak, gözün eğitimsiz olması, bilgi ve kültür düzeyindeki yetersizlikler, dil bilgisi ve sözcük dağarcığının yetersiz olması, zeka geriliği, dikkatin okunan yazı üzerinde odaklaşamamak gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

Anlama, bir sözün, bir yazının bildirmek istediği anlamı doğru olarak kavramaktır. Dinleme ve okuma etkinlikleri anlama etkinliği ile tamamlanır ve amacına ulaşır. Öğrenci okuduğunu, dinlediğini, izlediğini anlamadığı sürece yapılan etkinlik hiçbir anlam ifade etmemektedir (Tekişik, 1994). Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmaktır. Bu bakımdan anlamamanın Türkçe eğitimi etkinliklerinde önemli bir yeri vardır (Cemaloğlu, 2000).

Okuduğunu anlama becerisi bakımından, öğrencilere seviyelerine uygun olarak okunan okuma parçasına başlık bulmaları, okunan metindeki kahramanların özelliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını belirleyebilmeleri beklenir. İyi bir ana dili olan kimseler, kendilerine anlatılmak istenen düşünceleri, duyguları tam olarak anlayabilirler. Okuduğunu anlayabilmek ise, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir. Bloom (1979, s. 48)'a göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlardan olup, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir.

Okuduğunu anlama etkinliğini oluşturan üç bileşen söz konusudur: Okuma materyali, okuyucu, metnin okuyucu tarafından yorumlanması. Dolayısıyla okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmaların sonuçları da kullanılan metinlere, okuyucunun okuma amacı ve bilgisi ile okuyucu tarafından metinle ilgili olarak yapılan yorumlamayı değerlendirmede kullanılan ölçümlere bağlı olacaktır (Tazebay, 1997, s. 16).

2.1.6.4. Yazma

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle

başlanır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkili bulunmaktadır (Öz, 2005, s. 34).

Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etmesi, düşünceleri gözden geçirip düzenlemesi daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgi aktarmaya dayalı yazmaları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleridir. Bilgi aktarmaya dayalı yazmanın bir şekli de kopyalamaktır. Burada çocuk metinde yazanı aynen aktarır veya bölümleri aynen birleştirir.

Akyol (2006), yazım sürecindeki aşamaları başlangıç, gelişim, yoğunlaşma, deneyim, ve süreci kavrama ve geliştirme şeklinde sıralar. Başlangıç aşamasında bulunan kişinin yazma süreci hakkında fazla bilgisi yoktur, yazısı okunur olmadığı için de vermek istediği mesaj anlayamamaktadır. Gelişim aşamasında bulunan kişi, konuyu geliştirme ve bir plan olarak sunma becerisi kazanmaya başlamıştır. Yazım sürecinin farkına varmaya başlamıştır. Yazım da zaman zaman hatalar olduğu için mesajın anlaşılması güçtür ve basit kelimeler ve cümlelerle yazmaktadır. Yoğunlaşma aşamasında olan kişinin fikirleri yetersiz olsa da yazım planı açık ve anlaşılırdır. Kullanılan kelime ve cümleler de çok çeşitlilik yoktur. Deneyim aşamasında kişi ise yazılarında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yazabilir, kelime ve cümlelerde çeşitliliğini arttırmıştır. Süreci kavrama ve geliştirme aşamasında olan kişi yorumlamalara, örneklere yer vererek, açık ve anlaşılır yazar ve yazım hataları en alt düzeye inmiştir.

Tompkins (1998) ve Jones (2002) etkili bir yazılı anlatıma ulaşma yaklaşımında beş aşamanın olduğunu ve bunun “sürece dayalı yazma yaklaşımı” olduğunu belirtmektedirler. Bu aşamalar; yazım öncesi hazırlık (konu seçimi, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, yazı

türünü belirleme, konuyla ilgili düşünceleri belirleme ve organize etme), taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, düzenleme ve yayımlama ve paylaşımıdır (Akt; Akyol, 2006).

Yazma öğretiminin genel hedefleri; çocuğun açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin geliştirilmesi biçiminde özetlenebilir (Çelenk, 2005, s. 166).

Yazı becerilerini geliştirmek için plastik hamur yoğurma ve biçimlendirme, kağıt yırtma, oyuncak yapma, yırtma-yapıştırma, kesme-yapıştırma, ipe boncuk dizme, küçük ağızlı şişeye objeler takma, çocuğun öz bakım becerilerini geliştirme, havada, kumda, bahçede, yerde, sırada çöple veya parmakla yazma denemeleri, fasulye vb. taneli maddelerle çalışma, parmak boyası çalışmaları, serbest karalama silme, serbest resim yapma boyama, tahtada tebeşir veya kalemle yazma denemeleri, kontrollü çizgi çalışmaları yapılabilir.

Çelenk'e (2005) göre yazı öğretiminde yapılması gerekenler şunlardır:

1. Öğretim öğrencilerin kullanacakları yazı tipiyle başlamalıdır. Bu da ilköğretim okulu yazı programında öngörülen yazı tipi olmalıdır. Öğretimde farklı biçim ve şekillerde yazı türlerinin kullanılması yazının bozulmasına ve öğrenme güçlüklerinin doğmasına neden olur.

2. Yazma sürecinde yorgunluk gösteren öğrencilere yazmaya devam etme konusunda ısrar edilmemelidir.

3. Çocuğun yazması için karşısına çıkarılacak olan okuma materyali çocuk düzeyine uygun ve çocuk için anlamlı olmalıdır. Çocuğun yazacağı her şeyi açık ve net olarak anlaması gerekir.

4. Görülen yazma hataları anında tespit edilip düzeltilmelidir.

5. Çocuğun okula başladığı ilk günden itibaren her öğrenci için bir yazı dosyası tutulmalıdır. Bu yazı dosyasına, aralıklı olarak çocuğun örnek yazıları alınmalı ve

saklanmalıdır. Bu dosya zaman zaman çocuğa incelenmeli, günler geçtikçe yazmada gösterdiği iyi gelişmelerden heyecan duyması sağlanarak, öğrencide sürekli iyileşme ve gelişme arzusu desteklenmelidir.

6. Bütün çabalara rağmen yine de istenilen nitelikte yazı yazamayan öğrenciler olacaktır. Bunlar için sabırlı olunmalı ve düzeltilmesi beklenmelidir.

Akyol (2006), yazma sürecinde karşılaşılan sorunları yedi bölüm şeklinde sınıflandırmıştır. Bunlar: dikkati toplayamama sorunları, yazının kağıt üzerine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar, aşamalandırma sorunları, hafıza sorunları, dil sorunları, bilişsel problemler ve motorsal sorunlardır.

Yazı öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, eski araştırmaların çoğu dik temel yazıyı, günümüz araştırmalarının çoğu ise bitişik eğik yazıyı önermektedir. Dik temel yazı daha çok çizilen bir yazıdır. Kısa ve kesik çizgilerle yukarıdan aşağıya ve soldan sağa yazılmaktadır. Düz ve sade çizgiler çizilmektedir. Her çizgi ve harften sonra el kaldırılmakta, kalemin yeri değiştirilmektedir. Bazı harfleri çizmek için dört çizgi çizilmektedir. Yani el dört kez değişmektedir. Örneğin “E”, “M” harflerinde olduğu gibi. Yazma işlemi seri olarak gitmemekte ve her harften sonra boşluk bırakılmaktadır (Güneş, 2007). Yapılan eski araştırmalara göre, dik temel yazının baskı ya da matbaa harflerine benzediği için okuma ve yazma öğretimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Zira çocuk aynı yazıyı hem okumakta hem de yazmaktadır. Diğer yazılara göre daha kolay öğrenildiği, daha hızlı ve daha okunaklı yazıldığı öne sürülmektedir (Güneş, 2007).

Dik temel yazının öğretime getirdiği yararlar ise şöyle sıralanmaktadır:

- Harfler net, açık ve baskı karakterinde olduğundan öğrenciler dik temel yazıyı daha kolay öğrenmektedirler.
- Dik temel yazı daha kolay yazılmaktadır.
- Dik temel yazı, bitişik eğik yazıya geçişi kolaylaştırmaktadır.

- Dik temel yazıda harfleri birbiriyle birleştirmek için çizgilere ihtiyaç yoktur.
- Dik temel yazının öğrenilmesinde göz yorgunluğu ve fiziki yorgunluk daha az olmaktadır.
- Bu yazı tipi ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kas ve hareket gelişimine uygundur (Gray, 1975: Akt; Çelenk, 2005).

Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak kelimeler oluşturulan ve yetmiş derece sağa eğik yazılan bir yazıdır. Bitişik yazı demek, bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir. Bitişik eğik yazıda harflerin birbirine nasıl bağlanacağını iyi bilmek gerekir. Bu nedenle öğrencilere önce harflerin yazımı ile bağlantıları öğretilmektedir. Harflerin yazılışı yukarıdan başlamakta ve aşağıda bitmektedir. Bir harfin bittiği yerden onu izleyen harfe başlamak için kalemle soldan sağa ve aşağıdan yukarıya doğru giden bir çizgi çizilmektedir. Her harfin birleştirilmesi bu şekilde olmamaktadır. Örneğin küçük harflerle yazarken “a, c, g, i, j, m, n, o, p, r, s, u, v, y, z” harflerine geçmek için soldan sağa doğru bir çizgi çizilmektedir (Güneş, 2007, s. 138-139).

Bitişik eğik yazı öğretimine önce küçük harflerin yazımı ile başlanmaktadır. Çünkü büyük harfler bitişik yazılamamaktadır. Büyük harfler sadece kendinden sonra gelen küçük harflerle bitişik yazılmaktadır. Büyük harflerden “F, N, P, V, T” harfleri, kendilerinden sonra gelen küçük harflerle de bitişik yazılmamaktadır. Çünkü bu harflerin uzantıları harfin görüntüsünü bozmakta ve başka harfe benzemesine neden olmaktadır (Güneş, 2007, s. 139).

Güneş’e (2007) göre bitişik eğik yazının yararları öğretim açısından, zihinsel gelişim açısından ve dil gelişimi açısından değerlendirilir. Buna göre;

- Bitişik eğik yazının öğretim açısından yararları şunlardır.
- Bitişik eğik yazı ile daha hızlı yazılmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda kelime tanıma daha kolay olmaktadır.
- Bitişik eğik yazı kelimelerin bütün olarak yazılmasını gerektirmektedir.

- Bitişik eğik yazıda rakam ve işaretler daha kolay fark edilmektedir.
- Bitişik eğik yazı hecelemeği önlemektedir.
- Bitişik eğik yazı öğretimine küçük birimlerden başlanmaktadır
- Bitişik eğik yazının zihinsel gelişim açısından yararları şunlardır:
- Bitişik eğik yazı kinestetik zekayı geliştirmektedir
- Bitişik eğik yazı zihinsel gelişimi desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı düşünmeyi geliştirmektedir.
- Bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi geliştirmektedir.
- Dikkati geliştirmektedir.
- Bitişik eğik yazı dil gelişimi açısından da çeşitli yararlar sağlamaktadır.

Bunlar:

- Bitişik eğik yazı okuma becerilerini geliştirmektedir.
- Bitişik eğik yazı yazının bireyselleşmesini sağlamaktadır.
- Öğrencinin kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazının estetik yönü öğrenciye zevk vermektedir. Bitişik eğik yazı

güzel yazı yazmaya ve çeşitli süslemeler yapmaya daha uygundur .

- Bitişik eğik yazının beden gelişimi açısından yararları şunlardır:
- Parmak ve el kasları için uygundur.
- Bilek ve kol kasları için uygundur.

2.1.6.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programı'nda ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu

alan içinde ele alınmıştır. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri, görsel okuma ve görsel sunuya bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele almayı gerektirirken; bu alan 6-8. sınıflarda diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir (Öz, 2005, s. 35).

2.1.7. İlk Okuma ve Yazmaya Hazırlık

İlk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasında genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere çalışmalar üç alanda sürdürülebilir.

2.1.7.1. Genel Hazırlık

Genel hazırlık kısmında öğrencilerin okula, sınıfa, öğretmen ve arkadaşlarından oluşan yeni çevreye alışmaları için ilk günden itibaren birtakım temel hazırlıklar yapılır. Okulda görevli kişilerle tanışma yapılır, okulun bölümleri tanıtılır. Onların sınıfına, sırasına, arkadaşlarına ve öğretmenine kısa sürede alışmaları için gerekli girişimlerde bulunulur. Özellikle okula geldikleri ilk hafta onların ilgilerini çekecek ve severek katılacakları etkinlikler düzenlenir. Bu bağlamda oyunlar oynatılır, şarkılar söylenir, bilmeceler sorulur, resimler üzerinde konuşmaları sağlanır, masal, hikaye, fıkra okuma ve anlatma çalışmaları yapılır. Böylelikle öğrencilerin, okula ve ilk okuma ve yazma çalışmalarına yönelik isteklilikleri arttırılabilir (Göçer, 2008, s. 31). Okuma-yazmaya başlamadan önce öğrencilerin görme, işitme, el tercihi, dil, anlama, ailesinin ve kendisinin sağlık durumu gibi fizyolojik yönden tanınması önemlidir. Ayrıca sosyal durumu bilinmelidir.

2.1.7.2. Okumaya Hazırlık

Öğretmen öğrencileri okumaya hazırlamak amacıyla, oturma, kitap tutma ve sayfa çevirme, görsel okuma, okumanın soldan sağa doğru olduğunu gösterme, resim ve şekiller

arasındaki farklılık ve benzerlikler bulma, gördüklerini ve işittiklerini anlatma vb. gibi çalışmalar yaptırabilir.

2.1.7.3. Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak el hareketleri, kalem tutma, boyama, serbest çizgi çalışmaları yaptırılabilir. Yazının soldan sağa doğru yazıldığı da ifade edilmelidir. El hareketlerini geliştirmek amacıyla parmak kullanarak şarkılar söyleme, parmak uçları ile sıraya vurarak bazı doğa olaylarını taklit etme, direksiyon çevirme, parmakları açıp kapayarak far taklidi yapma, yazmada etkili olan baş parmak ve işaret parmağını geliştirmek için mandal açıp kapama vb. etkinlikler yaptırılabilir.

2.1.8. İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan yöntemler değişik şekillerde sınıflandırılmıştır.

Çelenk (2005), ilk okuma yazma öğretim yöntemlerini bireşimsel (sentetik) yöntemler, çözümlenme (analitik) yöntemler ve karma (eklektik) yöntem olarak sınıflandırmıştır.

Göçer (2008)'e göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler senteze dayalı olanlar, analize dayalı olanlar ve karma (eklektik) yöntemdir.

2.1.8.1. Senteze Dayalı Okuma- Yazma Öğretim Yöntemleri

Senteze dayalı yöntemler (bireşimsel, sentetik), kelimenin temel yapısı olan harf ve hecelerin tanınması, daha sonra tanınmış olan harf ve hecelerden oluşan kelime ve cümlelerin okunmasına geçmeyi esas alan yöntemlerdir.

- Harf (alfabe) Yöntemi: Harf yönteminin temel ilkesi, kelimeleri okumak için önce harflerin tanınması gerektiğidir. Öğrencilere “a” dan “z” ye kadar tüm harfler sırayla

öğretilir. Tekrar çalışmalarıyla bütün harflerin adları ve büyük- küçük yazılışları öğretildikten sonra iki harf birleştirilerek heceler oluşturulur. Giderek üç ve dört harfli hecelerin öğretilmesine geçilir. Yoğun alıştırma ile hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere geçilerek öğrencilere okuma öğretilir. Okuma sürecinde, okuma tekniğine çok ağırlık verildiğinden, okunan kelime ve cümlelerin anlaşılması ikinci planda kalmaktadır (Güneş, 2000, s. 138). Bu yöntemde önce alfabedeki harfler öğretildikten sonra heceler, kelimeler ve cümleler okutulur. Öğrenciler harfleri birleştirerek hece oluşturma aşamasında zorlanmaktadırlar. Her aşamada öğrenilmesi gerekenleri öğrenemeyen öğrenciler sonraki aşamaya geçemezler. Öğrenci tüm dikkatini anlama ve kavramadan çok gördüğü harf, hece ve kelimeleri öğrenmeye odaklanmaktadır. Bu yüzden okumaya ilk geçişte zaman zaman, geriye dönerek, hece tekrarlamaları yapar. Okuma gerçekleştiği halde anlama tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir. Öğrenci, “Okuduğundan ne anladın?” sorusuna tatmin edici cevap vermekte zorlanabilir. Bugün Arap Alfabeti ile okuma ve yazma, harf yöntemiyle öğretilmektedir. Ancak, bakarak ve bakmadan (ezber) okuma yapıldığı halde, okunanın anlaşılması mümkün olmamakta, okuma harflerin sese dönüştürülmesinden öte gidememektedir (Göçer, 2008, s. 5).

- Ses (fonetik) Yöntemi: Ses yönteminde harflerin söylenişi, okunması ve yazılmasında çelişkili durumun ortaya çıkmasını önlemek amacıyla harfin tanıtımından çok sesinin tanıtılmasının önemi büyüktür. Bu nedenle bir kelimenin doğru telaffuz edilmesinde o kelimeyi oluşturan harflerin adının değil sesinin tanıtılmış olması gerekir. Daha sonra tanınan bu sesler, sesin sembolü olan harflerle eşleştirilir. Harflerin tanıtımına ilk önce yanına ünlü getirilmeden söylenerek başlanır. Sonraki aşamalarda tanıtılan harfin önüne ve arkasına ünlüler getirilerek yeni heceler oluşturulmaya çalışılır. İleriki aşamalarda ise, daha önceden öğretilmiş ünlü harfler, öğretilmeye çalışılan yeni sesin yanına getirilerek iki heceli hece ve kelimeler oluşturulur. Diğer sesler tanıtıldıkça öğrenciler onlarla farklı hece, kelime ve

cümleler oluşturabilir (Göçer, 2008, s. 5). Bu yöntemde okuma öğretimi seslerle tanışma, seslerle harfleri eşleştirme, sesleri bütünleştirerek okuma sırası izlenir (Çelenk, 2005, s. 52-53). Özellikle konuşma da zorluk çekenlere okuma öğretiminde kullanıldığında yararlı olacağı söylenen bu yöntemin, çok fazla ses tekrarı gerektirdiğinden öğrencilerin seri okumalarını ve okuduklarını tam olarak anlamalarını sağlamakta yetersiz kaldığı iddia edilmektedir (Göçer, 2008, s. 6).

- Hece Yöntemi: Hece yönteminde ilk olarak öğrencilere, içinde ünlü harflerin farklı ünsüzlerle birleştirilmesinden oluşturulmuş (ba, cü, di, ke, na, ye, şu...) biçimindeki heceler ezberlettirilir. Ezberletilen heceler kullanılarak anlamlı kelimeler (kedi, bana, diye...) oluşturulmaya çalışılır. Oluşturulan kelimeler kullanılarak cümleler elde edilir ve okutulup yazdırılır. Yani hece-sözcük-cümle silsilesi izlenir. Öğrenciler öğretilen hecelerin içinde yer alan harflerle o harflerin karşılığı olan seslerle ilişkilendirmeleri ve doğru algılama oranları yükselince okuma ve yazmaya başlarlar. Bu yöntemde okuma, öğrenilen hecelerin sözcük içinde tanınmasına dayandığından, öğrencilerin, heceleri tanıması ve seslendirmesi sırasında gereksiz hece tekrarı olduğu, bunun da okumanın fazla zaman almasına ve metnin anlaşılmasının güçleşmesine neden olduğu ifade edilmektedir. Hece yönteminin, basit hece yapısına sahip olan Japonca, Portekizce ve bazı Afrika dillerinde kullanıldığı bilinmektedir (Göçer, 2008, s. 6).

2.1.8.2. Analize Dayalı Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Analize dayalı yöntemler (çözümleme-analitik), bir bütünü meydana getiren önemli unsurların ayrılmasıdır. Öğrenciler nesnelere, olayları ve dolayısıyla yazıları bütün görüp toptan algırlar. Bu nedenle okuma-yazma çalışmalarında öğrencilere dilsel yapı, önce bütün olarak öğretilir. Daha sonra öğretilmiş olan bütün yapının parçalara ayrılmasıyla elde edilen yeni unsurlar üzerinden okuma-yazma çalışmaları sürdürülür (Göçer, 2008, s. 6).

- Sözcük Yöntemi: Güteryüz (2004), sözcük yönteminin kurucusunun çocuklar için ilk resimli kitap yazarı Comenius olduğunun kabul edildiğini ifade etmektedir. Sözcüğün temel anlama birimi olduğu görüşünden hareket edilerek öğrencilere önce sözcükler öğretilir, öğretilen sözcüklerin hecelere ayrılması ve elde edilen hecelerden yeni sözcükler, sözcüklerle yeni cümleler oluşturarak okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Güteryüz, 2004, s. 48).

- Cümle Çözümleme Yöntemi: Cümle çözümleme yöntemi, hazırlık, cümle, kelime, hece, harf ve serbest okuma şeklinde altı ana dönemden oluşur. Dönemler, süreç içerisinde her dönemin etkinlikleri birbirini destekleyecek şekilde ve eş zamanlı olarak devam eder. Bu yöntemde çocuğun yaşantıları, çevresi ve seviyesinin gerektirdiği sözcük dağarcığı göz önüne alınarak, kısa emir cümleleri öğretilerek ilk okuma ve yazma becerisi kazandırma çalışmalarına başlanır (Göçer, 2008).

- Hazırlık Dönemi: Öğrencilerin okula ve ileride yapılacak olan okuma-yazma çalışmalarına hazırlamaya çalışıldığı dönemdir. 2-3 hafta devam eder.

- Cümle Dönemi: Cümle devresi hazırlık döneminden hemen sonra başlayıp yaklaşık dört ay devam eder. İlk dört hafta birer; on ikinci haftaya kadar ikişer cümle öğretilir. Bu yöntemde 28-30 cümle belirlenir. Belirlenen cümleler kısa ve emir bildiren cümleler olmalı, içerisinde tüm büyük ve küçük harflerin yer almasına özen gösterilmelidir. Kelime ve hece çözümlenmeleri devam ederken her hafta birer fiş verilerek hazırlanan fişlerin öğretilmesi tamamlanır. 2-3 cümle verildikten sonra zaman zaman metin çalışmaları yapılır (Göçer, 2008, s. 7-8).

- Kelime Dönemi: Öğrenci farklı cümlelerdeki aynı kelimeleri tanımaya başlayınca cümle çözümlemeye başlanır. Okuma gerçekleşene kadar devam eder. Yaklaşık 8-10 cümle verildiğinde öğrenci öğretilen cümleler içerisinde benzeyen kelimelerin farkına varır. Bu döneme geçme aşamasında öğrenciye en iyi sevdiği cümle okutulur. Cümleyi

okurken kaç defa ses çıkartıyoruz; yazarken kaç aralık bırakıyoruz? vb. sorular sorulur. Öğrenciden alınan tepki doğrultusunda cümlenin bu parçalarına kelime dendiği söylenir, Kelime ayırma işleminde öncelikle özne olan kelimedenden başlanmalıdır. Bu kelime genellikle sınıftaki öğrencilerden birinin ya da öğrencinin yakın çevresindeki kişilerden birinin adı olabilir. Bu durum o kelimenin daha iyi kavranmasını sağlar. 6-8 cümleye kadar sadece cümlenin öznesi kesilir. Cümleden kesilen öznelerin, diğer cümlelerin başlarına getirerek okuma-yazmaları sağlanır (Göçer, 2008, s. 9).

➤ Hece Dönemi: Bu döneme sekiz sesli harfin çözümlenmesi ile başlanır. Verdiğimiz cümlelerde sesli harfler tek tek hece olarak ortaya çıkmalıdır. Çözümlemesi yapılan kelimelerden elde edilen ses ve hecelerle yeni yeni cümleler kullanılır. Birbirini bütünleyecek 3-4 cümle ile küçük bir metin oluşturulup okutma-yazdırma etkinliğinde bulunulursa iyi olur (Göçer, 2008, s. 9).

➤ Harf Dönemi: Sesleri analiz etme çalışmalarında benzer harflerin birbirlerinden niçin farklı oldukları onlara öğretilmelidir. Benzer harfleri birbirleriyle kıyaslayıcı alıştırmalar, harf dizileri şeklinde yapılır. Öğretmen hece devresindeki çalışmalarında hecelerın doğru telaffuzuna ve pekiştirici çalışmalarına önem vermelidir (Göçer, 2008, s. 9).

• Öykü Çözümleme Yöntemi: Öykü çözümleme yönteminde, çocuklar için daha ilginç olduğu kabul edilerek bir masal ya da öyküden başlama düşüncesinden hareket edilir. Öykü ilk önce çocuklara anlatılır, öykü ile ilgili varsa çizgi film izlettirilir veya ses kaydı dinletilir, öykü dramatize edilir, öykü bölüm bölüm okutulur ve kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir. Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, hecelerde harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur. Bu yöntemde okuma-yazma öğretiminin okuduğunu anlama düzeyini arttırdığı savunulmaktadır. Öykü ve cümle yönteminin çocukların toptan algılama özelliklerine uyduğu, yöntemlerin

savunulmasında öne çıkarılan görüşlerdir. Bu teknik Türkiye’de ve dünyada yaygın bir uygulama alanı bulamamıştır (Çelenk, 2005, s. 55).

2.1.8.3. Karma (Eklektik) Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Karma (eklektik) yöntemde, çözümlenme ve bireşim çalışmaları bir arada yapılır. Amaç; okuma-yazmayı hedef kitleye kısa zamanda öğretmektir. Daha çok yetişkinlere okuma-yazma öğretilirken kullanılır. Öğretmen, hedef kitlenin algı durumuna göre ses ya da cümle öğretmek çalışmaları sürdürür. Seslerden heceler oluşturulduğu gibi cümlenin kelime, hece ve seslere ayrılmasıyla elde edilen yapılarını kullanmasıyla yeni hece, kelime ve cümleler oluşturulur. Böylece öğrenci, cümleyi, sözcüğü, heceyi ve harfi birlikte öğrenmiş olur. Bu yöntemde öğretmenler, okulun açıldığı ilk haftadan itibaren önce ünlü harfleri öğrencilere öğretmektedirler. Üçüncü haftadan itibaren, ünlü harflerin de öğretilmiş bulunmasından sonra cümle öğretimine ve çözümlenmesine geçilmektedir. Öğretilen cümlelerdeki ünlü harfleri tanıyan öğrenciler çok kısa sürede okumaya geçebilmektedir. Bu yöntemde okuma kısa sürede öğretilse bile, hızlı ve anlamlandırılarak okuma beceri ve alışkanlığının tam olarak kazandırılmadığı ifade edilmektedir (Göçer, 2008, s. 9).

Son yıllarda cümleden başlayan çözümlenme yönteminin uygulamada karşılaştığı sorunları aşmak amacıyla birtakım yeni arayışlara gidilmiştir. İlk okuma-yazmada farklı bir yaklaşım olan “aşamalı bireşim yöntemi” ortaya atılmıştır. Bu yöntemin kurucusu Çelenk’tir. Aşamalı bireşim tekniğini, klasik bireşim tekniğinden ayıran özellik okuma becerisini kazandırmak için alfabe içindeki bütün seslerin öğrenilmesinin beklenip ardından anlamlı kelimeler ve cümleler oluşturulmasıdır. Öğrencinin tanıdığı az sayıdaki ses ile bütün sesleri tanıması beklenmeden heceler kurulabilir, anlamlı yapılar oluşturulabilir. Bu yaklaşım da öğrenci hem sesi işleviyle birlikte tanır, hem kısa sürede anlamlı yapılara ulaşacağı için klasik bireşim yönteminin anlamsız bıkırtıcı hece tekrarıyla korunur hem de öğrencinin görme

alanı daraltılma tehlikesinden korunabileceği için klasik bireşim yönteminin okuma hızını düşürdüğüne yönelik eleştiri engeli aşılabılır. Yönteme bu ismin verilmesinin nedeni; seslerin kolaydan zora aşamalı bir sıra içinde verilmesini gerektirdiği için “aşamalı”, ses, hece, sözcük ve cümlelerin oluşturulması sırası izlendiği için “bireşim” yöntemidir (Çelenk, 2005).

Aşamalı bireşim tekniğinin uygulanması aşağıdaki düzen içinde gerçekleştirilir (Çelenk, 2005, s. 67-68):

1- Öğretim sekiz ünlü sesin tanıtılmasıyla başlar. Ünlü sesler tanıtılırken ses anahtar kelimeler içinde verilir.

2- Sekiz ünlünün tanıtımından sonra, bir ünsüz bir ünlü ve bir ünlü bir ünsüz şeklinde heceler verilir.

3- İlk hecelenen ses “b” ünsüzü olmuştur.

4- “b” ünsüzü ile öğrenilen hecelerden diğer harflerin heceleri beklenmeden öğrencilerle birlikte anlamlı yapılar oluşturulmaya çalışılır.

5- Bu bir ünsüz ünlü seslerden cümleler oluşturulmaya çalışılır.

6- Daha sonra sözcük ve cümle oluşturmadaki işlek yapısından dolayı “l” ünsüz sesi ile heceler oluşturulur.

7- “l” sesi ile oluşturulan hecelerden anlamlı kelimeler ve cümleler oluşturulmaya çalışılır.

8- Önceki öğrenilen “b” sesi ve sonradan öğrenilen “l” sesinin sekiz ünlü ses ile kaynaşmasından oluşan anlamlı yapılar üzerinde çalışmalar yapılır.

9- Sekiz ünlü ve iki ünsüzden oluşan metin üzerinde çalışmalar yapılır.

2.1.9. Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma ve Yazma Öğretimi

Cümle yöntemine göre ilk okuma-yazma etkinliklerine hazırlık çalışmaları ile başlanmalıdır. Hazırlık devresi tamamlandıktan sonra, cümle verme, kelime tanıma, hece

tanıma, harf seslerinin adlarını duyma devreleri gelir. İlk okuma-yazma çalışmaları serbest okumaya geçiş ile son bulmuş olur.

2.1.9.1. Okuma-Yazmaya Hazırlık Devresi

Okuma-Yazmaya hazırlık hakkında bilgi “İlk okuma-Yazmaya Hazırlık” başlığı altında açıklandığı için burada değinilmemiştir.

2.1.9.2. Cümle Verme Devresi

Okuma-yazma mekanizması kavratılıncaya kadar, verilecek olan kelime sayısını ve bunların hangi kelimeler olduğunu dikkatle belirlemek gerekir. Göçer (2008)'e göre öğretilecek kelimeler seçilirken kelimelerin öğrencilerin bildiği ve kullandığı kelimeler olmasına, Hayat Bilgisi üniteleri ile ilgili olmasına, kısa kelimeler olmasına dikkat edilmelidir.

Öz (2005)'e göre öğrencilere öğretilecek cümlelerin kelime sayısının fazla olmamasına, öğrencilerin yaş seviyesine, yaşadığı çevreye, yaşantısına, noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca cümlelerde büyük ve küçük harfler birlikte öğretilmeli, ilk cümleler kısa emir cümleleri olmalıdır.

Okuma-yazma öğretiminde cümlelerin verilisinde izlenecek yol şöyledir: Hayat Bilgisi üniteleri ile ilgili kurularak “verilecek cümle” öğrencilere buldurulmaya çalışılır. Ancak cümlenin bulunması için gereğinden fazla zaman harcanmamalıdır. Bulunan cümle, yüksek sesle öğrencilere birkaç defa söylenir. Daha sonra cümlenin büyük fişi tahtaya asılır ve bir yandan da öğretmen tarafından tahtaya yavaşça yazılır. Bu sırada tüm öğrencilerin dikkatini öğretmene vermesi önemlidir. Yazma işlemi bittikten sonra öğrenciler cümleyi havada, sırada yazma alıştırmaları yaparlar. Ardından küçük fişler dağıtılarak öğrencilerin fiş cümlesini defterlerine yazmalarını istenir. Cümleyi yazıp bitiren yüksek sesle okur. Bu basamaklar daha

çok ilk cümlelerde aynen uygulanır. Cümleler ilerledikçe, basamakların birçoğuna gerek kalmaz. Cümlenin kavratılması daha kısa sürede yapılabilir. Bir cümle verildikten sonra, artık bu cümle öğrenciler tarafından tamamen kavranmıştır denemez. Öğrencilerin bu cümleyi başka cümleler arasından ayırt edip okuyabilmeleri, öğretmen tarafından söylendiğinde, cümleye bakmadan yazabilmeleri gerekir (Öz, 2005, s. 82-83).

2.1.9.3. Kelime Tanıma Devresi

Öğrenciler farklı cümlelerdeki aynı kelimeleri tanımaya başlayınca cümle çözümlemesine başlanır. Okuma gerçekleşene kadar da devam eder. Verilecek cümle seçilirken öğrencilerin ilgisini çeken, sevdikleri cümleler olmasına dikkat edilmelidir. Cümleyi okurken kaç defa ses çıkartıyoruz; yazarken kaç aralık bırakıyoruz? vb. sorular sorulur. Öğrencilere, ayrılan parçalara kelime dendiği söylenir ve kelime ayırma işlemine özne olan kelimelerle başlanır. 6-8 cümleye kadar sadece cümlenin öznesi kesilir ve kesilen özneler diğer cümlelerin başına getirilerek okuma-yazmaları sağlanır (Göçer, 2008).

2.1.9.4. Hece Tanıma Devresi

Cümleleri kelimelere bölme ile ilgili yeterince alıştırmaya yapıldıktan sonra, çözümleme çalışmalarının, hece tanıma basamağına geçilir. Kelime tanıma çalışmaları ilerledikçe, öğrenciler tek heceli kelimeleri, daha uzun kelimelerden ayırt etmeye ve kelimeler içerisinde heceleri sezmeye başlamış olacaklardır. Öğrencilerin çoğunluğunun bu düzeye ulaştığı görülünce, hece tanıma çalışmalarına geçilebilir. Hece tanıma devresinde öğrencilerin heceleyerek okumak gibi kötü bir alışkanlık elde etmesine izin verilmemelidir.

Hece tanıma devresinde çalışmalar genel olarak aşağıdaki basamaklara göre yapılır: İyi kavranmış, kelimelere ayrılmış ve içindeki kelimeleri de iyi öğrenilmiş bir cümlenin büyük fişi tahtaya asılır. Bu cümle aynı zamanda içerisinde bir heceli bir kelimenin

bulunacağı bir cümle olmalıdır. Bu cümle, tekrar ayrı ayrı öğrenciler tarafından ve sınıfta birkaç defa daha okunur. Sonra, kelimeler birbirinden uzaklaştırılarak cümle, kelime kelime okutulur. Tek heceli olan kelime üzerine öğrencilerin dikkatleri çekilir; bunun ağızdan bir çırpıda çıktığı öğrencilere sezdirilir. Sonra, iki heceli kelime alınır; öğretmen tarafından ağır ağır okunur, bunun kaç defada söylendiğine öğrencilerin dikkati çekilir. Kelime öğrencilerle birlikte, vurgulu söylenerek, ağır ağır okunur. Öğretmen heceleri, elleri arasına alarak ayrı ayrı okur; sonra öğrenciler de öğretmenle birlikte okur. Hecelerin ayrıldığı yerden, dik olarak birer çizgi çizilir. Sonra çizilen yerden heceler kesilir ayrı ayrı okunur. Yeni hecelerin, yer değiştirerek, saklanıp gösterilerek, çeşitli eğlenceli oyunlarla okunması, sonrada yazılması öğretilir. Cümledeki diğer kelimeler de, aynı şekilde hecelere ayrılır. Yeni hecelerle yeni kelimeler yaptırılır ve yazılır. Yeni hecelerle, mümkünse, yeni cümleler de yaptırılır, okunur ve yazılır (Öz, 2005, s. 98)

Hece tanıma devresi, tekniğine uygun olarak yürütüldüğünde, öğrencilerin bir kısmı bu devre sonunda, okuma-yazma becerisini kazanma düzeyine ulaşmış olurlar. Bu çalışmalar sırasında okuma ve yazmanın birlikte yürütülmesine dikkat edilmeli, ilk önce okunmalı, sonra okunanlar yazılmalıdır. Öğrenciler bir taraftan çözümlemelere devam ederken, bir taraftan da ilerde çözümlenecekleri yeni cümleleri öğrenirler

2.1.9.5. Harf Tanıma Devresi

Kelimelerin hecelere bölünmesi üzerinde yeteri kadar çalışıldıktan sonra ve alfabemizdeki harfleri içerisine alan yeteri kadar hece öğrenildikten sonra, hecelerdeki harfleri tanıma devresine geçilir. Bu devre sonunda öğrenciler, bütün harflerin adlarını ve heceler içerisindeki görevlerini öğrenmiş olurlar. Ancak, bu devrede son derece dikkatli olunmalı, cümle yönteminin gerektirdiği şekilde, heceler içerisinde harf tanıma yolu izlenmelidir. Bazen cümle yönteminin harf tanımaya kadar olan devreleri unutulmuş, harfleri ayrı ayrı ele

alınmaktadır. Böylece, cümle yönteminin bu devreye kadar olan kısımları gereği gibi değerlendirilmemiş, artık kullanılmayan harf yönteminin kullanılmış olması gibi bir yanlışlığa düşülmüş olur (Öz, 2005, s. 103).

Sesleri analiz etme çalışmalarında benzer harflerin birbirlerinden niçin farklı oldukları öğrencilere öğretilmelidir. Benzer harfleri birbirleriyle kıyaslayıcı alıştırmalar, harf dizileri şeklinde yapılır. Öğretmen hece devresindeki çalışmalarında hecelerin doğru telaffuzuna ve pekiştirici çalışmalarına önem vermelidir (Göçer, 2008).

2.1.9.6. Serbest Okuma-Yazmaya Geçiş

Serbest okuma yazmaya geçiş döneminde öğrencilerin, cümle ve metinleri düzgün bir şekilde konuşur gibi ve düzeye uygun bir hızla okumalarını sağlamak gerekir; yazmada ise, rahat ve işlek bir yazıya götürecek çalışmalara önem verilmelidir. Bu hususlarda öğrencilere, ihtiyaçlarına göre yardım edilmelidir. Serbest okuma yazmaya geçişte şöyle bir yol izlenmelidir: Daha önce Hayat Bilgisi ünitesinde işlenmiş olan cümlelerden oluşan 5-6 cümlelik bir metin tahtaya yazılıp, öğrencilere okutulabilir. Öğrencilerin söyleyeceği çeşitli cümleler de tahtaya yazılarak bunları okumaları sağlanabilir. Daha sonra, düzeye uygun kitaplardan seçilmiş basit metinler üzerinde de çalışmalar yapılması yararlı olur.

2.1.10. Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre İlk Okuma ve Yazma Öğretimi

Türkiye’de 2004 yılında Türkçe Öğretim Programı ile ortaya konan Ses Temelli Cümle Yöntemi, çoklu zeka, yapılandırıcı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim, tematik yaklaşım, gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde ilk okuma- yazma öğretimi alanında son yıllarda ön plana çıkan teori, yaklaşım ve araştırmalar temele alınmıştır. Ayrıca okuma-yazma öğrenme alanlarının ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, alfabetik ilkeleri yapılandırma,

kelime tanıma, zihinsel sözlük geliştirme, akıcı okuma-yazma ve anlama, gibi alt öğrenme alanları dikkate alınmıştır.

2.1.10.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Bilimsel Özellikleri

- Yapılandırıcı Yaklaşım Özellikleri

Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak geliştirilen Ses Temeli Cümle Yöntemi'nin kullanılması öngörülmektedir. Bu durum programda şu şekilde ifade edilmiştir: “Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilebilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimi gerçekleştirmek, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır.” (MEB, 2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmakta, sesler birleştirilerek heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulmaktadır. Öğretim sürecinde ilerleme, küçük öğelerden büyük öğelere doğru gitmekte, öğrenilen her öge bir sonraki ögenin alt yapısını oluşturmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini bütünleştirmeleri kolay olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır (Güneş, 2005, 2006).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretim sürecinin pasif değil, öğrencilerin aktif çabalarıyla gerçekleştirilmesi istenmektedir. Bu amaçla öğrencilerin, hece, kelime, cümle ve metin üretme çalışmalarına katılmaları, ürettiklerini paylaşmaları,

öğrenmelerinde etkin roller üstlenmeleri öngörülmektedir. Ayrıca öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması istenilmektedir.

- Ses Bilincini Geliştirme

Ses bilinci ile öğrenciler konuşulan dildeki kelimelerin ses, hece gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu öğrenmekte, bunları ayırt etme becerileri edinmektedir. Daha sonra seslerle harflerin şekillerini ilişkilendirerek yazmayla bilgi ve becerileri öğrenmektedir. Ses bilinci, sadece ilk okuma-yazma becerilerinin öğrenilmesi için değil, gelecekteki okuma-yazma becerilerinin gelişimi ve verimliliği açısından da önemli olmaktadır. Bu nedenle ses bilincini geliştirme, bütün alfabetik diller için zorunlu görülmekte ve eğitim programlarının temelini oluşturmaktadır (Güneş, 2007, s. 193).

- Alfabetik İlişkileri Keşfetme

Alfabetik ilişkileri keşfetme, öğrencinin sözlü dil ile yazılı dil arasında vazgeçilemez bir ilişkinin olduğunu, seslerin yazılı karşılıklarının harfler olduğunu, bunları birleştirerek hece ve kelimeler yapılabileceğini öğrenmesidir.

Alfabetik ilişkileri keşfetme, Türkçe Öğretim Programı'nda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde: "Öğrenciler, yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, konuşmanın seslerin birleştirilmesiyle, yazının ise harflerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadırlar. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Türkçe'de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe'nin ses yapısına uygundur" denmiştir. (MEB, 2005).

- Kelime Tanıma Becerilerini Geliştirme

Kelime tanıma işleminde iki yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, sesleri birleştirerek tanıma, diğer ise zihinsel sözlükten tanıma işlemidir. Ses yoluyla tanıma yönteminde, öğrenci seslerle harfler arasında birleştirme yapmakta, heceleri birleştirerek kelime yapmakta ve kelimeyi bir anlamla birleştirmektedir. Bu yol ilk okuma- yazmaya yeni

başlayan öğrencilerin sık başvurduğu bir yoldur. Okuma süreci ağır ve anlamlıdır. Zihinsel sözlük yoluyla tanıma yönteminde ise kelimeleri bütün olarak tanıma söz konusudur. Zihinsel sözlüğe kaydedilmiş kelimeye doğrudan başvurulmakta ve tanıma gerçekleştirilmektedir. Zihinsel sözlük yolunun kullanılabilmesi için kelimenin defalarca okunarak bütün bilgilerinin zihinsel sözlüğe kaydedilmesi gerekir. Özellikle okuma becerisi gelişmiş okuyucular bu yola başvurmaktadır (Güneş, 2007, s. 196).

- Zihinsel Sözlük Geliştirme

Zihinsel sözlük genel anlamda, kelimelerle ilgili olarak sahip olduğumuz bütün bilgilerin saklandığı, beynimizdeki bir bölge olarak tanımlanmaktadır.

Zihinsel sözlüğü geliştirmeye ilgili son yıllarda iki büyük teori geliştirilmiştir. Birinci teori, zihinsel sözlüğe önce anlamlı hecelerin yerleştirildiğini öne sürmektedir. Beynimiz önce anlamlı heceleri kaydetmekte daha sonra bunların başına veya sonuna eklemeler yaparak kelimeleri oluşturmaktadır. Yani beynimiz anlamlı hecelere dayalı çeşitli etkinliklerle zihinsel sözlüğü zenginleştirmektedir (Güneş, 2007, s. 197).

İkinci teori ise zihinsel sözlüğün kelimeleri tek tek kaydettiğini iddia etmektedir. Bu teoriye göre bildiğimiz her kelime birbirinden bağımsız olarak zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Bu süreçte kelimeler tıpkı bir sözlüğe yazıldığı gibi zihinsel sözlüğe yazılmaktadır (Fayol, Gombert, 1992; Gombert vd., 2000: Akt; Güneş, 2007).

Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma-yazma öğretiminde zihinsel sözlükleri geliştirmeye ilgili birçok etkinliğe yer verilmiştir. Bunlar: Özellikle ve öncelikli olarak anlamlı heceler elde edilmelidir. Oluşturulacak hecelerin; kolay okunması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, anlamı görselleştirilebilir olması, işlek hece yapısına sahip olmasına dikkat edilmelidir. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır. İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir (MEB, 2005).

- Anlama Becerilerini Geliştirme

Türkçe Öğretim Programı'nda anlama becerilerini geliştirme önemle vurgulanmış ve anlama çalışmalarının nasıl yapılacağı belirtilmiştir. Bu amaçla Programda:

“Metinde sunulan bilginin olduğu gibi ezberlenmesi ya da kabul edilmesi yerine, bunlar üzerinde düşünülmesi ve bilginin sorgulanması yapılmalıdır. Bir başka ifade ile metinde sunulan bilgiler, olaylar ve anlam sorgulanmalı, ön bilgilerle karşılaştırılmalı ve zihinsel süreçler işleterek yeni bilgiye ulaşılmalıdır. Bu amaçla olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, analiz-sentez yapma, özetleme ve değerlendirme gibi çalışmalar yapılmalıdır” (MEB, 2005) denilerek anlama becerisinin geliştirilmesine dikkat çekilmiştir.

2.1.10.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Özellikleri

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretiminin aşamaları şöyledir;

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. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005).

Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin uygulama özellikleri olarak öğrenciye, öğretime ve öğretmene kolaylık sağlayan bazı özellikleri vardır.

Öğrenciye olan kolaylıkları;

- Okuma öğretimine seslerle başlanması, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin önceden öğrendikleri harfler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

- Öğrenci, yazı ile ses sistemi arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ve okumanın seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır. Böylece öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesi kolaylaşmaktadır.

- Okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması Türkçe'yi yeterince bilmeyen öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

- Okuma öğrenme güçlüğü olan öğrenciler de diğerleri gibi okuma-yazma öğrenmektedir.

- Seslerin öğretimi çeşitli görsellerle desteklenmektedir. Seslerin resimlerle anlam bağı kurulmaktadır.

- Öğrencinin dikkat düzeyine ve genişliğine uygun bir yöntem olduğundan, bu yöntemle öğrencinin dikkatini yönlendirme ve dikkatini geliştirme daha kolay olmaktadır.

- Öğretim sürecinde öğrencinin de hece, kelime ve cümleler üretmesi istenmektedir. Bu durum öğrencinin sürece katılmasını, yaratıcılığını ve aktifliğini desteklemektedir.

- İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmakta, okuma öğretimi ve yazı öğretimi bitişik eğik yazı harfleriyle gerçekleştirilmektedir. Daha sonraki aşamalarda öğrencilere dik temel harfler tanıtılarak, okuma çalışmaları dik temel harflerle sürdürülmektedir. Böylece öğrenciler hem bitişik eğik yazıyı hem de dik temel yazıyı hızla okumaktadır (Güneş, 2007, s. 201-202)

Öğretim kolaylıkları;

- İlk okuma-yazma öğretimi çok sayıda hece, kelime ve cümle ile gerçekleştirilmektedir. Bu durum öğretim sürecinde zenginlik oluşturmaktadır.

- Okuma ve yazma öğretiminde ilerleme ses, harf, hece, kelime ve cümle şeklinde bir sıra izlemektedir. Yani ilerleme kolaydan zora belirli bir sıra içinde yapılmaktadır.

- İşlek ve anlamlı heceler kullanılmaktadır. Hecelerin işlek olması okuma-yazma öğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu hecelerle kelime, cümle ve metin üretmek kolay olmaktadır.

- Çok sayıda kelime, cümle ve metinle çalışıldığından öğrenciler farklı kelime, cümle ve metinlerle okuma-yazma öğrenmektedir. Öğrencilere hep aynı cümle ve metinler vererek bunlar ezberletilmemektedir. Ayrıca monoton tekrarlardan kaçınılmaktadır.

- Bu yöntemde öğrencinin dikkati anlamaya çekilmektedir. Yeni kelimeler görsellerle beraber verilmektedir.

- Anlamlı hece ve kelimelerle çalışıldığından öğrencilerin anlama düzeyleri yükselmektedir. Öğrenciye verilen metinlerin farklı olması anlama becerilerini geliştirici olmaktadır.

Öğretmene kolaylıkları;

- Öğretim sürecinin çeşitli oyunlar, görseller, öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle yürütülmesi öğretmenin öğrencilerle iletişimini kolaylaştırmaktadır.

- Sesler, heceler ve kelimeler belirli bir sistematik içinde verildiği için öğretmenin süreci izlemesi kolaylaşmaktadır.

- Kısa sürede kısa cümlelere ulaşılmakta ve çok sayıda cümle öğretilmektedir. Cümleler görsellerle de oluşturulabilmektedir. Bu durum uygulamada öğretmene kolaylık sağlamaktadır.

- Öğretmene çeşitli sayıda kelime ve cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi fırsat vermektedir. Böylelikle öğretmen uygulamayı ve etkinlikleri zenginleştirebilmektedir. Ayrıca değerlendirme de kolaylaşmaktadır.
- İlerlemenin kolaydan zora belirli bir sıra içinde olması, öğretmenin öğrenci gelişimini izlemesini kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2007, s. 203).

2.1.10. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme

2.1.11.1. Sesleri Kazandırma

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Güneş (2007)'e göre sesi öğrencilere hissettirmek ve tanıtmak için aşağıdaki çalışmalar ve etkinlikler yürütülebilir.

1. *Zihinsel Hazırlık:* Zihinsel hazırlıkta amaç, öğrencinin kazandırılmak istenen sese karşı dikkatini çekmek, zihnini sese hazırlamaktır. Bunun için tanıtılacak sesle ilgili canlandırma yapma, tekerleme, şarkı vb. söyleme, bilmece sorma, öykü anlatma gibi etkinlikler yapılabilir.

2. *Ön bilgileri Harekete Geçirme:* Ön bilgileri harekete geçirmek amacıyla sesin geçtiği kelimeleri sorma, örnekler vermeye özendirme, öğrencilerin adlarından yararlanarak seslerle ilişki kurma, aynı eslerle başlayan-biten kelimeler bulma vb. çalışmalar yaptırılabilir. Tüm bu çalışmalar yapılırken sesler, hece ve kelime içinde açık, net ve ağır ağır seslendirilmelidir. Öğrencinin anlamını bildiği kelimelerle çalışılmalıdır ve günlük yaşamıyla ilişki kurulmalıdır

3. *Zihinde Yapılandırma:* Yapılandırıcı yaklaşımın bir gereği olan ön bilgilerin yeni bilgilerle zihinde birleştirilmesi için öğrencinin öğrendiği sesleri görsellerle anlamlı hale

getirme, sesleri el, baş, göz, ağız, vb. hareketlerle ilişkilendirme, kelimeleri seslere göre seçme, sıralama, sınıflama vb. etkinlikler yapılabilir.

b. Değerlendirme

Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. Örneği tanıtılan sesin hangi öğrencilerin adında bulunduğu, hangi bitki, hangi hayvan veya eşya adında olduğu sorulabilir. Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir (Öz, 2005).

2.1.11.2. Harfleri Yazma

a. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin tanıtılmasının ardından sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasına geçilir. Sesi okuma ve yazma kısmında sesin sembolü olan harfin yazımı için harfi tanıma ve okuma, parmakla çizme, sesi yazma ve satır çizgilerine yazma çalışmaları yaptırılır.

1. *Sesleri Harflerle Eşleştirme:* Bu aşamada öğrenci duyduğu sesin karşılığı olan harfin biçimini tanımalı, gördüğü harfin karşılığı olan sesi çıkarabilmelidir. Yani harfi doğru olarak tanımalı ve okumalıdır. Böylelikle sözlü dil ve yazı dili arasındaki ilişkiyi de fark etmiş olur (Güneş, 2007, s. 226).

2. *Parmakla Çizme:* Parmakla çizme, sesle harfin şeklini birleştirmeye ve öğrenmeye yardımcı olur. Ayrıca göze soldan sağa doğru bir yön çizmekte, gözü yönetmekte ve harflerin şeklini, karıştırmayı önlemektedir.

3. *Sesi Yazma:* Sesi yazma kısmında harfleri başlangıç ve bitiş noktalarını, alt ve üst uzantılarını iyi öğretmek önemlidir. Bunun için çeşitli etkinliklere başvurulabilir. Örneğin; öğretmen öğrettiği sesi yavaşça tahtaya yazar ve öğrencilerin takip etmelerini isteyebilir.

Öğrenciler alıştırma kitaplarının üzerinden harfleri çizer ya da çizgisiz kağıda renkli kalemlerle harfin defalarca yazımını da istenebilir.

Sesler alfabedeki sıralarına göre değil aşağıdaki gruplamaya göre öğretilmelidir.

1.Grup: e, l, a, t

4.Grup: ö, b, ü, ş, z, ç

2.Grup: i, n, o, r, m

5.Grup: g,c,p,h

3.Grup: u, k, ı, y, s, d

6.Grup: ğ, v, f, j

4. *Sesi Satır Çizgilerine Yazma:* Öncelikle harflerin satırlara yazılması, daha sonra da bağlantılar öğretilmelidir. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g,G, f) harflerinden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.

5. *Değerlendirme:* Harfin öğrenilip öğrenilmediğini belirlemek için çalışma kağıdına çeşitli semboller verilir, bunlar arasından öğretilen harfi seçmeleri istenebilir ya da öğretilen harfi yazdırma çalışmaları yapılabilir.

b. Büyük Harfleri Yazma

Yazma öğretimine küçük harflerle başlanmadır. Küçük harfler öğretilirken ses grupları dikkate alınmalı, büyük harflerin öğretiminde ise özel adlarla ve cümle başlarında verilmesi dikkate alınmalıdır.

2.1.11.3. Hecelere Ulaşma

Okuma ve yazma öğretiminin en önemli aşaması sesleri birleştirme ve heceye ulaşma aşamasıdır. MEB (2005)'e göre oluşturulacak hecelerin kolay okunması, dilde kullanım sıklığına sahip olması, anlamının açık ve somut olması, görselleştirilebilir olması, işlek hece yapısına sahip olması, somut öğelerle desteklenmesi önemlidir.

a.Sesleri Birleştirme

Ses birleştirme işleminin öğrencinin zihninde yapılandırılması için üç tür çalışmaya ağırlık verilmelidir. Bunlar sesli, görsel ve yazılı ses birleştirmelerdir. Sesli birleştirme etkinliklerinde öğrencinin sesleri duyması ve bunu önceden bildiği sözlü hecelerle eşleştirmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla birleştirilecek sesler okunarak ve yazılarak tekrar edilmelidir (Güneş, 2007, s. 231). Görsel birleştirme etkinliklerinde karton ve yazı tahtası gibi birçok görselden faydalanılabilir. Yazılı birleştirmede ise üretilen hece önce havada, sırada vb. parmakla yazılarak harflerin birleştirilmesine ve bağlantısına dikkat çekilir. Daha sonra alıştırma kitabından yararlanılabilir.

b. Heceyi Anlamlandırma

Heceyi anlamlandırmak için ses birleştirme sonucu ulaşılan heceleri çeşitli etkinliklerle okuma-yazma çalışmaları yapılabilir. Hecenin anlamını görsellerle somutlaştırmakta oldukça önemlidir. Değerlendirme için ise heceyi okuma-yazma, önceki öğrenilenler arasından gösterme, söylenen heceyi doğru yazma vb. etkinlikler düzenlenebilir.

c. Açık Heceye Ulaşma

Bir sessiz bir sesli harfin birleştirilmesiyle oluşan heceye açık hece denir.

d. Diğer Hecelere Ulaşma

2.1.11.4. Kelimelere Ulaşma

Öğrenilen heceler birleştirilerek anlamlı kelimeler üretilmeye çalışılır. Elde edilen kelimeler üzerinde okuma ve yazma çalışmaları yaptırılır.

a. Hece Birleştirme

Hece birleştirme çalışmalarında önce bir hece ile bir sesin birleştirilmesi çalışması yapılmalıdır. Ardından iki hecenin birleştirilmesine geçilmelidir. Giderek farklı ve uzun hecelerin birleştirilmesi verilmelidir. Örneğin, “el” hecesi (kelimesi) gösterilerek öğrencilerin

okumaları istenir. Ardından “e” sesi gösterilerek okumaları istenir. Daha sonra önce “el” sonra “e” sesi aralarından boşluk bırakılmaksızın yazılarak oluşan yeni kelimenin nasıl okunabileceği sorulur. “ele” kelimesi birkaç defa okunarak yazılır. Hece birleştirirken sözlü, görsel ve yazılı hece birleştirme tekniklerinden yararlanılır (Güneş, 2007).

b. Kelimeyi Anlamlandırma

Kelimeyi anlamlandırmak için hece birleştirme sonucu ulaşılan kelimeler çeşitli etkinlikler aracılığıyla anlamlarına da dikkat çekilerek okunmalı ve yazılmalıdır. Ayrıca öğrenilen kelimenin görsellerle somutlaştırılması da önemlidir. Kelimenin üretilmesini göstermek ve öğrencinin zihinsel sözlüğünü zenginleştirmek için çeşitli kelime oyunlarından faydalanılabilir. Ardından da kelimeyi okuma- yazma, öncekiler arasından bulup yeni kelimeyi gösterme gibi değerlendirme metotlarından yararlanılabilir.

2.1.11.5. Cümleler Oluşturma

Okuma-yazma öğretiminde cümleye ulaşma devresinde dikkat edilecek ilk husus cümlelerin basit ve anlaşılır olmasıdır. Özellikle ilk öğretilecek cümleler iki, üç kelimeyi geçmemelidir. Ayrıca cümle verilirken görsellerden yararlanılması çocuğun zihninde kalıcılığı artırır.

a. Cümleye Ulaşma

Cümle oluşturmayı göstermek için tahtaya önce iki kelime yazılmalı ve cümlenin sonuna nokta konmalıdır. Öğrencilerin bu cümleyi deneyerek okumalarına izin verilmelidir. Cümleyi doğru okuyanlara birkaç kez tekrar ettirilebilir. Ayrıca cümle, resim, canlandırma, öykü oluşturma gibi etkinliklerle anlamlı hale getirilmelidir.

b. Görsellerle Cümle Oluşturma

Cümlede zenginlik oluşturmak ve adı henüz yazılamayan kelimeleri vermek için görsellerden faydalanılabilir.

c. Değerlendirme

Öğrencilerin yeni öğrenilen cümleleri daha önce öğrenilenler arasından seçmeleri istenebilir. Karışık olarak söylenen yeni cümleyi doğru yazmaları istenebilir. Kitaplardan, üretilen yeni kelimeler buldurulur ve okutulur. (Güneş, 2007).

2.1.11.6. Metin Oluşturma ve Anlama

Metin oluşturulurken iki noktaya dikkat edilmelidir. Birincisi metinlerin hep aynı cümlelerden oluşmaması, ikincisi ise cümlelerin birbiriyle anlamlı bağının kurulmasıdır. Okuma-yazma öğretiminde, hep aynı kelime ve cümlelerin okunması, bunlarla metin oluşturulması, yine metnin içinde aynı kelime ve cümlelerin defalarca verilmesi işlemlerinden kaçınılmalıdır. Hep aynı cümlelerle oluşturulan metinler, monoton tekrarlara neden olmaktadır. Monoton tekrarlar ise ezbere neden olur.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki okumada anlama güçlüğü çeken öğrencilerin, sözlü anlamada da sorunları var. Bu nedenle hem sözlü anlama hem de yazılı anlama çalışmaları yapılmalıdır. Yazılı anlama çalışmalarında, ilk okuma-yazma sürecinde verilen kelimelerin anlamları tek tek açıklanmalı ve cümledeki bütün anlama dikkat çekilmelidir. Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme durumları ele alınmalıdır. Dil ve zihinsel becerilerin birlikte geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Anlama çalışmaları, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi tüm öğrenme alanlarında uygulanmalıdır.

Metin oluşturma ve anlama aşamasında metni dinleme, görselleştirme, anlama ve yazma gibi değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilir.

2.1.11.7. Okur-Yazarlığa Ulaşma

Okur-yazarlığa ulaşan bir öğrenci serbest okuma yazmaya geçmiş demektir. Geçiş metinleri olarak çocuk şiirleri, tekerlemeler, düzeye uygun öyküler önerilebilir (Çelenk, 2005).

2.1.12. Özel Eğitim ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuk

Özel eğitim, engelli olan çocukların bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tasarlanmış bireyselleştirilmiş eğitimidir (Culatta ve Tompkins, 1999: Akt; Aral ve Gürsoy, 2007).

Özsoy (2002) özel eğitimi, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim özelliklerinden farklı özellikler gösteren çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmalar şeklinde tanımlamaktadır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de ise özel eğitim, 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 eğitim şeklinde ifade edilmektedir.

Akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılıklar gösteren çocuklara ise özel eğitim gerektiren çocuklar denilmektedir. Özel eğitim gerektiren çocuklar farklı bilim dalları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Kirk (1972), engelli çocuğu, normal gelişim gösteren çocuklardan zihinsel, duygusal, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında farklılık gösteren, özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan ve çeşitli engellere sahip olan çocuk şeklinde tanımlamaktadır.

Özçelik (1987), özel eğitim gerektiren çocuğu, genel eğitim ya da normal eğitim hizmetleri yoluyla kapasitesi ölçüsünde gelişim göstermeyen, özel eğitim hizmetlerine ve destek servislerine ihtiyacı olan çocuk şeklinde tanımlamıştır.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükümündeki Kararname’de ise özel eğitim gerektiren birey çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey olarak ifade edilmektedir.

5378 sayılı Özürlüler Kanunu’nda özürlü; “doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama güçlükleri olan ve koruma, bakım, rehabilitasyon danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişi” olarak tanımlanmaktadır.

Özel eğitime muhtaç olan çocuklardan zihinsel engelli olanlar tarih boyunca değişik sözcüklerle etiketlenmiş, farklı sözcüklerle anılmışlardır. Bilim ve teknolojideki değişimler, sosyal yapıdaki değişimler ile beraber zihin engelli tanımı da değişmiştir. Bu tanımlar, toplumların zihin engeline bakış açılarını değiştirdiği gibi sağlanan hizmetlerde de farklılıklara neden olmuştur.

2.1.13. Zihin Engeli ve Zihin Engelinin Değişen Ölçütleri

Zeka, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan yetenekler birleşimi olup zihnin algılama, bellek, düşünme, akıl yürütme, öğrenme gibi işlevlerini içermektedir. Çeşitli nedenlere bağlı olarak, zihinsel yeteneklerin yavaş gelişmesiyle ortaya çıkan zihinsel engel, son derece karmaşık özelliklere sahip bir durumdur. Zihinsel engelle çeşitli meslek gruplarının ilgilenmesi, her meslek grubunun kendi ilgi alanı doğrultusunda zihinsel engeli ele alması ortak bir tanım yapılabilmesini güçleştirmektedir (Bilir, 1986; Eripek, 2002).

Zihin engelli bireyleri tanımlamak için kullanılan ilk ve en eski terim *idiot*, Yunanca idiotus sözcüğünden gelip toplumsal yaşam içinde yer alamayan anlamına gelmektedir. 16. yüzyılda İngiliz hakim Sir Anthony Fitzherbert idiotları anne babasının kim olduğunu, kaç

yaşında olduğunu söyleyemeyen ve kazanımlarının/ kayıplarının nedenlerini anlayamıyor gibi görünen kişi olarak tanımlamıştır. 19. yüzyılın sonuna kadar ağır derecede yetersizliği olan bireyler idiot, hafif derecede yetersizliği olanlar için *embesil* terimi kullanılmıştır. Ayrıca bu dönemde geri zekalı, iradesiz anlamına gelen *feble-mindedness* terimi de kullanılmıştır. 19. Yüzyılın sonlarında psikolog Goddard, Yunancada aptal anlamına gelen *moron* sözcüğünü Binet Zeka Testi'ne göre, zeka yaşı 8-12 arasında olan; bir başka deyişle zeka bölümleri 51-70 arasında olan bireyleri tanımlamak için kullanmıştır. Artık bu tür sözcükler kullanılmamakla beraber argo dilde kullanımına rastlanılmaktadır (Sucuoğlu vd. 2009, s. 51).

Zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) zihinsel engeli, bir yetersizlik ya da engel nedeniyle yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak bireyden beklenen rollerin kısıtlanması ve yerine getirilmemesi şeklinde tanımlamaktadır. Amerika Zihinsel Engelliler Derneği ise zihinsel engeli, gelişim süreci içinde zihinsel fonksiyonların normalin altında olması, iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, akademik fonksiyonlar, kendini yönlendirme, sağlık ve güvenlik, serbest zaman, iş gibi öğrenme ve sosyal uyum sağlayıcı davranışlardan iki ya da daha fazlasında bozukluğun görülmesi şeklinde tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle zihinsel engel, zihinsel işlevlerdeki yetersizliğe uyumsal davranışlardan en az iki davranıştaki yetersizliğin eşlik etmesi durumu olarak ifade edilmektedir (Bilir, 1986).

Milli Eğitim Bakanlığı bir dönem zihin engelini öğrenme güçlükleri içinde ele almış, 2000 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihin engeli, *zihinsel öğrenme yetersizliği* olarak isimlendirilmiştir. Akademik ortamlarda ise zihin engelli terimi

kullanılmakta olup Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı bulunmaktadır. *Zihinsel özür* ve *zihin özü* terimlerinin de yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Çağlar 1979 yılında yaptığı tanımda zeka geriliği olan bireyleri “zihin gelişimlerinde meydana gelen yavaşlama, duraklama veya gerileme nedeniyle davranış ve uyum yönünden yaşlılarına göre sürekli olarak gerilik gösteren bireylere geri zekalı denir” şeklinde tanımlamıştır. 1975 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik’ de yapılan tanımda Çağlar’ın tanımı aynen kalmış sadece “... normal eğitim programlarından yararlanamayan birey...” açıklaması eklenmiştir (Sucuoğlu vd. 2009, s. 62).

Genel anlamda tüm tanımlara göz atıldığında çıkan ortak sonuç şudur ki; zihinsel engeli olan bireylerde gözlenen ortak özellikler zihinsel işlevlerin belirgin derecede normalin altında olması ve uyumsal davranışlardaki yetersizliklerdir.

Amerikan Psikoloji Birliği, zihin engelli olmanın ölçütünü ortalamanın 2 standart sapma altında olma olarak belirlemiştir. Buna göre zeka bölümü 70’in altında olanlar zihin engelli olarak kabul edilmektedir. Ancak ölçmenin standart hatası göz önüne alınarak Weschler Zeka testi kullanıldığında bu değer 65-75 arasında değişmektedir. AZGYB’ de ölmenin hatasını göz önüne alarak zeka bölümü sınırını 70-75 olarak belirlemiştir.

Tablo 2.1. Zihinsel İşlevlerin Değişen Ölçütleri

Heber, 1959	Genel zihin işlevlerinin ölçülmesi ile elde edilen, akranlarının ortalamasından 1 standart sapma daha az
Heber, 1961	Nüfusun ortalamasından 1 standart sapma daha fazla aşağıda zihin işlevleri
Grossman, 1973	Nüfusun ortalamasından 2 standart sapma ya da daha fazla aşağıda zihin işlevleri

Grossman, 1983	Standart zeka testlerinden elde edilen zeka bölümünün 70- 75'ten daha az olması
Lucasson ve ark. , 1992	Genel zeka testleri ile bir ya da birden fazla yapılan ölçümlerde zeka bölümünün 70- 75'ten daha az olması
Lucasson ve ark. , 1992	Zihin işlevlerinin ortalamanın iki standart sapma altında olması

(Sucuoğlu vd., 2009, s. 64)

2.1.14 Zihin Engellilerin Sınıflandırılması

Zihin engelli bireyler özellikleri açısından birbirlerinden oldukça farklıdır. Onlara uygun programlarda geliştirilebilmeleri için, uygun kurumlara yerleştirilebilmeleri için sınıflandırma yoluna gidilmiştir.

Tarihsel süreç içerisinde zihin engelli bireyler için birçok sınıflama çalışması yapılmıştır. İlk sınıflama çalışması 1672 yılında, beyin anatomisi ve nöroloji üzerinde çalışan doktor Willis tarafından yapılmıştır. Willis çalışmalarında zihin engelli bireyleri tanımlarken, “bazıları harfleri öğrenme yeteneğine sahip değildir ama mekanik işleri yapabilirler, bunu yapamayan diğerleri tarım işlerinden anlayabilirler ve diğerleri yemek ve uyumak dışında bir şey yapamazlar” açıklaması ile bu bireyleri sınıflamıştır. İlk sistemli sınıflama ise, zihinsel engellilik ile akıl hastalığı arasındaki farkı ortaya koyan Fransız psikiyatrist Esquirol tarafından yapılmıştır. Esquirol, zihin engelli bireyleri dili kullanabilme yeterliliklerine göre konuşması olmayanlar, birkaç sözcük söyleyenler ve basit cümlelerle konuşanlar olarak üç grupta toplamıştır. 19. yüzyılda tıptaki gelişmelere bağlı olarak Doktor Langdon Down (1866), zihin engellileri konjenital idiotlar, gelişimsel idiotlar ve kazalara bağlı yetersizlikleri

olan idiotlar olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Yine aynı yıllarda Duncan ve Millard konjenital ve kongenital olmayanlar olarak sınıflandırmayı ikiye indirmiştir. 1877'de Ireland tarafından hazırlanan ilk tıbbi ders kitabında zihin engelli bireyler 12 alt grupta incelenmişlerdir (Sucuoğlu, 2009, s. 68-69).

Sucuoğlu'na göre kabul edilen sınıflama sistemleri, engelin nedenine göre, zihinsel yetersizliğe göre ve gereksinimlere göre sınıflandırmadır.

- Zihin engelinin nedenleri temel alınarak yapılan sınıflama

1961 yılında Heber, zihin engeline yol açan nedenleri 8 alt grupta açıklamıştır. Bunlar; enfeksiyonlar, zehirlenmeler, travmalar, fiziksel nedenler, metabolizma, beslenme ya da büyüme bozuklukları, tümörler, bilinmeyen doğum öncesi nedenler, bilinmeyen ve emin olunamayan nedenler, psikolojik olduğu varsayılan nedenler (Sucuoğlu, 2009).

1973 yılında Grossman, zihin engeline yol açan nedenleri 10 alt gruba ayırmıştır. Bunlar; enfeksiyonlar ve zehirlenmeler, travmalar ve fiziksel nedenler, metabolizma ve beslenme, doğum sonrası beyin hastalıkları, bilinmeyen doğum öncesi etkiler, kromozom anormallikleri, gebelik problemleri, psikiyatrik bozukluklar, çevresel etkiler ve diğer durumlardır.

1992 yılında Lucasson ve arkadaşları zihin engeline yol açan nedenleri doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler olarak sıralamışlardır. Doğum öncesi nedenler; kromozom bozuklukları, sendrom bozuklukları, metabolizma bozuklukları, beynin gelişimsel bozuklukları ve çevresel etkilerdir. Doğum sırası nedenler; rahim içi bozukluklar ve 0-1 ay arasında ortaya çıkan bozukluklardır. Doğum sonrası nedenler ise; kafa incinmeleri, enfeksiyonlar, myelinizasyon bozuklukları, dejeneratif bozukluklar, nöbet bozuklukları, toksik-metabolizma bozuklukları, beslenme, çevresel yoksunluk, hypocennation sendromudur (Sucuoğlu, 2009).

- Zihinsel yeterlilik temel alınarak yapılan sınıflama

19. yüzyılda Fransız Eğitim Bakanlığı Alfred Binet ve arkadaşı Theodore Simon ile birlikte, zeka geriliği olan ve olmayan bireyleri ayırt etmek için bir test geliştirmelerini istemiştir. Binet-Simon testi daha sonra İngilizceye çevrilerek 1908'de zeka yaşı kavramı eklenmiş ve 1916'da Stanford-Binet Zeka Testi olarak adlandırılmıştır. Goddard, Binet-Simon zeka testini kullanarak, zeka yaşı 12'nin üzerinde olanları normal, 8-12 olanları moron, 3-7 olanları embesil ve son olarak zeka yaşı 2' den az olanları idiot olarak sınıflandırmıştır (Sucuoğlu, 2009, s. 70).

1939'da David Weschler tarafından geliştirilen zeka testinde ortalama zeka bölümü 100 olarak kabul edilmiştir. Bu testle beraber bireylerin zeka bölümlerinin ortalamadan ne kadar saptıklarını/ uzaklaştıklarını gösteren standart sapma kavramı, zihin engelinin derecesini belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılmıştır (Sucuoğlu, 2009).

Her bilim adamı farklı sınır puanları ölçüt olarak kabul etmişlerdir. Örneğin Heber ve Grossman'a göre zihin engelli olma sınırı zeka bölümü 65 olarak belirlemişler ve zihin engellileri sınır zeka, hafif, orta, ağır ve çok ağır derecede zihin engeli olan bireyler olarak gruplandırmışlardır. Buna göre sınır zekaya sahip olan bireyler ortalamadan 1, hafif derecede zihin engelli bireyler ortalamadan 2, orta derecede zihin engelli bireyler ortalamadan 3, ağır derecede engelliler ortalamadan 4, ağır derecede engelliler ortalamadan 5 standart sapma uzaklıkta olan bireylerdir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu uluslararası sınıflandırmada hafif derecede zihin engelliler 50-69, orta derecede zihin engelliler 35-49, ağır derecede zihin engelliler 20-34 ve çok ağır derecede zihin engelliler 20'nin altında olarak belirtilmiştir. Bu dört gruba ek olarak fiziksel ya da duyulardaki problemleri nedeniyle zihin engel düzeyleri belirlenemeyenler ve zihin engeli olduklarını belirten kanıtlar bulunan ama engelin derecesini belirlemek için yeterli bilgi olmayanlarda vardır (Sucuoğlu, 2009, s. 74).

- Gereksinimler temel alınarak yapılan sınıflama

Zihin engelli bireyler ne kadar öğrenebilecekleri temel alınarak eğitilebilir, öğretilebilir ve ağır derecede zihinsel engelliler olmak üzere üç grupta toplanır.

Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan birey (eğitilebilir zihinsel engelli birey), zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olanlar okuma-yazma, matematik gibi okul ile ilgili temel akademik becerileri kazanabilirler. Uygun iş eğitimi aldıklarında yetişkinlik döneminde uzmanlık gerektirmeyen, basit işlerde çalışabilirler. En az destekle ya da desteğe gereksinim duymadan yaşamlarını sürdürebilirler (Topaloğlu vd. 2003).

Türkiye’de zihinsel engelli çocukların akademik becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarda, Eskişehir ve Kütahya illerindeki özel alt sınıfların dördüncü ve beşinci sınıflarına devam eden zeka yaşları 4-10 arasında değişen 165 eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun, normal ilkökul sınıflarına göre okuma becerileri değerlendirilmiştir. Sonuçta çocukların %36, 36’sının ilkökul birinci sınıf, %26, 67’sinin ilkökul ikinci sınıf düzeyinde okuma becerisi edindikleri belirlenmiştir (Eripek, 2002).

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey (öğretilebilir zihinsel engelli birey), kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireydir.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireydir.

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel yetersizliğinin yanında başka yetersizliklerinin de bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik

becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireydir (www.meb.gov.tr).

AAMR (1992) yılında yaptığı sınıflamada desteği temele almıştır. Kısaca ILEP (Intermittent/ Aralıklı, Limited/Sınırlı, Extensive/Kapsamlı, Pervasive/Yaygın) olarak anılan bu sınıflandırma günümüzde yaygın olarak kabul görmekte ve uygulanmaktadır. (Hallahan ve Kauffman, 2003: Akt; Sucuoğlu vd.,2009). Bu sınıflama göz önüne alınarak yazılan bir tanılama raporunda “bireyin iletişim ve sosyal becerilerinde sınırlı desteğe ihtiyacı var, sosyal becerilerde ise yoğun desteğe ihtiyaç duymaktadır” şeklinde ifadelerin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Kaplan, 1996).

- Destek ihtiyacı temel alınarak yapıla sınıflandırma

Hallahan ve Kauffman (2003), zihinsel yetersizliği olan bireyleri destek ihtiyaçlarına göre aralıklı, sınırlı, kapsamlı ve yaygın olarak desteğe ihtiyaç duyanlar olarak dört gruba ayırmışlardır. Aralıklı desteğe ihtiyaç duyan bireylerin her zaman yardıma ihtiyaçları yoktur. Sadece geçiş dönemlerinde (yeni işe başlama, hastalanma v.b.) kısa dönemli yardımlara ihtiyaç duyarlar. Sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireylerin belirli zamanlar içinde tutarlı yardım ihtiyaçları bulunmaktadır. Örneğin iş eğitimi ve yetişkin yaşama geçiş becerilerinin öğrenilmesi bu destek ihtiyacı duyan bireyler için geçerli olmaktadır. Kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan bireylerin uzun süreli ve belirli ortamlarda yardıma ihtiyaçları bulunmakta, genellikle bu bireylerin belirli günlerde düzenli bir katılımı destek almaları gerekmektedir. Yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireylerin ise yaşam boyu desteğe ihtiyaçları vardır. Farklı ortamlarda, diğer destek türlerine oranla daha yoğun yardımlara gereksinim duymakta, bu nedenle daha fazla personelin yardımına ihtiyaç duymaktadır. (Akt; Sucuoğlu vd., 2009).

2.1.15 Zihinsel Engelli Çocukların Özellikleri

2.1.15.1. Zihinsel Engelli Çocukların Dikkat Özellikleri

Öğrencilerin öğrenebilmeleri için belirli bir süre öğrenilen bilgiye dikkat etmeleri ve dikkat dağıtıcı uyarıcıları kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ayırt etme güçlükleri ve sadece belirli bir uyarana dikkatlerini toplama sorunları vardır. Aynı zamanda çeşitli uyarılar içerisinde kendileri için gerekli olan bilgiyi alma ve kullanma sorunu da yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretecekleri bilgi ve becerileri küçük adımlara ayırması, öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardımcı olacaktır (Diken, 2008).

Zihinsel yetersizliği olanlarda dikkat problemleri yaygın olarak görülmektedir. Bireylerin öğrenme problemlerinin önemli bir bölümü dikkat problemlerinden kaynaklanmaktadır. Genel olarak dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir.

2.1.15.2. Zihinsel Engelli Çocukların Bellek Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin pek çoğu hatırlamada güçlük çeker. Görsel ve işitsel algıları zayıftır. Bellekle ilgili yaşadıkları en önemli problem öğrendikleri bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmaktır. Genelleme yapmakta zorlanırlar, kazandıkları bilgileri ilişkilere göre gruplamakta güçlük çekerler. Yaşıtlarıyla karşılaştırıldığında kendilerini düzenleme (tekrarlama, gruplandırma, ilişkilendirme) stratejilerini daha az sıklıkta kullandıkları görülmektedir.

2.1.15.3. Zihinsel Engelli Çocukların Öğrenme Özellikleri

Zihinsel engelli çocuklar akranları gibi öğrenebilir ve öğrenmeye devam ederler. Akranlarından temel farkları öğrenmenin hızındadır, öğrenme hızları daha yavaştır.

2.1.15.4. Zihinsel Engelli Çocukların Dil Gelişimi Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireyler dil ve konuşmayı zihinsel yetersizliği olmayan bireylerin geğtiği basamaklardan edinirler. Ancak bu basamaklardan geçiş hızları daha yavaştır. Dil ve konuşma gelişimindeki sorunlar ile kendini düzenleme (tekrarlama, gruplandırma, ilişkilendirme) problemleri arasında yakın bir ilişki vardır. Çünkü birçok kendini düzenleme stratejisi dile dayalıdır.

Dil ile zeka seviyesi arasında bağıntı vardır. Zeka yönünden bir çocuk ne kadar geri olursa, dil ve kelime hazinesinin gelişimi de o kadar gecikmiş ve sınırlıdır. Özellikle zeka seviyesi düşük çocukların konuşmaları, gerek konuşmaya başlama, gerekse telaffuz yönünden gecikir. Zihin engellilerin eğitiminde dil gelişimi önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bunu gerçekleştirebilmek için çocukların özellikle grup faaliyetlerine yönlendirilmeli, özellikle, normal dil becerisine sahip yaşlılarıyla oynamaları sağlanmalıdır. Bu çocuklara dramatizasyon ve karşılıklı konuşma gibi durumlar yaratmak yararlı olur (Okuturlar, 1975).

Dil gelişimindeki problemler; alıcı ve ifade edici dil becerilerinde sınırlılık, karşılıklı konuşma becerilerinde konuşmayı başlatma güçlüğü, yönerge takip etme ve yönerge vermede sınırlılık, belirli bir konu çerçevesinde diyalogu sürdürmemeye, bir hikayeyi anlatamama şeklinde özetlenebilmektedir. Ayrıca dili işlevsel olarak kullanmada da güçlük yaşamaktadırlar. Örneğin, konuşmada sıra alma, ne zaman konuşması gerektiğini ve ne zaman susması gerektiğini yordama, konuşma içeriğinin seçimi gibi becerilerde sorunlar yaşamaktadırlar (Culatta ve Tompkins, 1999: Akt; Aral ve Gürsoy, 2007). Dil gelişiminde önemli yeri olan altında/ üstünde, yukarısı/ aşağısı gibi kavramları öğrenmeleri normal gelişim gösteren yaşlılarına oranla daha uzun zaman alabilmektedir (Friend, 2006: Akt; Sucuoğlu vd., 2009).

2.1.15.5. Zihinsel Engelli Çocukların Akademik Başarı Özellikleri

Hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel özelliklerindeki yetersizlik, akademik başarıları üzerinde de olumsuz etki yaratmakta, bu bireyler normal gelişim gösteren akranlarından akademik alanlarda geri kalmaktadırlar. Akademik becerileri kazanabilmek için normal akranlarından daha fazla çalışmaları ve daha çok alıştıırma yapmaları gerekmektedir. Normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim gören zihinsel yetersizliği olan bireylerin özel sınıf ve özel eğitim okullarında bulunanlara göre daha çok akademik becerilerde ilerleme gösterdikleri belirtilmektedir (Friend, 2006: Akt; Sucuoğlu vd., 2009).

2.1.15.6. Zihinsel Engelli Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri

Zihinsel engellilerin bilişsel gelişimleri farklılık yaklaşımı ve gelişimsel yaklaşım ile açıklanmaya çalışılmıştır. Gelişimsel yaklaşım genel olarak Piaget'nin bilişsel gelişim ilkelerini temele alır. 1960'ların sonunda Edward Zigler tarafından açıklanmış, daha sonra bu yaklaşımı temel alan birçok araştırma yapılmıştır. Gelişimsel yaklaşıma göre hafif derecede zihinsel engelli bireylerin bilişsel gelişimi akranları ile aynı sıra ve aynı yapı özelliğindedir. Aynı gelişim aşamalarını daha yavaş bir hız ile takip ederler. Gelişimin hızı engelin derecesine bağlı olarak değişir. İlk kez 1933'de Lewin tarafından ortaya atılan ve daha sonra Kounin tarafından üzerinde çalışılan farklılık yaklaşımında genel gelişim prensiplerinin zihin engelliler için geçerli olmayacağı, zeka yaşları eşleştirilmiş olsa bile zihin engelli bireylerin bilişsel işlevlerinin, engelli olmayan bireylere göre niteliksel ve niceliksel olarak farklı olacağı savunulmuştur (Sucuoğlu vd. 2009, s. 126).

Zihinsel yetersizlik düzeyi arttıkça öğrenme yavaşlar ve zorlaşır. Algılamaları basit düzeydedir ve somut kavramları daha kolay ve iyi kavrarlar. Etkinliklerde çabuk yorulurlar, yönergeleri kolayca anlayamazlar ve dikkat süreleri ve ilgileri çok kısadır. Zıt kavramları öğrenmekte ve mekan oryantasyonunda sıkıntı çekerler. Bu nedenle, kendi pozisyonlarını fark

etmekte, kendi konumuna göre diğer nesnelere konumunu algılamakta, nesnelere konumundaki değişikliklere uyum sağlamakta zorlanabilir. Bellekleri yetersiz olduğu için çok çabuk unuturlar (Güven, 2003).

2.1.15.7. Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimleri

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pek çoğu sosyal ilişkilerde güçlük yaşamaktadırlar. Bu öğrenciler akranları tarafından kabul edilmemekte ya da daha az tercih edilmektedirler. Sosyometrik tekniklerle toplanan bilgiler aracılığıyla, bu öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından ret ya da kabul edildikleri görülebilmektedir. Özellikle kaynaştırma uygulamalarının başarısı, normal öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olmasına ve onlarla sosyal etkileşime girmelerine bağlıdır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, okul içinde olduğu gibi okul dışında da çok az arkadaşına sahiptirler. Arkadaş edinme sürecinde ve sosyal ilişkilerde güçlük yaşamalarının nedenlerinin başında uygun olmayan davranışları sergilemeleri gelmektedir. Bu davranışlar diğer öğrencilerin onlardan uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. Bir diğer neden davranış biçimleridir. Sosyal ortamlarda sergilemiş oldukları davranışları, kişilerarası ilişkiler açısından kabul edilebilir düzeyde değildir. Son olarak, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sosyal ipuçlarını kavrama sorunu yaşarlar ve diğer öğrencilerin davranışlarını yanlış yorumlayabilir (Friend, 2006: Akt; Sucuoğlu vd., 2009).

Zihinsel engelli çocuklar genellikle inatçı bir yapıya sahiptirler. Kendilerine güvenleri azdır ve kendilerini kontrol edemezler. Sorumluluk almaktan kaçınırlar. Çünkü başarısız olacaklarına inanırlar. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları ve sık sık engellenme duygusu yaşadıkları için zaman zaman uç tepkiler verebilirler. Ancak çevrelerine karşı duyarsız değildirler. Çevreden gelen uyarıcılara karşı az ya da çok tepkide bulunabilirler

(Lawrence ve Winschel 1975; Patton ve Payne 1886; Akt; Aral ve Gürsoy, 2007; İpek 1998; Güven 2003).

Yeni durumlara kolayca uyum sağlayamadıkları için yeni bir durum karşısında gerginlik, sinirlilik, direnme ve ya kaçma davranışı sergileyebilirler. Sosyal ilişkilerde başkalarına bağımlı olmayı tercih ederler. Genellikle kendilerinden küçüklerle arkadaşlık kurarlar. Yapabileceklerinden daha zor görevler vermek, onların gereksiz yere başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olur. Diğer taraftan yapabileceklerinden daha basit görevler vermek ise onların kolayca sıkılmalarına neden olabilir (Güven, 2003; Topaloğlu vd. 2003).

Zihinsel engelli çocuklardan Down Sendromlu olanlar sosyal becerileri ve gelişimi en iyi grup olarak nitelendirilebilir. Bu çocuklar diğer zihinsel engellilere göre daha kolay iletişim kurabilirler. Taklit yetenekleri oldukça kuvvetlidir. Bu nedenle eğitimde çok fazla modele ihtiyaç duyarlar (Gönen vd. 1998; İpek, 1998).

Zihinsel engelli çocuklarda bağımlılık daha uzun sürmektedir. Çocuğun bağımlılığının azalmasında anne baba tutumu etkili olmaktadır. Anne baba, çocuğa engelinden dolayı aşırı koruyucu davranmamalıdır. Ayrıca ailedeki normal gelişim gösteren kardeş zihinsel engelli çocuğun duygusal ve davranış problemleri yaşamasında ve olumlu kişilik geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır (Lawrence and Winschel, 1975; Patton ve Payne: Akt; Aral ve Gürsoy, 2007; İpek, 1998; Bayhan, 2001).

2.1.15.8. Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel ve Psikomotor Gelişimleri

Fiziksel anormallikler ile zihinsel yetersizliğin derecesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Bireyin engelinin derecesi arttıkça fiziksel farklılıklarda artmakta, bu durum genellikle hidrocefali ve Down Sendromu gibi organik problemler zihin engeline yol açtığı zaman ortaya çıkmaktadır. (Sucuoğlu vd. 2009).

Zihinsel engelli çocukların fiziksel gelişimi ilk yılda oldukça yavaştır. Bu çocukların her geçen ay motor gelişiminde gerilik belirgin olarak ortaya çıkmaya başlar. Örneğin; başını zamanında dik tutamazlar, dişlerini zamanında çıkartamazlar, diş deformasyonları fazladır ve zamanında yürüyemezler. Normal gelişim gösteren çocukların ortalama olarak 12-24 aylar arasında yürümesi beklenirken, zihinsel engelli çocuklarda yürüme genellikle 36-38 aylar gibi çok daha geç bir dönemde olabilir (Bilir, 1986; İpek, 1998; Güven, 2003).

Zihinsel engelli çocuklar, ellerini de yeterince fonksiyonel kullanamazlar. Yetersiz el-göz, el-ayak koordinasyonu ve denge kurmada, küçük büyük kasları kullanmada yetersizlik görülür. Eline aldığı nesneyi tutma, sallama, elden ele geçirme, birbirine vurma gibi becerilerde zorlandıkları ve başarılı olamadıkları görülür. Zihinsel engelli çocukların dirençleri düşük olduğu için sık sık hastalıklara yakalanırlar (İpek, 1998; Güven, 2003).

2.1.15.9. Zihinsel Engelli Çocukların Psikolojik Özellikleri

Psikolojik Özellikler: Zihin engelli bireylerin psikolojik özellikleri engelli olmayan bireylerden çok farklılaşmamasına karşın, araştırmalar bu bireylerin bazı eğilimleri olduğunu göstermiştir. Bunlar öğrenilmiş çaresizlik, düşük benlik kavramı, başarısızlık beklentisi, dışa yönelim, yaşam sorumluluğu almama, kendini yönlendirme yetersizlik ve öğrenmek için düşük güdülenme eğilimleri olarak sıralanabilir. Bu eğilimler, genellikle bireyin yetersizlikleri ve tekrarlanan başarısız deneyimler ve çevreden aldıkları tepkilere bağlı olarak çıkabilmekte, zihin engelli birey diğerlerine bağımlı olmakta, kendi bilişsel becerilerine güvenmemekte, yeni ve özellikle güç becerileri öğrenmekten kaçınmakta ve problemlerin çözümü için dışarıdan ipucu aramaktadır. Ayrıca öğrenmek için dışsal pekiştireçlere gereksinim duymaktadır. Benlik kavramı akranlarına göre düşük olmakta, kendilerine ve yaşamlarına ilişkin kararlar verememektedir. Sınırlı ortamlarda yaşama, yeni deneyim ve öğrenme

fırsatlarının olmaması ve yatılı kurumlarda yaşamak bu eğilimleri arttırabilmektedir (Sucuoğlu vd. 2009).

2.1.15.10 Zihinsel Engelli Çocukların Psikiyatrik Problemleri

Psikiyatrik Problemler: Psikiyatrik problemler zihin engelli bireylerde engelli olmayan bireylere oranla daha fazla görülebilmekte, grubun %40-70'inde zihin engeli ile birlikte depresyon, kaygı bozuklukları, iletim bozuklukları gibi psikiyatrik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlara tanı konma aşamasında çeşitli sorunlar yaşanmakta, sağaltım için ilaç tedavisi, bilişsel davranışçı sağaltım yöntemleri ile uygulamalı davranış analiz teknikleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Sucuoğlu vd, 2009, s. 168).

2.1.16 Hafif Derecede (Eğitilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

Hafif derecede zihinsel engelli çocukların eğitimleri genellikle normal ve özel sınıflarda yapılmaktadır. Zorunlu olmadıkça özel gündüzlü ya da yatılı okullardan kaçınılmaktadır. Zihinsel engelli çocuklara normal ve özel sınıflarda genellikle okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde eğitim sağlanmaktadır. Son yıllarda okul öncesi sınıflara ek olarak 0-3 yaş çocukları için "uyaran sınıfları" uygulamasına başlanmıştır. Bu yaş dönemi tüm çocuklarda olduğu gibi, zihinsel engelli çocukların da zihin, dil ve sosyal gelişimlerinde kritik dönemdir. Uyarın sınıflarının temel amacı, bu kritik dönemde zihinsel engelli çocuklara ve ailelerine yardımcı olmaktır. Diğer yandan çocukların daha ileri eğitim gereksinimlerine paralel olarak ortaokul ya da lise sonrası eğitim programları uygulamalarına başlanmıştır. Bu programların temel amacı; zihinsel engelli çocuk ya da gençlere iş edinme, bağımsız yaşama ve topluma uyum sağlama gibi yetişkin yaşamı için gerekli olan becerileri kazandırmaktır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

Bu çocukların eğitim amaçları genellikle; temel akademik beceriler, temel sağlık ve temizlik alışkanlıkları, sosyal beceriler, uygun benlik kavramı, iş becerileri ve vatandaşlık görevleridir (Eripek, 2002).

2.1.16.1. İlköğretim Yıllarında Hafif Derecede (Eğitilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

İlköğretimin birinci devresi, okul öncesi eğitim programının devamı niteliğindedir. Hafif derecede zihinsel engelli çocukların bir kısmı ilkokulun ilk sınıflarında sınıftaki çalışmalarda yaşlılarından geri kaldığı için farkına varılmaktadırlar. Bu çocuklar için kullanılan yerleştirme yaklaşımları genellikle şunlardır: Normal sınıfa devam etme, gezici öğretmen ya da kaynak öğretmenin yardımı, özel sınıfa yerleşme, bazı okul çalışmalarında normal sınıfa katılma, özel sınıfa tam olarak yerleşmedir. Zihinsel engelli çocuk bu devrede yine akademik öğrenmelere hazırlık çalışmalarına devam etmektedir. Bu devreye devam eden takvim yaşları 6-10 arasında olan hafif derecede zihinsel engelli çocukların zeka yaşları 4-6 arasında olmaktadır. Bundan dolayı uygulanan eğitim programları, normal çocukların okul öncesi eğitim programlarına benzerlik göstermektedir. İlköğretim birinci devrede akademik çalışmalara ne kadar yer verileceği, çocuğun durumuna bağlı olmakla birlikte günümüzde programlarda sosyal becerilere de önem verilmektedir. (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

İlköğretimin ikinci devresinde akademik çalışmaların yoğunluk kazanması ve bu çalışmaların daha yüksek düzeyde zihinsel işlevleri gerektirmesi, hafif derecede zihinsel engellilerin fark edilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle hafif derecede zihinsel engelli çocuklara sağlanan özel eğitim olanakları bu devrede yoğunlaşmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

Hafif ve orta düzeyde zihinsel engelli olan ilköğretim çağı çocukları için, kaynaştırma uygulamalarının esas alındığı, gündüzlü ilköğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmaktadır (Topaloğlu vd., 2003).

2.1.16.2. İkinci Devre Eğitim Programlarında Hafif Derecede (Eğitilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

İkinci devre eğitim programlarında çocuğun fiziksel, sosyal ve kişisel çevresini tanıması ve uyum sağlaması yanında, işlevsel akademik beceriler (okuma, yazma, aritmetik) kazanmasına ağırlık verilmektedir. İşlevsel akademik becerilerden amaçlanan, günlük yaşama uyumu kolaylaştırıcı örneğin, gazetenin, sokak tabelalarının, telefon kullanma önergesinin okunması, bir formun doldurulması, alışverişte para hesabının yapılması gibi becerilerdir. Programlarda akademik çalışmalarıyla birlikte hazırlık çalışmalarına da yer verilmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

Ortaokul ve lise programlarında hazırlık çalışmalarına verilen önem azalırken, işlevsel akademik becerilere, bunun yanı sıra sosyal ve iş becerilerine verilen önem artmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007).

Bu dönemde çocuğa iş eğitimi programları uygulanır. Mercer ve Payne, örnek bir iş eğitimi programını beş aşamada ele almaktadır. Bunlar; *tanıtım*, *değerlendirme*, *öğretim*, *yerleştirme* ve *izlemedir*. Tanıtım aşamasında çocuğa çeşitli işler ve bu işlerin gerektirdiği beceriler konusunda bilgi verilir. Değerlendirme aşamasında çocuğun ilgi ve yeteneğini belirlemek için farklı işlerde çalışması sağlanır. Öğretim ve yerleştirme aşamasında tespit edilen ilgi ve yetenek doğrultusunda bir alana çocuğun yerleşmesi sağlanır ve bu alandaki işler öğretilir. İzleme aşamasında ise çocuk izlenerek herhangi bir problemde iş yerini değiştirmek ya da daha detaylı bilgi vermek gibi yardımlarda bulunulur (Akt; Aral ve Gürsoy, 2007).

2.1.17. Orta Derecede (Öğretilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

Orta derecede zihinsel engelli çocukların eğitim programlarında akademik konulara daha az yer verilirken sosyal çevreye uyum becerilerinin kazanılmasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007).

Orta derecede zihinsel engelli çocukların eğitimleri genellikle özel sınıf, okul ve korumalı iş yerlerinde sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra çocuğa kendi evinde ve grup evlerinde sağlanan eğitim programları bulunmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

2.1.17.1. İlköğretim Yıllarında Orta Derecede (Öğretilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

İlköğretim döneminde temel amaç, orta derecede zihinsel engelli çocukların mümkün olduğunca bağımsız yaşayabilmelerine olanak sağlamaktır. Bunun için çocuklarda günlük yaşam ve iş ile ilgili becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Orta derecede zihinsel engelli çocuklarda ilköğretimin birinci kademesinde iş öncesi eğitimi, ikinci kademesinde ise iş eğitimi önemli yer tutmaktadır (Eripek, 2002).

2.1.17.2. İkinci Devre Eğitim Programlarında Orta Derecede (Öğretilebilir Düzeyde) Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

Korumalı iş yerleri her şeyiyle zihinsel engelli çocukların iş eğitimlerini gerçekleştirmek için düzenlenmiş, eğitim ağırlıklı iş yerleridir. Buralarda çocuklara iş eğitimi ve istihdam olanakları sağlandığı gibi, dışarıdaki bir işe geçiş aşamasında o işe ilişkin hazırlık programları da uygulanmaktadır. Bununla birlikte zorunlu nedenler olmadıkça, korumalı işyerlerinde iş eğitimini tamamlamış olanların aynı yerde işe yerleştirilmelerinden

kaçınılmaktadır. Ekip çalışmalarını gerektiren korumalı iş yerlerinde ekibin çekirdeğini iş eğitmeni ve danışmanları oluşturmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

2.1.18. Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimleri

Bu çocukların eğitimleri daha çok gündüzlü ya da yatılı okullarda sağlanmaktadır. Düşük düzeyde zihinsel işlevleri olduğu için eğitim programlarında özbakım, dil ve hareket becerilerine daha fazla önem verilmektedir (Varol, 1992; Eripek, 2002).

Ağır ya da çok ağır zihinsel engelli çocukların eğitiminde çocuğun çevresine en az bağımlı bir şekilde yaşamını sürdürmesi öncelikli hedef olmaktadır. Bu nedenle, ağır ve çok ağır zihinsel engelli çocukların giyinme, soyunma, yemek yeme, tuvaletini yapma, yardımla basit ev işlerini yapma gibi günlük yaşam becerilerini kazanmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Topaloğlu vd., 2003). Bu çocuklarda sıklıkla görülen uyumsuz davranışların azaltılmasında yaygın olarak kullanılan yöntem davranış değiştirme yöntemidir. Bu yöntemde; istenilen davranışları arttırmak, istenilmeyen davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için tutarlı olarak pekiştiric ya da cezalandırma süreçleri uygulanmaktadır (Eripek, 2002).

2.1.19 Zihinsel Yetersizliği olan Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğrenme Süreci

Eğitim insanın doğumuyla birlikte başlayarak hayatı boyunca devam eder. Bireyin eğitim öğretim programlarıyla tanışması ise, okulöncesi eğitimle başlayarak ilköğretimle devam etmektedir. Okulöncesi programlarında çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimini ilerletmeyi amaçlayan programlar uygulanarak aynı zamanda okuma-yazma çalışmalarına hazırlık yapılmaktadır (Akyol, 2001).

Zihinsel engelli çocukların anne babalarının en çok merak ettikleri konulardan birisi, çocuklarının okumayı öğrenip öğrenemeyecekleridir. Zihinsel engelli çocukların büyük bir

bölümünü oluşturan hafif derecede zihinsel engelli çocuklar genellikle okumayı öğrenmektedirler. Okumayı öğrenemeyenlerde problem, zeka geriliğinden çok yetersiz güdülenme ve uygun olmayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla açıklanmaktadır (Eripek, 1996).

Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin geç ve güç okumasını engellemek için öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanında meydana gelen gelişimleri takip etmekle birlikte, uygun yöntemi seçmeye özen göstermesi ve kullandığı yöntemi sık sık değiştirmemesi gerekir (Cemaloğlu, 2000).

Zihin engelli çocukların birçoğu görsel-motor organizasyonlarında, küçük ve büyük kas gelişimlerinde ve bütünleştirme stratejilerinde problemler yaşamaktadırlar. Zihin engelli çocukların görsel, motor ve kavramsal gelişimlerdeki aksaklıklar alfabedeki harfleri tanımalarında ve harflerin sözcüklerdeki diziliş sırasını kavramalarında zorluk yaratır (Nichtern, 1974: Akt; Şengül, 2008). Semboller, harflerin dizilişi ve sözcükler yatay (horizontal) sıralama ve düşünmeyi gerektirir. Oysaki zihin engellilerde yatay sıralama becerileri zayıftır. Bu beceride olgunlaşmadıkları için harfleri ve sözcükleri kavrama becerileri ve hızları düşüktür. Bu nedenle de görsel öğretim 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 (Nichtern, 1974: Akt; Şengül, 2008).

Zihin engelli çocukların sosyal ve duygusal deneyimlerinin kısıtlı olması, düşünsel süreçlerini somutlaştırmanın ilk aşamalarında olması ve sembolik düşünmedeki yetersizlikler zihin engelli çocuklar için okuma yazmayı edinilmesi zor beceriler kılar (Nichtern, 1974: Akt; Şengül, 2008).

Zihin engelli çocuklarda okuma-yazma öğretiminin amacını, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için, çevresiyle iletişim kurabilmesi, duyduğu ve gördüğü sesli sembolleri kurallara uygun, düzgün bir şekilde yazabilmesi, yazdıklarını okuyarak anlamlandırmaları olarak ifade edebiliriz. Okumayı öğrenmeye hazır olma, takvim yaşından çok zeka yaşıyla ilgilidir. Bu nedenle normallerde genelde 6 olan okumaya hazır olma yaşı, hafif derecede zihinsel engellilerde 8, bazen 11 yaşına değin gecikebilmektedir (Eripek, 1993).

Zihin engelli çocuklar, yazma becerilerinde değişik güçlükler yaşayabilirler. Genellikle zihin engelli çocuklar, kas gelişimiyle ilgili yetersizliklerden dolayı, kalemi kurallarına uygun tutmada sorun yaşayabilir, satır üzerinde başlangıç ve bitiş ayarlayamayabilir, yazma becerileriyle ilgili görevi belirlenenden daha geç süre içinde tamamlayabilirler. Özellikle ezbere yazma becerilerinde harflerin yerlerini karıştırdıkları, fazla harf ekledikleri ya da atladıkları görülebilir. Pek çok zihin engelli birey yeni bir beceri kazanmada ya da kazandığı becerileri diğer becerilere uyarlamada ve kendi becerilerini değiştirmede zorlanabilir. Eğitimciler, bu gerçeklere dikkat ederek engelli bireyin özelliklerine uygun okuma ve yazma programları kullanmalıdır (Cohen ve Plaskon, 1980: Akt; Arabacı, 2009). Uygun okuma-yazma stratejisi ve materyaller ile sınıf içi yardımlar yapılmasının, zihin engelli çocukların okuma ve yazmalarının geliştirilmesine büyük katkısı olacaktır (Akçamete, 2003; Sarı, 2003).

BÖLÜM III

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dünyada son yıllarda ilk okuma-yazma öğretim yöntemi konusunda önemli gelişmeler yaşanmakta ve köklü değişiklikler yapılmaktadır. Bu gelişmeler ve değişikliklerden bazıları Güneş (2007)'in “*Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*” isimli kitabında şu şekilde belirtilmiştir.

ABD kongresi, 1997 yılında Eğitim Bakanlığı ile Çocuk Sağlığı ve İnsan Hakları Ulusal Enstitüsü'ne “okullarda kullanılan farklı okuma yöntemlerinin etkilerinin incelenmesi konusunda bir panel hazırlanması” görevini vermiştir. Çalışmalar sonucunda okuma-yazma öğretiminde sistemli şekilde ses eğitimi veren yöntemlerin diğer yöntemlere göre daha başarılı

olduğu ve sistemli ses eğitiminin, sosyokültürel yönden zayıf, dil yetersizlikleri ve okuma öğrenme güçlüğü olan çocuklarda etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, ses yöntemleri üzerinde çalışmalara başlanmış ve “No Child Left Behind Act” (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) programı hazırlanmıştır. Programda ilk okuma-yazma öğretiminde ses birleştirme yönteminin kullanılması önerilmiştir. Program ABD Kongresi tarafından 2002 yılında oybirliği ile kabul edilmiş ve okuma-yazma öğretiminde ses birleştirme yönteminin kullanılması kesinleşmiştir. PISA sonuçlarının incelenmesi sonucunda Kanadalı uzmanlar, “Olayları Gözden Geçirelim: Yöntem Savaşları Bitti” başlıklı sonuç bildirisi ile ilk okuma-yazma öğretiminde, “cümle ve kelime yöntemlerinin etkili olmadığını ve kullanılmaması gerektiğini,” açıklamışlardır. Ertesi yıl Kanada’nın tüm okullarında okuma-yazma öğretiminde ses birleştirme yöntemine gidilmiştir. Lüksemburg Eğitim Bakanlığı yetkileri bir grup uzmanla birlikte PISA sonuçlarını değerlendirmek amacıyla çeşitli araştırmalar başlatmıştır. Bu çalışmalar sonucunda “öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin düşük olmasının, zihinsel ve bireysel gelişimlerini engellediği,” ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine ülke genelinde 2003-2004 öğretim yılından itibaren, okuma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük bir kampanya başlatılmıştır. Kampanyada “Okumanın birinci amacı öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmektir.” şeklinde açıklanmıştır. Bu kampanya ile ülkedeki herkes göreve çağırılmıştır. Finlandiya’da okuma-yazma öğretiminde ülke genelinde ses birleştirme- hece yöntemi kullanılmaktadır. Çocuklar erken yaşlarda okuma çalışmalarına başlamaktadırlar. PISA araştırmalarına göre 15 yaşındaki Finlandiyalı öğrenciler, “okuma, anlama, düşüncelerini analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme, etkin iletişim kurma, vb. beceriler yönüyle” dünya birincisi olmuştur. Avustralya, Almanya, İsviçre, İtalya’da da ses-harf birleştirme metodu kullanılmaktadır.

Türkiye’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi üzerine yapılan araştırmalardan bazılarında ait bulgular ise şunlardır:

Çolak (2001), “*Zihin özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*” isimli araştırmasında, Eskişehir ilinde eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okul ve meslek eğitim merkezindeki yedi özel eğitim öğretmenin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak almıştır. Veriler sonucunda öğretmenlerin sınıflarında okuma-yazma öğretiminde okumaya hazırlık ve fiş öğretimi ağırlıklı çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların en başında araç-gereçlerin eksik ve yetersiz olması, öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması, okuma-yazma programının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması ve ailelerin okuma-yazma öğretiminde evde çocuklarını yeterince desteklememesi gelmiştir. Ayrıca öğretmenlerden karşılaştıkları sorunlar ile ilgili çözüm önerileri alınmıştır. Seviye sınıflarının oluşturulması, okuma-yazma öğretim araç gereçlerinin sağlanması ve aile desteğini sağlamak amacıyla okulda aile eğitim programlarının uygulanması çözüm önerileri arasında en çok dikkat çekenler olmuştur.

Başal ve Batu (2002), “*Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri*” isimli araştırmasında, Eskişehir ilinde yedi alt özel sınıf öğretmenin zihin özürlü öğrencilere okuma-yazma öğretme konusundaki fikirlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler ile almışlardır. Öğretmenlerin 6’sı okuma-yazma öğretiminde cümle yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma-yazma öğretiminde yer verilen etkinliklerle ilgili olarak katılımcıların 4’ü dramatize etmenin, 3’ü dersin işlenişinin, 2’si okuma-yazma sıralamasının, 2’si sembolleştirmenin, 2’si bireyselleştirmenin, 2’si küçük kas becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin, biri okuma etkinliklerinin, biri eve verilen etkinliklerin 1’i de okuma-yazma bilmeyen çocuklarla gerçekleştirilen etkinliklerin önemi üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar aile desteği ile ilgili olarak aile desteği olmadan öğretimin

zor olduğunu söylemişlerdir. Katılımcıların 3'ü zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğretiminde en çok hece döneminde zorlandıklarını ifade etmiştir. Okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ise 6 öğretmen öğrencilerin zihin düzeylerinin ağır olmasından dolayı öğretimin zorlaştığını, 3 öğretmen ailelerin ilgisiz olduğunu, 2 öğretmen araç gerecin yetersiz olduğunu ve 2 öğretmen de uygun kaynak olmadığını belirtmiştir. 2 öğretmen araç gereç konusunda okul yönteminden destek beklediklerini belirtirken 1 öğretmen de Rehberlik ve Araştırma Merkezinden destek beklediğini belirtmiştir.

Dündar (2006), "*Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*" isimli araştırmasında, bir özel eğitim kurumuna devam eden, orta düzeyde zihinsel engeli olan 12 öğrenciye uyguladığı test sonucunda okuma öğretiminde zihinsel engelli olan çocuklara Ses Temelli Cümle Yönteminin Cümle Çözümleme Yöntemine oranla daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

Akkuş (2007), "*Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*" isimli araştırmasında, öğretmenlerin eğitim programına tam olarak uygulayamadığını, uygulama sırasında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenler tarafından eğitim programında belirtilen amaçların öğrenci düzeylerinin üzerinde olduğu, programın soyut kavramlar içerdiği ve bununda öğrenci başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Şengül (2008), "*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi*" isimli araştırmasında, İstanbul ilindeki özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 100 özel eğitim öğretmeniyle zihinsel engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, materyaller ve özel eğitim alanında karşılaşılan sorunları içeren bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre,

özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde tek bir yönteme bağlı kalmadıkları fakat ağırlıklı olarak Ses Yöntemi ile Cümle Çözümleme Yöntemini kullandıkları görülmüştür. Araştırmada ayrıca özel eğitim öğretmenleri okuma-yazma öğretimi sırasında araç-gereçlerin yetersizliği ile ilgili yoğun sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim sırasında ailelerin desteğinin az olması ve çocukların evde yeterince desteklenmemeleri, farklı performans düzeyindeki zihin engelli çocukların aynı özel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri, tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması ve öğrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin yeterince gelişmemiş olması sıklıkla belirtilen diğer sorunlardır.

Tokta (2008), *“Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”* isimli araştırmasında, resmi ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu 18 öğretmenle görüşme yapmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yararların okumaya geçme süresini azalttığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı geliştirdiği ve sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerinin sağlanması olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmeleridir. Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir

bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamadıkları ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğü, kendilerine olan güvenlerini kaybettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yazarlarken satır sonlarında heceleri uygun yerlerden bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin de bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedirler.

Arabacı (2009), *“Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”* isimli araştırmasında, 26 özel eğitim sınıf öğretmenine “yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda, Türkiye’de özel eğitim sınıflarında öğrenim gören eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminin belirli standartlarda yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin ilk okuma öğretimlerine yönelik hazırlanmış kaynaklar, ders kitapları, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren kılavuz kitaplar sınırlıdır. Kaynak sınırlılığından dolayı özel eğitim sınıf öğretmenlerinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilere ilk okuma öğretiminde yeterli donanıma sahip olmadıkları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin ilk okuma öğretiminde çok farklı teknikler kullandıkları saptanmıştır. Bu öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin isimlerini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuma öğretiminde yöntem dışında öğrenci başarısına etki eden başka faktörlerde bulunduğu görülmüştür. Bunlar öğrencinin kişisel özellikleri, ailenin öğrenciye doğru bir şekilde yardım etmesi ve ailenin öğrenciye sunduğu olanaklardır. Sürecin başarılı bir şekilde sürmesi için başta bireyin kendisine, ailesine, öğretmenine ve öğretim programına önemli görevler düştüğü fark edilerek Türkiye’deki mevcut öğretim

programlarında birden çok öğretim tekniğine yer verilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin bu teknikler konusunda bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

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

BÖLÜM IV

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları ve verilerin çözümlenmesine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma genel tarama türünde, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalarda olaylar ve kişiler kendi koşullarında olduğu gibi tanımlanır. Bu çalışmada da olaylar ve

kişiler kendi koşullarında olduğu gibi incelenmiş olup bazı noktalarda karşılaştırmalara gidilmiş ve alan araştırması gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2003, Balcı, 2004).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Kayseri ili merkezindeki ve ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında görev yapan öğretmenler ile özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde ve özel özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evren ve örnekleme ait veriler Tablo 3.1.de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Okul Türü	Kayseri Merkez	Kayseri İlçeleri
Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezleri ve Özel Özel Eğitim Okulları	176	20
Resmi İlköğretim Okulları	21	9
Toplam	197	29

Okul Türü	Kayseri Merkez	Kayseri İlçeleri
Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezleri ve Özel Özel Eğitim Okulları	88	6
Resmi İlköğretim Okulları	21	9
Toplam	109	15

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Kayseri’de özel eğitim alanında görev yapan 197 öğretmen (176’sı özel eğitim rehabilitasyon merkezi ve özel özel eğitim okullarında çalışan, 21’i resmi ilköğretim okullarında çalışan) ile Kayseri ilçelerinde özel eğitim alanında görev yapan 29 öğretmen (20’si özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve özel özel eğitim okulunda çalışan, 9’u resmi ilköğretim okulunda çalışan) oluşturmaktadır.

Kayseri ile ve ilçelerinde özel eğitim alanında öğretmenlik yapan öğretmenlerin tümüne anketler ulaştırılmış olmakla birlikte ankete; Kayseri merkezinde özel eğitim alanında görev yapan 109 öğretmen (88’i özel eğitim rehabilitasyon merkezi ve özel özel eğitim

okullarında çalışan, 21'i resmi ilköğretim okullarında çalışan) ile Kayseri ilçelerinde özel eğitim alanında görev yapan 15 öğretmen (6'sı özel eğitim rehabilitasyon merkezleri ve özel özel eğitim okullarında çalışan ve 9'u resmi ilköğretim okullarında çalışan) cevap vererek dönmüştür.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımları Tablo 3.2. de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türleri	<i>f</i>	%
1- Resmi İlköğretim Okulları	30	24,2
2-Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri	94	75,8
Toplam	124	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerden %24,2'si (30 kişi) resmi ilköğretim okullarının özel alt sınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerden %75,8'i ise (94 kişi) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel özel eğitim okullarında çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına göre dağılımları Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
1- 20-25 yaş	17	13,7

2- 26-30 yaş	20	16,1
3- 31-35 yaş	18	14,5
4- 36-40 yaş	13	10,5
5- 41 ve üstü yaş	56	45,2
Toplam	124	100,0

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 20-25 yaş arasında olanlar 17 (%13,7), 26-30 yaş arasında olanlar 20 (%16,1), 31-35 yaş arasında olanlar 18 (%14,5), 36-40 yaş arasında olanlar 13 (%10,5) ve 41 ve üstü yaşta olanlar 56 (%45,2) kişidir. Yaşların dağılımına bakıldığında 36-40 yaş arasındaki öğretmen sayısının diğerlerine oranla daha az olduğu görülmektedir. 20-25 arasında olan öğretmenlerle 31-35 yaş arasında olan öğretmenlerin sayısı birbirlerine çok yakın olmakla beraber en fazla bulunan yaş grubu 41 ve üstündeki yaşa sahip olan öğretmenlerdir. Bunun nedeni olarak özellikle emekli olmuş olan sınıf öğretmenlerinin özel eğitime muhtaç olan çocuklara okuma-yazma öğretimi alanında eğitim veriyor olmaları söylenilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.4. de verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
1- Erkek	69	55,6
2-Kadın	55	44,4
Toplam	124	100,0

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 69 (%55,6)'u bay öğretmen, 55 (%44,4)'i bayan öğretmendir. Araştırmaya katılan erkek öğretmen sayısı bayan öğretmen sayısından fazladır..

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaç senedir eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere öğretmenlik yaptıkları önermesiyle ilgili dağılımlar Tablo 3.5. de verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Senedir Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Öğretmenlik Yaptıklarına Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
1- 1-5 yıl	51	41,1
2- 6-10 yıl	49	39,5
3- 11-15 yıl	11	8,9
4- 16-20 yıl	7	5,6
5- 21 ve üzeri	6	4,8
Toplam	124	100,0

Tablo 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 51'i (%41,1) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere 1-5 yıl arasında eğitim vermektedir. 49 öğretmen (%39,5) 6-10 yıldır eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere öğretmenlik yapmaktadır. 11 öğretmen ise (%8,9) 11 ve daha üzeri yıldır bu alanda çalışmaktadır. 7 öğretmen (% 5,6) 16-20 yıldır bu alanda çalışırken Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı ise (%4,8) 21 ve üzeri yıl eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere öğretmenlik yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.6. da verilmiştir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri

Eğitim Düzeyleri	<i>f</i>	%
1- Öğretmen Lisesi	0	0
2- Eğitim Enstitüsü	16	12,9
3- Yükseköğretim (Önlisans)	31	25
4- Lisans	72	58,1
5- Lisans Üstü	4	3,2
6- Uzman Öğretmen	1	8

Toplam	124	100,0
--------	-----	-------

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden hiç birinin öğretmen lisesi mezunu olmadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun lisans mezunu olması bir diğer göze çarpan husustur. Öğretmenlerden 16'sı (%12,9) eğitim enstitüsü mezunu, 31'i (%25) yüksekokul mezunudur. Öğretmenlerin yalnızca biri uzman öğretmen olup, 4'ü (%3,2) ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Bu bulgulardan yola çıkarak diyebiliriz ki öğretmenlerin geneli lisansüstü eğitime devam etmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde şu anda kullanıyor oldukları yöntem ya da yöntemlerin neler olduğuna dair dağılımlar Tablo 3.7. de verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ya da Yöntemler

Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri	f	%
1- Cümle Çözümleme Yöntemi	36	29,03
2- Ses Temelli Cümle Yöntemi	54	43,5
3- Cümle Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi	25	20,1
4- Diğerleri	9	7,25
Toplam	124	100,0

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının (%43,5) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemini kullandıkları görülmektedir. 36 öğretmen (%29,03) sadece cümle çözümleme yöntemini okuma-yazma öğretiminde kullanmayı tercih ederken 25 öğretmen (%20,1) iki yöntemi birden kullanmaktadır. Öğretmenlerin 9 tanesi ise (%7,25) bu iki yöntemden farklı metotlar kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde kullandıkları ilk yönteme dair veriler Tablo 3.8. de verilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde İlk Defa Kullandıkları Yöntem

İlk Defa Kullanılan Okuma-Yazma Öğretim Yöntemi	<i>f</i>	%
1-Cümle Çözümleme Yöntemi	82	66,1
2-Ses Temelli Cümle Yöntemi	42	33,9
Toplam	124	100,0

Tablo 3.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğunun (%66,1) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde ilk olarak cümle çözümleme yöntemini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca 42 kişi de ilk defa ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlik kariyerlerine göre dağılımları Tablo 3.9. da verilmiştir.

Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyerleri

Öğretmenlik Kariyeri	<i>f</i>	%
1- Aday Öğretmen	7	5,6
2- Öğretmen	99	79,8
3- Uzman Öğretmen	18	14,5

Toplam	124	100,0
--------	-----	-------

Tablo 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%79,8) öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden 18 (%14,5)'i uzman öğretmen ve 7 kişi (%5,6) aday öğretmen kategorisindedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Öğretmenlere yöneltilen anket, cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin öğrenme alanlarını okuma, okuduğunu anlama, yazma, konuşma, dinleme, görsel sunu ve görsel okuma becerileri açısından karşılaştırma yapmayı, anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeye dönük hazırlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket maddeleri, sınıfta gerçekleşen uygulamalara ulaşmak, ilk okuma yazma becerilerini cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrenciler arasında beceriler yönünden karşılaştırmalar yapmak ve uygulamalar sonucunda ortaya çıkan durumu değerlendirmeye yöneliktir. Ayrıca son bölümde öğretmenlere yöneltilen hangi yöntemin okuma-yazma öğretiminde eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler üzerinde daha başarılı olduğu sorusundan alınan cevaplardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlar nitel yöntemlerle analiz edilmeye çalışılmıştır.

Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemi kendi içerisinde karşılaştırılırken öğretmenlere bazı kişisel bilgiler de yöneltilmiş olup, okul türü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. “Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerde İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Cümle Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi” anketi dört bölümden

oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (okulun türü, yaş, cinsiyet, kaç senedir eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere öğretmenlik yapılmakta olduğu, eğitim düzeyi, şu an hangi yöntem ya da yöntemlerin ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılıyor olduğu, ilk defa hangi yöntemle okuma-yazma öğretimi yapıldığı ve öğretmenlik kariyeri) belirlenmesine yönelik birinci bölüm, öğretmenlerin ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemine ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı ikinci bölüm, özel eğitimde okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunları saptamaya yönelik üçüncü bölüm ve açık uçlu soru ile iki yöntemden hangisinin ve niçin daha etkili olduğunu ortaya çıkarmaya dayalı dördüncü bölüm yer almaktadır.

Çalışmanın başlangıç aşamasında konuyla ilgili kaynak taraması yapılarak ilgili literatür incelenmiştir. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerle görüşülerek özel eğitimde araç-gereçten, öğretmenden, öğrenciden, aileden, okuldan kaynaklandığı düşünülen sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yine bu öğretmenlerin fikirlerinden yola çıkarak eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere ilk okuma-yazma öğretirken karşılaşılan sorunlara göre Türkçe dersindeki okuma ve okuduğunu anlama, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına ait önermeler Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okulları öğretmenlerine yönelik hazırlamış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu birinci sınıf kazanımları da incelenerek çalışmanın amaçları doğrultusunda ölçme aracının deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu yine bir grup özel eğitim ve sınıf öğretmenine gösterilerek anket maddelerine yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca ölçme aracı 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuş onların da görüşleri çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılarak uygulanmıştır.

Anket maddelerine verilen cevaplar 3'lü Likert tipi şeklinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için ölçütlere göre 1= katılmıyorum, 2= kısmen katılıyorum, 3= katılıyorum şeklinde belirlenen değerler kullanılmıştır. Anket maddelerini

anlamlandırmada $(3-1)/3=$ formülü kullanılmıştır. 3'lü likert tipindeki maddeler için aynı formül kullanılmış ve buna göre öğrenci aritmetik ortalaması için elde edilen verilere uygulanan istatistikler ışığında her bir maddenin frekans dağılımı, yüzdelik oranları ve aritmetik ortalamaları belirlenmiştir.

Tablo 3.10. da 3'lü likert tipi maddeler için kullanılmış olan formülün sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Likert Tipi Madde Değerlerinin Dağılımı

Seçenekler	Sınırı
Katılmıyorum	1,00- 1,66
Kısmen Katılıyorum	1,67- 2,33
Katılıyorum	2,34- 3,00

Anket maddeleri, Türkçe'deki öğrenme alanları olan okuma ve okuduğunu anlama, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş bölüme ayrılmaktadır. Bu öğrenme alanları cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Ankette bulunan 15 madde okuma ve okuduğunu anlama, 10 madde yazma, 8 madde dinleme, 8 madde konuşma, 6 madde görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere toplam 47 maddedir.

Ayrıca özel eğitimde karşılaşılan sorunlar başlığı altında öğretmenlerin sorun olarak gördükleri şıkları işaretleyecekleri şekilde hazırlanan kısım da vardır. Burada araç-gereç ve kaynaktan kaynaklanan 5, öğrenciden kaynaklanan 6, öğretmenden kaynaklanan 6, aileden kaynaklanan 5 ve okuldan kaynaklanan 3 tane soruna yer verilerek problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Özel eğitimde karşılaşılan sorunlara yönelik başlıklar ve başlıklara ait maddelerin belirlenmesinde uzman kişilerin ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Anketin son maddesinde açık uçlu soruya yer verilmiştir ve yazılı olarak cevabı istenmiştir. Bu sorunun sorulmasındaki amaç; öğretmenlerin cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi hakkındaki görüşlerini karşılaştırarak hangisinin daha etkili olduğu düşüncesini tam anlamıyla görebilmektir.

Ankette likert tipi 3'lü derecelendirme ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla kullanılan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Anketin geçerlik kanıtlarının belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu sonuç veri toplama araçlarının güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde Windows için kullanılan SPSS 15.0.0 paket programından faydalanılarak tüm veriler bu programa girilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından önce gruplandırılmış, daha sonra kodlanmış, araştırmanın amacına uygun kelimeler çıkartılarak incelenmiş ve sonuç cümlelerine ulaşılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde dilimlerine bakılarak veriler değerlendirilmiştir. Değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise $p \leq .05$ güven aralığı anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir. (Büyüköztürk, 2001, Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004, Öztürk, 2006).

Önermelere ait yanıtlar kodlanmış ve bilgisayar ortamına yüklenmiştir. (Evet; 3, Kısmen; 2, Hayır; 1). Sayısallaştırılan verilerle amaca uygun analizler, karşılaştırmalar yapılmıştır.

Betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları ve ilgili istatistiksel analizler yapılarak elde edilen veriler tablolandırılmıştır.

BÖLÜM V

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerinin belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler tablolar halinde gösterilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları temel amaç olan eğitilebilir zihinsel engeli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu temel amaca bağlı alt amaçlar tablolar halinde açıklanmıştır. İlk aşamada okuma ve okuduğunu anlama, yazma, dinleme, konuşma ve görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarında eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin cümle çözümleme yöntemine

göre durumları ve ses temelli cümle yöntemine göre durumları ile ilgili bulgulara yer

Anket Maddeleri	Cümle Çözümleme Yöntemi						\bar{x}
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		
Okuma ve okuduğunu anlama; öğrenciler	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1- Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etmektedirler	26	21	77	62,1	21	16,9	2,04
2- Akıcı okurlar	23	18,5	56	45,2	45	36,3	1,82

verilmiştir. İkinci aşamada özel eğitimde okuma-yazma öğretiminde araç-gereç ve kaynak, öğrenci, öğretmen, aile ve okuldan kaynaklanan sorunlara ait bulgulara yer verilmiştir. En son kısımda ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemini karşılaştırmalarına ve hangisinin daha etkili olduğuna yönelik görüş bildirmelerine yönelik açık uçlu soruya ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 4.1. de cümle çözümleme yöntemi ile okuma ve okuduğunu anlama becerisi ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

3- Okuduklarına dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar	19	15,3	73	58,9	32	25,8	1,89
4- Okuma sırasında atlama yapmaktadırlar	56	45,2	55	44,4	13	10,5	2,34
5- Okuma sırasında ekleme yapmaktadırlar	50	40,3	52	41,9	22	17,7	2,22
6- Okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar	61	49,2	53	42,7	10	8,1	2,41
7- Okuma sırasında heceleme yapmaktadırlar	61	49,2	52	41,9	11	8,9	2,40
8- Okuduklarını anlatmaktadırlar	18	14,5	57	46	49	39,5	1,75
9- Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili sorulara cevap vermektedirler	19	15,3	69	55,6	36	29	1,86

Tablo 4.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1.e göre öğretmenler, cümle çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin için “okuma sırasında atlama yapmaktadırlar”,

10- Okudukları metinle ilgili ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim sorularına cevap vermektedirler	13	10,5	85	68,5	26	21	1,89
11- Okudukları metinle ilgili karşılaştırma yapmaktadırlar	7	5,6	57	46	60	48,4	1,57
12- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadırlar	12	9,7	54	43,5	58	46,8	1,62
13- Okudukları metnin konusunu bulabilmektedirler	14	11,3	64	51,6	46	37,1	1,74
14- Okudukları metnin ana fikrini bulabilmektedirler	7	5,6	50	40,3	67	54	1,51
15- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmaktadırlar	50	40,3	56	45,2	18	14,5	2,25

GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x}) 1,95

“okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar”, “okuma sırasında heceleme yapmaktadırlar”

Anket Maddeleri	Ses Temelli Cümle Yöntemi						\bar{x}
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	
1- Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etmektedirler	49	39,5	56	45,2	19	15,3	2,24
2- Akıcı okurlar	26	21	57	46	41	33,1	1,87
3- Okuduklarına dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar	31	25	70	56,5	23	18,5	2,06
4- Okuma sırasında atlama yapmaktadırlar	53	42,7	54	43,5	17	13,7	2,29
5- Okuma sırasında ekleme yapmaktadırlar	53	42,7	47	37,9	24	19,4	2,23
6- Okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar	67	54	48	38,7	9	7,3	2,46
7- Okuma sırasında heceleme yapmaktadırlar	70	56,5	43	34,7	11	8,9	2,47
8- Okuduklarını anlatmaktadırlar	22	17,7	58	46,8	44	35,5	1,82
9- Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili sorulara cevap vermektedirler	32	25,8	57	46	35	28,2	1,97
10- Okudukları metinle ilgili ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim sorularına cevap vermektedirler	24	19,4	69	55,6	31	25	1,94
11- Okudukları metinle ilgili karşılaştırma yapmaktadırlar	18	14,5	50	40,3	56	45,2	1,69
12- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadırlar	19	15,3	55	44,4	50	40,3	1,75
13- Okudukları metnin konusunu bulabilmektedirler	19	15,3	59	47,6	46	37,1	1,78
14- Okudukları metnin ana fikrini bulabilmektedirler	11	8,9	53	42,7	60	48,4	1,60
15-Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmaktadırlar	56	45,2	56	45,2	12	9,7	2,35

GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x}) 2,03

maddelerine “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin cümle çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için “kısmen katılıyorum” dedikleri “*okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etmektedirler*”, “*akıcı okurlar*”, “*okuduklarına dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar*”, “*okuma sırasında ekleme yapmaktadırlar*”, “*okuduklarını anlatmaktadırlar*”, “*okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metin ile ilgili sorulan sorulara cevap vermektedirler*”, “*okudukları metin ile ilgili ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim sorularına cevap vermektedirler*”, “*okudukları metnin konusunu bulabilmektedirler*”, “*okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmaktadırlar*” maddeleri olmuştur. Öğretmenlerin cümle çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için “katılmıyorum” cevabını verdikleri maddeler ise şunlar olmuştur: “*okuduğu metin ile ilgili karşılaştırma yapmaktadırlar*”, “*okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadırlar*”, “*okudukları metnin ana fikrini bulabilmektedirler*”. Karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi belirtme, ana fikir bulma üst düzey bilişsel beceri gerektirdiği için zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hangi yöntemle okuma-yazma öğretiliyor olursa olsun bu konularda zorluk çekmeleri doğaldır denebilir.

Öğretmenler, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin için “*okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar*”, “*okuma sırasında heceleme yapmaktadırlar*” ve “*okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmaktadırlar*” maddelerine “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Okuma sırasında duraklama ve heceleme yapma sık görülen bir olumsuzluk olmakla beraber yeterli okuma öğretiminin gerçekleştirilemediği durumlarda daha da çok gözlemlenir. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanma maddesine öğretmenlerin çoğunun katılıyorum demesinin sebebi öğrenmenin en iyi işiterek ve bir yandan da görerek olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca görselleştirme okunulan şeyin somutlaşmasını da sağlar ki özellikle

zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgileri öğrenebilmesi için somutlaştırma çok önemlidir ve bu da genellikle görsellerle, materyallerle sağlanır. Özel eğitimde görsel ve işitsel araçlar mutlaka kullanılmalıdır ki öğrenmede kalıcılık sağlansın. Öğretmenlerin “kısmen katılıyorum” olarak işaretledikleri maddeler ise şunlardır: “okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etmektedirler”, “akıcı okurlar”, “okuduklarına dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar”, “okuma sırasında atlama yapmaktadırlar”, “okuduklarını anlatmaktadırlar”, “okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metin ile ilgili sorulan sorulara cevap verebilmektedirler” “okudukları metin ile ilgili ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim sorularına cevap verebilmektedirler”, “okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadırlar”, “okudukları metnin konusunu bulabilmektedirler”.

Öğretmenlere göre hangi yöntem olursa olsun eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler “okudukları metnin ana fikrini bulma” konusunda zorlanmaktadırlar. Bu durum, ana fikir edetmenin analiz, sentez, değerlendirme gibi biraz daha üst düzey bilişsel beceri gerektirmesinden ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinde eksiklik olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca eğitilebilir zihinsel engeli öğrenciler hangi yöntemle okuma-yazma öğrenirlerse öğrensinler “okuma sırasında duraklama ve heceleme” yapmaktadırlar. Öğretmenlere göre “Okuma sırasında atlama yapma durumu” ise en çok cümle çözümlene yöntemi ile okuma-yazma öğretilen çocuklarda görülmektedir. Bu durum muhtemelen cümle çözümlene yönteminin öğrenciyi ezberle yönlendirmesinden dolayıdır. Öğrenciler “okudukları metin ile ilgili karşılaştırma yapma”, “okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurma” ve “okuduğunu anlamlandırırken görsellerden faydalanma” konusunda ise ses temelli cümle yönteminde daha başarılı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Genel olarak bakıldığında ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenmiş ($\bar{X}=2,03$) eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler okuma ve okuduğunu anlamada cümle

çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenenlere göre ($\bar{X}=1,95$) daha anlamlı bir okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazanmaktadırlar.

Okumayı ve okuduğunu anlamayı öğretme sürecinde ses temelli cümle yönteminin daha başarılı olduğuna inanan öğretmen görüşleri Ferah (1999, s. 337), Dikmen (2003, s. 35) ve Aslan (2006, s. 27)'in çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Ferah, Dikmen ve Aslan çalışmalarında çözümleme yönteminin birçok eksiğinin bulunduğunu belirtmişler ve bunları çeşitli araştırmalarla ortaya koymaya çalışmışlardır. Tok, Türkay N, Tok ve Mazı'nın (2008) *“İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi”* konulu araştırma sonucunda; ses temelli cümle yöntemiyle daha kısa sürede okumaya geçildiği, Türkçe'nin ses yapısına daha uygun olduğu, çözümleme yöntemi ile ise, daha anlamlı ve hızlı okunduğu, okuma ve yazma sırasında noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Tokta (2008), *“Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma-Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”* isimli araştırmasında, ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yararların okumaya geçme süresini azalttığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı geliştirdiği ve sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerinin sağlanması olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, ses temelli yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu da söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin ses temelli yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmeleridir.

4.2. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 4.2. de cümle çözümleme yöntemi ile yazma becerisi ve ses temelli cümle yöntemi ile yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Yazma; öğrenciler	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{x}
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1- Çok yavaş yazmaktadırlar	55	44,4	55	44,4	14	11,3	2,33
2- Harfler, kelimeler, cümleler, satırlar arasına uygun boşluklar bırakmaktadırlar	39	3,5	57	46	28	22,6	2,08
3- Bitişik eğik yazı harflerini ayrı yazabilenler ile ayrı yazabilenler yazabilenler	10	8,1	40	32,3	74	59,7	1,48
4- Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazabilmektedirler	9	7,3	27	21,8	88	71	1,36
5- Yazarken harf atlaması yapmaktadırlar	51	41,1	61	49,2	12	9,7	2,31
6- Yazarken harf ekleme hatası yapmaktadırlar	46	37,1	59	47,6	19	15,3	2,21
7- Yazarken bazı harfleri karıştırmaktadırlar	58	46,8	53	42,7	13	10,5	2,36
8- Bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadırlar	79	63,7	37	29,8	8	6,5	2,57
9- Söylenenleri doğru yazabilmektedirler	22	17,7	67	54	35	28,2	1,89
10- Kendilerini ifade edebilmektedirler	24	19,4	77	62,1	23	18,5	2,00
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})				2,05			

Tablo 4.2. Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Anket Maddeleri	Ses Temelli Cümle Yöntemi						
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{x}
Yazma; öğrenciler	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1- Çok yavaş yazmaktadırlar	60	48,4	45	36,3	19	15,3	2,33
2- Harfler, kelimeler, cümleler, satırlar arasına uygun boşluklar bırakmaktadırlar	37	29,8	61	49,2	26	21	2,08
3- Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazabilmektedirler	25	20,2	41	33,1	58	46,8	1,73
4- Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazabilmektedirler	24	19,4	32	25,8	68	54,8	1,64
5- Yazarken harf atlama yapılmaktadır	50	40,3	50	40,3	24	19,4	2,20
6- Yazarken harf ekleme hatası yapılmaktadır	44	35,5	59	47,6	21	16,9	2,18
7- Yazarken bazı harfleri karıştırmaktadırlar	62	50	47	37,9	15	12,1	2,37
8- Bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadırlar	79	63,7	30	24,2	15	12,1	2,51
9- Söylenenleri doğru yazabilmektedirler	26	21	66	53,2	32	25,8	1,95
10- Kendilerini ifade edebilmektedirler	28	22,6	76	61,3	23	18,5	2,06
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})					2,10		

Tablo 4.2. incelendiğinde öğretmenlerin her iki yöntem için de benzer seçenekleri işaretledikleri görülmektedir. Her iki yöntemde de öğretmenler, “yazarken bazı harfleri karıştırmaktadırlar”, “bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadır” maddelerine “katılıyorum”; “çok yavaş yazmaktadırlar”, “harfler, kelimeler, cümleler, satırlar arasına uygun boşluklar bırakmaktadırlar”, “yazarken harf atlama yapılmaktadır” “yazarken harf ekleme hatası yapılmaktadır”, “söylenenleri doğru yazabilmektedirler”, “kendilerini ifade edebilmektedirler” maddelerine “kısmen katılıyorum”; “bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazmaktadırlar” maddesine “katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrenciler yazılarında cümle çözümleme yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilere göre daha çok bitişik eğik el yazısı kullanmaktadırlar. Bunun nedeni ses temelli yöntemin yazı öğretiminde bitişik eğik el yazısını tercih etmesi, cümle çözümleme yönteminin ise yazı öğretiminde dik temel yazıyı tercih etmesi olabilir. Dolayısıyla ses temelli cümle yöntemi kullanılan öğrencilerin çoğuna bitişik eğik el yazısı öğretilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir kısmı eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmakta zorlandıkları bu nedenle de dik temel yazıyı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre zihinsel yetersizliği olan çocuğa bitişik eğik yazı öğretmek onu daha fazla yormaktan başka bir şey değildir. Gerekçesi de şudur: Öğrencilerin kas becerisi el yazısı yazmak için uygun değildir. El yazısı öğretilen çocuk, ders kitabındaki, hikayedeki vb. düz yazıyı okumakta zorluk çeker. Durum böyle olunca başka kaynaklardaki yazıyı okuyabilmesi için bir de düz yazı öğretilmek zorunda kalınır. Bu da çocuğa fazladan yük getirmek demektir.

Tablo incelendiğinde cümle çözümleme yönteminde de ses temelli cümle yönteminde de yazma becerisine ait test maddelerine verilen cevaplar hemen hemen aynı doğrultuda olup her iki yöntemle de yazma becerisi öğretilirken eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler yazma becerisinin kazanımlarını “kısmen” gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından belirtilen görüşlerde, yazma becerisi yönünden öğrenciler yöntemlere göre farklılıklar yaşamış ve bu farklılık ses temelli cümle yöntemi lehine olmuştur ($\bar{X}=2,10$). Cümle çözümleme yöntemi yazma becerisi yönünden yeni ilk okuma yazma programının gerisinde kalmıştır ($\bar{X}=2,05$). Öğretmenlerin çoğu, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yöntem olarak ses temelli cümle yöntemini yazı tipi olarak ise cümle çözümleme yönteminde kullanılan dik temel yazıyı tercih etmektedirler.

Tokta (2008), yaptığı araştırmada yazı öğretiminde dik temel harflerin etkili olduğu ve yazma öğretiminin ses temelli cümle yöntemi ile gerçekleştirilmesinin etkili olduğu görüşünü bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ses temelli yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamadıkları ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğü, kendilerine olan güvenlerini

kaybettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yazarlarken satır sonlarında heceleri uygun yerlerden bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin de bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedirler. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı olmadan, Ses Temelli Yöntemle yazmayı öğrenmelerinde daha olumlu sonuç alınacağı ifade edilmiştir. Kuzu ve Ersözölü'nün (2006), "*Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri*" isimli araştırmalarında öğretmenlerin yeni öğretim programıyla gelen bitişik eğik el yazısı uygulamalarına karşı bazı konularda olumlu düşünceler besledikleri, bazı konularda da kararsız kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, bitişik eğik yazının öğrencilere, fiziksel, zihinsel ve estetik açılarından faydalı olduğu ve ileriye dönük kişilik kazanımı sağlayacağını, değişik stillerdeki harfleri okumakla birlikte bir çeşitlilik getireceği kanaatinde dirler. Ancak veli desteği, yazı öğretimiyle ilgili rehberlik çalışmaları ve kaynak kullanımı gibi alanlarda aksaklıklar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, bitişik eğik yazının kolaylığı, okuma çalışmalarına yeterli zamanın kalması, bitişik eğik yazının okuma-yazmayı olumlu etkilediği, harflerin düzgün yazımını sağladığı, öğrencilerin yazarken eğlenmeleri gibi konularda kararsız kaldıkları görülmüştür. Döngel (2009), "*Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerini*" araştırdığı çalışmasında hafif düzeyde zihin engelli öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişimlerinin zayıf olmalarından dolayı, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yazı türü olarak dik temel yazıyı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise, zihinsel ve fiziksel gelişimi, normal düzeyde gelişim gösteren öğrencilere yakın düzeyde olan öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazma becerisini kazanabileceklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Hafif düzeyde zihin engelli öğrencilere yazma becerileri kazandırılırken bir tek teknik ile sınırlandırmanın doğru

olmadığını, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı tekniklerin seçilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

4.3. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 4.3. de cümle çözümleme yöntemi ile dinleme becerisi ve ses temelli cümle yöntemi ile dinleme becerisine ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Dinleme Becerisine İlişkin Bulgular

Anket Maddeleri	Cümle Çözümleme Yöntemi						\bar{x}
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		
Dinleme; öğrenciler	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1- Dinlediğine dikkatlerini yoğunlaştırabilmektedirler.	20	16,1	79	63,7	25	20,2	1,95
2-Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanabilmektedirler	60	48,4	53	42,7	11	8,9	2,39
3- Duyduğu sesleri ayırt edebilmektedirler	40	32,3	71	57,3	13	10,5	2,21
4- Dinlediklerinin konusunu belirleyebilmektedirler	18	14,5	72	58,1	34	27,4	1,87
5- Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilmektedirler	9	7,3	58	46,8	57	46	1,61
6- Dinledikleri konuyla ilgili sorular sorabilmektedirler	24	19,4	73	58,9	27	21,8	1,97
7- Dinledikleri konuyla ilgili soruları cevaplayabilmektedirler	20	16,1	86	69,4	18	14,5	2,01
8- Dinlediklerini başkalarıyla paylaşabilmektedirler	22	17,7	72	58,1	30	24,2	1,93
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})					1,99		

Anket Maddeleri	Ses Temelli Cümle Yöntemi						
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{x}
Dinleme; öğrenciler	f	%	f	%	f	%	
1-Dinlediğine dikkatlerini yoğunlaştırabilmektedirler	27	21,8	72	58,1	25	20,2	2,01
2-Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanabilmektedirler	67	54	42	33,9	15	12,1	2,41
3- Duyduğu sesleri ayırt edebilmektedirler	75	60,5	44	35,5	5	4	2,56
4- Dinlediklerinin konusunu belirleyebilmektedirler	14	11,3	76	61,3	34	27,4	1,83
5- Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilmektedirler	11	8,9	58	46,8	55	44,4	1,64
6- Dinledikleri konuyla ilgili sorular sorabilmektedirler	30	24,2	67	54	27	21,8	2,02
7-Dinledikleri konuyla ilgili soruları cevaplayabilmektedirler	26	21	77	62,1	21	16,9	2,04
8- Dinlediklerini başkalarıyla paylaşabilmektedirler	24	19,4	72	58,1	28	22,6	1,96
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})						2,05	

Tablo 4.3. e göre öğretmenler, dinleme becerisini cümle çözümleme yöntemi ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için de ses temelli cümle yöntemi ile kazanan eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için de “*dinlediğini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanabilmektedirler*” maddesine “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Farklı olarak ses temelli cümle yönteminde “*duyduğu sesleri ayırt edebilmektedir*” maddesine de “katılıyorum” denmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitim-öğretim yapılırken onların mutlaka görerek, işiterek, dokunarak işin içine katılması gerekir ki bu bağlamda da görsellerden yararlanmak oldukça önemlidir.

Tablo incelendiğinde hem cümle çözümleme yönteminde hem de ses temelli cümle yönteminde öğretmenler, “*dinlediğine dikkatini yoğunlaştırabilmektedirler*”, “*dinlediklerinin konusunu belirleyebilmektedirler*”, “*dinledikleri konuyla ilgili sorular sorabilmektedirler*”, “*dinledikleri konuyla ilgili soruları cevaplayabilmektedirler*”, “*dinlediklerini başkalarıyla paylaşabilmektedirler*” önermelerine “kısmen katılıyorum” demişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine göre eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler ister ses temelli cümle yöntemi kullanılmış olsun ister cümle çözümleme yöntemi kullanılmış olsun “*dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilmek*” konusunda sıkıntı çekmektedirler. Bu sonuç aslında doğal bir sonuçtur çünkü ana fikir elde etme üst düzey bilişsel beceri gerektirir. Zihinsel yetersizliği

olmayan öğrenciler bile ana fikir bulmakta zorluk çekerlerken diğerlerinin bu zorluğu çekmesi normaldir.

Her iki yöntem karşılaştırıldığında öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemi ile dinleme becerisi kazandırılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler, duydukları sesleri ayırt etme konusunda daha başarılıdır. Bunun nedeni ses temelli cümle yöntemine seslerin tanıtılarak başlanması ve bu süreç içerisinde şarkı, tekerleme gibi eğlenceli etkinliklerden de faydalanılması olabilir. Sonuç olarak öğretmenler, dinleme becerisinin ses temelli cümle yöntemi ile ($\bar{X}=2,05$) cümle çözümleme yöntemine göre ($\bar{X}=1,99$) daha iyi kazandırıldığına inanmaktadırlar.

4.4. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Tablo 4.4. de cümle çözümleme yöntemi ile konuşma becerisi ve ses temelli cümle yöntemi ile konuşma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerine ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 4.4. Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular

Anket Maddeleri	Cümle Çözümleme Yöntemi						\bar{x}
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		
Konuşma; öğrenciler	f	%	f	%	f	%	
1- İşitilebilir bir ses tonuyla konuşabilmektedirler	62	50	54	43,5	8	6,5	2,43
2- Kelimeleri doğru telaffuz edebilmektedirler	23	18,5	86	69,4	15	12,1	2,06
3- Dinleyicilerle göz teması kurabilmektedirler	36	29	79	63,7	9	7,3	2,21
4- Akıcı konuşabilmektedirler	14	11,3	63	50,8	47	37,9	1,73
5- Konuşmalarında beden dilini kullanabilmektedirler	21	16,9	67	54	36	29	1,87
6- Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınılmaktadırlar	17	13,7	57	46	50	40,3	1,73
7- Olayları oluş sırasına uygun anlatabilmektedirler	12	9,7	61	49,2	51	41,1	1,68
8- Konuşurken çeşitli örnekler verebilmektedirler	14	11,3	63	50,8	47	37,9	1,73
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})							1,93

Anket Maddeleri	Ses Temelli Cümle Yöntemi							
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{x}	
	f	%	f	%	f	%		
1- İşitilebilir bir ses tonuyla konuşabilmektedirler	62	50	56	45,2	6	4,8	2,45	
2- Kelimeleri doğru telaffuz edebilmektedirler	37	29,8	71	57,3	16	12,9	2,16	
3- Dinleyicilerle göz teması kurabilmektedirler	46	37,1	70	56,5	8	6,5	2,30	
4- Akıcı konuşabilmektedirler	19	15,3	60	48,4	45	36,3	1,79	
5- Konuşmalarında beden dilini kullanabilmektedirler	23	18,5	64	51,6	37	29,8	1,88	
6- Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınılmaktadırlar	14	11,3	60	48,4	50	40,3	1,70	
7- Olayları oluş sırasına uygun anlatabilmektedirler	12	9,7	62	50	50	40,3	1,69	
8- Konuşurken çeşitli örnekler verebilmektedirler	13	10,5	65	52,4	46	37,1	1,73	
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})						1,96		

Tablo 4.4. e göre öğretmenler, “*işitilebilir bir ses tonuyla konuşabilmektedirler*” maddesine “katılıyorum”; “*kelimeleri doğru telaffuz edebilmektedirler*”, “*dinleyicilerle göz teması kurabilmektedirler*”, “*akıcı konuşabilmektedirler*”, “*konuşmalarında beden dilini kullanabilmektedirler*”, “*konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınılmaktadırlar*”, “*olayları oluş sırasına uygun anlatabilmektedirler*”, “*konuşurken çeşitli örnekler verebilmektedirler*” maddelerine “kısmen katılıyorum” demişlerdir. Sonuç olarak eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere konuşma becerisi kazandırmakta ses temelli cümle yöntemi ($\bar{X}=1,96$) cümle çözümleme yöntemine göre ($\bar{X}=1,93$) biraz daha etkilidir denebilir.

İşitilebilir bir ses tonu ile konuşabilmek konuşma ile ilgili organlarında ya da işitmesinde problem olmayan her öğrencinin gerçekleştirebileceği bir kazanımdır. Büyük ihtimalle bu nedenden ötürü öğretmenlerin çoğu bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. Akıcı konuşabilmek ve kelimeleri doğru telaffuz edebilmek de konuşma ile ilgili organlarda ya da işitmede problem olmadıkça yapılabilirliği olan kazanımlardır. Zihinsel özürlü olan öğrencilerin çoğu psikolojik nedenlerden kaynaklı olarak konuşma sırasında gereksiz

Anket Maddeleri	Ses Temelli Cümle Yöntemi						
	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{x}
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Görsel okuma ve görsel sunu; öğrenciler							
1- Resimleri ve fotoğrafları yorumlayabilmektedirler	56	45,2	56	45,2	12	9,7	2,35
2- Kendini, ailesini ve çevresini uygun bir biçimde tanıtabilmektedirler	33	26,6	79	63,7	12	9,7	2,16
3- Beden dilini anlayabilmektedirler	27	21,8	68	54,8	29	23,4	1,98
4- Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazabilmektedirler	20	16,1	52	41,9	52	41,9	1,74
5- Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve semboller kullanarak görselleştirebilmektedirler	19	15,3	73	58,9	32	25,8	1,89
6- Harf ve sesi eşleştirebilmektedirler	60	48,4	49	39,5	15	12,1	2,36
GENEL ARİTMATİK ORTALAMA (\bar{x})						2,08	

Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına ait verdikleri cevaplar incelendiğinde cümle çözümleme yöntemine ait verilerin hepsi “kısmen katılıyorum” olarak karşımıza çıkmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde ise “kısmen katılıyorum” yanıtı “kendisini, ailesini ve çevresini uygun bir biçimde tanıtabilmektedirler”, “beden dilini anlayabilmektedirler”, “görsellerden hareketle cümleler/ metinler yazabilmektedirler”, “bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve semboller kullanarak görselleştirebilmektedir” maddelerine verilmiştir. Öğretmenler, ses temelli cümle yöntemi ile görsel okuma ve görsel sunu becerisi kazandırılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciler için “resimleri ve fotoğrafları yorumlayabilmektedirler” ve “harf ve sesi eşleştirebilmektedirler” maddelerini “katılıyorum” olarak işaretlemişlerdir.

Öğretmenlere göre “resimleri ve fotoğrafları yorumlamak” konusunda ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretilmiş öğrenciler daha başarılı iken “harf ve sesi eşleştirme” konusunda da ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretilmiş öğrenciler daha başarılıdır. Cümle çözümleme yöntemi $\bar{X}=1,97$, ses temelli cümle yöntemi $\bar{X}=2,08$ olduğu için eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere görsel okuma ve görsel sunu becerisi kazandırmakta ses temelli cümle yöntemini kullanmanın daha yararlı olacağı sonucu

çıkılmaktadır. Nitekim Türkçe öğretim programında yerini yeni alan öğrenme alanı olan görsel okuma ve görsel sunu becerisi ses temelli cümle yöntemi ile birlikte müfredata girmiştir.

Görsellerden hareketle okuyabilme ve sunabilme anlamına gelen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerde daha başarılı olarak seyretmesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü görsel okuma ve görsel sunu ses temelli cümle yöntemi ile beraber müfredata girmiş ve öğretilmeye başlanmıştır. Özellikle zihinsel özürlü olan öğrencilerde görsel araç ve materyaller kullanmak hem daha kolay ve daha kısa zamanda bilgiye ulaşmaya hem de bilginin bellekte kalma süresini arttırmaya yarar. Öğrenci görsellerden hareket ederek görselde ne anlatıldığını sözlü ve yazılı olarak ifade edebilir ya da tam tersi olarak düşüncesini ve izlenimini görseller, şekil ve çizimler yaparak da ifade edebilir.

Öğretmenlerin, harf ve sesi eşleştirme konusunda ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretilmiş eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin daha başarılı oldukları kanaatinde olmalarının nedeni muhtemelen ses temelli cümle yönteminde sesin önem kazanması ve okuma-yazmaya seslerin hissedilerek ve tanınarak başlanmasıdır.

4.6. EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÖĞRENCİLERE OKUMA- YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Bu bölümde eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan araç-gereç, öğrenci, öğretmen, aile ve okul kaynaklı sorunlar üzerine öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

4.6.1. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Araç-Gereç ve Kaynakla İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 4.6. Okuma-Yazma Öğretiminde Araç-Gereç ve Kaynakla İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Okuma Yazma Öğretiminde Araç-Gereç ve Kaynakla İlgili Karşılaşılan Sorunlar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1-Araç-gereç ve kaynakların yetersiz olması	64	51,6	60	48,4
2- Araç-gereçlerin öğretmene ek yük getirmesi	11	8,9	113	91,1
3- Okuma yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması	41	33,1	83	66,9
4- Sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmemesi	27	21,8	97	78,2
5- Okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin zihin engelli çocukların düzeylerine uygun olmaması	89	71,8	35	28,2

Tablo 4.6. da öğretmenlerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde araç-gereç ve kaynakla ilgili karşılaştıkları sorunlara ait verdikleri cevaplar doğrultusundaki frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Özel eğitimde araç-gereç ve kaynakla ilgili karşılaşılan sorunlar incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok sorun olarak görülen (%71,8) “ Okuma- yazma öğretiminde kullanılan araç- gereçlerin zihin engelli çocukların düzeylerine uygun olmaması” olup öğretmenlerin çok azı tarafından sorun olarak görülen maddenin ise (%8,9) “Araç-gereçlerin öğretmene ek yük getirmesi” olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden 64’ü (%51,6) “Araç-gereç ve kaynakların yetersiz olduğunu” dile getirirken 41 kişi (%33,1) de “Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç kullanıldığını” söylemiştir. Öğretmenlerden 27 tanesi (%21,8) ise “Sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmediğini” ifade etmişlerdir.

Özel eğitime gereken önemin verilmemesi burada da karşımıza çıkmaktadır. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin şikayetçi oldukları konulardan biri eğitim alanında

kullanılan her türlü materyalin normal çocuklar düşünülerek yapılmış olmasıdır. Örneğin özel eğitim alanındaki ders kitapları, maalesef yok denecek kadar azdır. Özellikle resmi ilköğretim okullarına bağlı özel alt sınıflarda araç-gereç ve kaynak sıkıntısı çok fazladır.

Çolak (2001) ile Batu ve Başal'ın (2002) araştırmalarında da araştırmacılar özel eğitim öğretmenlerinden yaşadıkları sorunları belirtmelerini istediklerinde benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çolak'ın (2001) araştırmasında öğretmenler çoğu araç-gerecin yetersiz olduğunu belirtirken bazıları ise okuma-yazma öğretimini tek bir Türkçe kitabıyla yürüttüklerini ve daha zengin materyal bulamadıkları için okuma-yazma öğretiminde amaçlarına ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yine Batu ve Başal'ın (2002) araştırmasındaki öğretmenlerin de çoğu araç-gereçlerin yetersiz olduğunu ve var olan kaynakların da uygun olmadığını belirtmişlerdir.

4.6.2. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Tablo 4.7. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1- Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması	73	58,9	51	41,1
2- Öğrencilerde okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş olması	80	64,5	44	35,5
3- Öğrencilerde problemleri davranışların olması	86	69,4	38	30,6
4- Öğrencilerin devamsızlık yapmaları	42	33,9	82	66,1
5- Özel eğitim sınıflarının kalabalık olması	23	18,5	101	81,5
6- Öğrencilerin özür türü ve derecesindeki farklılıklar	89	71,8	35	28,2

Tablo 4.7. de öğretmenlerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma- yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlara ait verdikleri cevaplar doğrultusundaki frekans

ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler tarafından en çok işaretlenen sorun %71,8 (89) ile “*Öğrencilerin özür türü ve derecesinde farklılıklar olması*” dır. Öğretmenlerin % 69,4’ü (86) ise “*Öğrencilerde problemlı davranışların olmasını*” sorun olarak görürlerken %64,5’i (80) de “*Öğrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin gelişmemiş olmasını*” sorun görüp işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bunlardan sonra sorun olarak gördükleri maddeler ise %58,9 (73) ile “*Sınıflardaki öğrenciler arasında seviye farklılıklarının olması*” ve %33,9 (42) ile “*Öğrencilerin devamsızlık yapmaları*” dır. Öğretmenler açısından en az sorun olarak görülen ise %18,5 (23) ile “*Özel eğitim sınıflarının kalabalık olması*” dır. Özel eğitim sınıflarının geneline bakıldığında 8-10 kişilik sınıflar çoğunlukta olup bireysel eğitime devam eden özel kurumlar da vardır. Sayının az olması özel gereksinimi olan çocukların eğitilmelerinin diğer çocuklara nazaran daha zor olmasından kaynaklanabilir. Fakat bu durum resmi ilköğretim okullarına bağlı özel alt sınıflarda pek de geçerli değildir. Bazı yerleşim yerlerindeki okullarda özel sınıflar kapasiteyi biraz aşmış olmakla beraber yeterli öğretmenin bulunmayışı da bir diğer problem olarak ortaya çıkabilmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde problemlı davranışların gözlemlenmesi kaçınılmazdır. Bu problemlı davranışların okuma-yazma öğretimini olumsuz etkileyecek olması ihtimal dahilindedir.

Okuma-yazmaya geçilmeden önce mutlaka bir hazırlık dönemi olmalıdır ki süreç kolay işleyebilsin. Öğretmenlere göre zihinsel engelli çocukların çoğunda okuma-yazmanın ön becerileri gelişmemiştir. Bu hem zihinsel yetersizlikten hem de bu öğrencilere gereken ehemmiyetin verilmemesinden kaynaklı olabilir.

Özel eğitim sınıflarına özür türü ve derecesi aynı olmayan öğrencilerin alınması öğretmene eğitim-öğretime devam etme hususunda zorluk çıkartabilir. Yapılması gereken özür türü birbirine yakın olanların tespit edilip bir araya getirilmesi olabilir.

Öğrenciler arasından seviye farklılıklarının olması ve öğrencilerin ön becerilerinin gelişmemiş olması Çolak'ın 2001 yılında yapmış olduğu araştırmayı destekler niteliktedir. Öğrencilerde problemlili davranışların olması ise Çolak (2001) ve Acar'ın (2000) yaptıkları araştırmalarla paralellik göstermektedir. Çolak'ın (2001) araştırmasına katılan 2 öğretmen de öğrencilerdeki problemlili davranışların öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Acar'ın (2000) yaptığı ve özel alt sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problemlili davranışlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerini aldığı araştırmada da soyut işlemlerin yapıldığı ve dikkati toplamayı gerektiren derslerde öğrencilerin daha sık problemlili davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

4.6.3. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Tablo 4.8. Okuma-Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1- Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması	51	41,1	73	58,9
2- Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki tedirginlik ve isteksizlikler	25	20,2	99	79,8
3-Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretimin yetersiz olması	42	33,9	82	66,1
5- Ekonomik sorunlar	21	16,9	103	83,1
5- Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olması	38	30,6	86	69,4
6- Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık becerilerine yeterince ağırlık vermemeleri	34	27,4	90	72,6

Tablo 4.8. de öğretmenlerin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma- yazma öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlara ait verdikleri cevaplar doğrultusundaki frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde hemen göze çarpan şey

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun özel eğitimde öğretmen kaynaklı sorunlara genel olarak “katılmıyorum” cevabını vermeleridir. Öğretmenlerin %79,8’i (99) “*Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde tedirginlik ve isteksizlikleri*” olmadığını belirtmiştir. Yine %83,1 (103) gibi büyük bir çoğunluk sağlayan öğretmenler “*Ekonomik sorunlarının*” olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 51 tanesi (%41,1) “*Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olduğunu*” sorun olarak görürken 42 tanesi de (%33,9) “*Lisans eğitiminde verilen okuma yazma öğretimini yetersiz*” görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenlerin %69,4’ü (86) “*Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olduklarını*” kabul etmezken %72,6’sı (90) “*Öğretmenlerin okuma-yazmaya hazırlık becerilerine de yeterince ağırlık verdiklerini*” belirtmişlerdir. Bu bulgular Çolak’ın (2001) araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Öğretmenlerin çoğu, özel eğitimde okuma-yazma öğretiminde kendilerinden kaynaklı sorunlar olmadığı görüşündedirler.

4.6.4. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Tablo 4.9. Okuma-Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Okuma Yazma Öğretiminde Aileden Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1- Okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi	103	83,1	21	16,9
2- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması	64	51,6	60	48,4
3- Ailelerin zihin engelli çocuklarına okuma-yazma öğretiminde yardımcı olacak bilgi ve beceri düzeylerinin olmaması	95	76,6	29	23,4
4- Çocuğun evde uygun bir çalışma ortamının olmaması	64	51,6	60	48,4
5- Aile öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu	62	50,0	62	50,0

Tablo 4.9. da öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki aileden kaynaklı olarak gördükleri sorunlara baktığımızda %83,1 (103) ile en çok sorunun “*Okuma-yazma*

öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi” olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin %76,6’sı (95) ise “Ailelerin zihin engelli çocuklarına okuma-yazma öğretiminde yardımcı olacak bilgi ve beceri düzeyine sahip olmamaları” olduğunu düşünmektedir. “Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu” olduğu düşüncesine öğretmenlerin yarısı katılırken yarısı da katılmamaktadır. “Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması” ve “Çocuğun evde uygun bir çalışma ortamının olmaması” da öğretmenlerin 64’ü tarafından sorun olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Aile, çocuğun eğitiminin ilk başladığı ve hayat boyu da devam ettiği bir kurumdur. Dolayısıyla aileden kaynaklı bir sıkıntı öğretim hayatını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Araştırmalar gösterir ki bilgili, farkındalığı yüksek, çocuğuyla ilgili ebeveynlerin çocukları daha başarılı olmaktadır. Öğretmenlere göre, ailelerin evde çocuklarını desteklememeleri, sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması, ailenin çocuğa yardım edecek bilgi ve beceri düzeyinin olmayışı, çocuğun evde çalışabilecek rahat bir ortamının olmayışı zihinsel yetersiz çocuğu okuma-yazma öğrenmesinde başarısız kalan unsurlardandır. Bu durumlar yerinde bir tespit olmuştur. Çünkü aile, eğitimden verim alınması konusunda önemli yapı taşlarından biridir denebilir.

Çolak (2001) ile Batu ve Başal (2002)’in araştırmalarında da okuma-yazma öğretiminde aileden kaynaklanan sorunlar ailelerin çocuklarını evde destekleyememeleri, yardım için gerekli bilgi ve beceri düzeyine sahip olmamaları ve düşük sosyo-ekonomik yapıya sahip olmaları olarak belirtilmiştir.

4.6.5. Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Okuldan Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Tablo 4.10. Okuma-Yazma Öğretiminde Okuldan Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar

Okuma Yazma Öğretiminde Okuldan Kaynaklandığı Düşünülen Sorunlar	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1- Okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmemesi	22	17,7	102	82,3
2- Okul idaresinin zihin engelli öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olması	16	12,9	108	87,1
3- Birleştirilmiş özel eğitim sınıfı uygulamasını yapılması (Farklı performans özellikleri olan öğrencilerin aynı sınıfta toplanması)	64	51,6	60	48,4

Tablo 4.10. da öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını okul idaresinin kendilerine ve zihin engelli öğrencilere olumlu yönde destek olduklarını belirtmişlerdir. 64'ü (%51,6) ise birleştirilmiş özel eğitim sınıfı uygulamasının yapılmasını sorun olarak görürken bu değere yakın olarak 60'ı (%48,4) da farklı performans özellikleri olan öğrencilerin aynı sınıfta toplanmasını sorun olarak görmemişlerdir. Özür türü ve derecesi farklı olan öğrencilerin aynı sınıfa yerleştirilmeleri eğitim-öğretimi içinde çıkılamaz ve bir o kadar da verimsiz bir hale getirebilir.

Çolak'ın (2001), araştırmasının bulguları da bu bulguları destekler niteliktedir. Sözü edilen araştırmada da bazı öğretmenler kendilerine okul idaresi tarafında olumlu destek verilmediğini belirtirken bazı öğretmenler de farklı okuma-yazma seviyelerindeki çocukların bir arada olmasından dolayı okuma-yazma çalışmalarının aksadığını belirtmiştir. Öğretmenler bu soruna çözüm olarak ise seviyeleri birbirlerine yakın öğrencilerin belli saatlerde belli öğretmenle okuma-yazma öğretimine yönelik çalışmaların yapılabileceği okuma-yazma sınıflarının oluşturulması şeklinde önerilmiştir.

4.7. ÖĞRETMENLERİN AÇIK UÇLU SORUYA VERDİKLERİ YANITLAR DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN BULGULAR

Öğretmenlerin Görüşlerine Dayanarak Cümle Çözümleme Yöntemi ile Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin Hangisinin Daha Etkili Olduğuna İlişkin Elde Edilen Bulgular şöyledir;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 36 tanesi (%29,03) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde “Cümle Çözümleme Yöntemini” kullanmanın daha etkili olduğunu belirtirken 54 tanesi (%43,5) “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile okuma-yazma öğretmenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 25 tanesi (%20,1) ise öğrencilerin özelliklerine ve yeteneklerine göre hangi okuma-yazma öğretim yönteminin kullanılacağına değişiklik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Bunların içinde her iki yöntemi birden kullananlar da olmakla beraber okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi, yazma öğretiminde ise dik temel yazıyı tercih edenler vardır. Ayrıca öğretmenlerden 9 tanesi (%7,25) harf yöntemi, hece yöntemi gibi ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinden farklı okuma öğretim yöntemlerinden faydalanmaktadır.

Anket maddelerindeki son soru olan açık uçlu soruya detaylı bir şekilde cevap vermeyen öğretmenler de vardır. Örneğin bazı öğretmenler sadece kullandıkları okuma-yazma öğretim yöntemini yazarak cevap vermeyi tercih ederlerken çok az bir kısmı da daha önce cümle çözümleme yöntemini kullanıp kullanmadıkları sorusuna “*evet kullandım*” ya da “*hayır, kullanmadım*” yanıtını vermişlerdir. 16 öğretmen (12,9) ise hiçbir cevap yazmadan soruyu geçmiştir. Cevap belirtmeden geçen öğretmenlerin hangi yöntemi tercih ettikleri, kişisel bilgilere ait soruların içerisinde yer alan “*şu an hangi yöntem ya da yöntemleri okuma-yazma öğretiminde kullanıyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaba göre değerlendirilmiştir.

Anketteki “*Daha önce cümle çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrettiniz mi? Her iki yöntemi karşılaştırdığınızda hangisi daha etkilidir?*” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şöyledir;

4.7.1. Cümle Çözümleme Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri;

1- “Ben, Özel Eğitimde Cümle yönteminin daha kolay ve etkili ve yararlı olduğu kanaatindeyim.”

2- “Tümdengelim metoduyla daha etkilidir. Tümdengelim metodunu kullanan cümle yönteminin bu tür çocuklarda daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

3- “Cümle yöntemiyle okuma yazma öğretimi yaptım. Cümle yöntemi daha etkilidir. Okuma-anlama-anlatım söyleneni yazmada cümle yöntemi daha başarılıdır.”

4- “Evet, cümle yöntemini kullandım. Hangi yöntemin daha etkili olduğu öğretmenin başarısına bağlıdır. Hep cümle yöntemini kullandım.”

5- “Cümle yöntemiyle okuma yazma öğrettim. Daha akıcı ve kolay öğretildiğini gördüm.”

6- “Cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretiminin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin kavramları veya nesnelere ilk etapta bütün olarak algılamaları gerekir.”

7- “Evet, cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrettim. Yöntemler bireylere göre farklılık gösterebilir. Ama cümle yönteminin zihinsel engelli çocuklar için daha uygun olduğunu düşünüyorum. Tabi çocuğu çok iyi tanımamız ve çocuğun durumunu tespit etmemiz lazım.”

8- “Bence cümle yöntemi, ses temelli cümle yönteminden daha etkilidir. Cümle çözümleme yönteminde ilk önce cümle verildiği için bunu somut resimlerle, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar daha kolay öğrenmektedirler. Ses temelli cümle yönteminde sesler soyut olduğundan bu çocuklar için bir anlam ifade etmiyor ve zorlanıyorlar. Ayrıca el yazısı, karışık ve ekstra zihinsel beceri gerektirdiğinden eğitilebilir çocukları çok zorlamakta ve öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Ses temelli cümle yönteminde eğitilebilir çocuklara ses öğretimi yapıp bunları yazı olarak yazmaya başladıklarında, öğrendikleri seslerden hece veya kelime oluştururken sesleri birleştirmede çok fazla zorlanıyorlar. Çoğu çocuk bir kelimeyi yazarken

tek tek ses çıkarmadan yazamıyor. Örnek olarak; masa yazacak bir çocuğa sesleri tek tek (m- a- s- a) söylemek zorunda kalıyoruz. Bir de kelime veya hece yazan çocuklar fazla ekleme yapmaktadırlar. Örnek; “kira” yazacak bir çocuk bunu “kairıa” diye yazabilmektedir. Bu da ses sisteminin çocuklar için hiç kolay bir yöntem olmadığını, soyut ve havada kalan bir yöntem olduğunu göstermektedir.”

9- *“1975- 2003 yılları arasında hep cümle öğretimi ile okuma- yazma öğrettim. Zihinsel engelli öğrencilere ses temeli cümle yöntemini uyguladım ama 28 yıllık öğretmenlik hayatımda cümle öğretimini savundum. Eski sistemin yeni sistemden daha başarılı olduğuna inanıyorum.”*

10- *“Cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrettim. Öğrencilerde göz sıçraması olduğu için okuma hızları daha iyiydi. Cümleyi tüm gördükleri için okumaları daha güzel ve eksiksizdi. Ses temelli cümle yöntemiyle de okuma-yazma öğrettim. Daha çabuk ve kısa zamanda okumalarına rağmen okuma hızları yavaştı. Zaman içinde alıştırmalar yaparak hızlanıyorlar. Okumada hecelemeler görülüyor.”*

11- *“Şuan bazı öğrencilerde cümle yöntemi, bazı öğrencilerde ses temelli cümle yöntemi uyguluyorum. Genelde öğrenciler cümle yönteminden daha kolay öğreniyorlar. Çünkü ses temelli öğretim yönteminde sesler tek tek öğretildiği için tek ses onlara anlamsız geliyor.”*

12- *“Ses temelli yöntemde kelimeler, heceler anlamsız geldiğinden öğrenci bunu kavramakta zorlanıyor. Zihinsel engelli bireylerde cümle yöntemi daha etkili bir yöntemdir.”*

13- *“ 24 yıl tümdengelim yöntemi ile öğrettim. Bu yöntemin daha kolay öğretilbilir ve öğrenilebilir olduğunu düşünüyorum. Özellikle özel eğitimde parçaları birleştirmek daha zordur: bütünü görmek sonra detayları görmek daha iyi ve kolay olur, diye düşünüyorum. Hem dikkatlerini toparlamaları açısından hem de bakış açılarını genişletmekte fayda sağlayacaktır.”*

14- *“Evet, 20 yıl cümle yöntemiyle okuma- yazma öğrettim. Önce bütün sonra detay özel eğitimde daha etkili olur.”*

15- *“Daha önce cümle yöntemini kullandım. Bence şu ana kadar ki gelmiş geçmiş en anlamlı ve en güzel yöntem cümle yöntemidir. Çünkü çocukların biyolojik özellikleri bütünü görmeye daha uygundur. Daha sonra parçalar önem arz eder. Özellikle de zihinsel özrü olan çocuklarda okuma-yazmaya seslerle başladığında sesler çok anlamsız gelmektedir. Bu anlamsızlık çocuğun okuma-yazmasını güçleştirmektedir.”*

16- *“Tüm öğretmenlik hayatım boyunca okuma-yazma öğretim sürecinde cümle çözümlene yöntemi kullandım. Bana göre normal çocuklar için de engelli çocuklar için de kullanılabilir en iyi yöntem cümle yöntemidir.”*

17- *“Özel eğitim gereksinimi olan çocukların parçaları birleştirmeleri zordur. Bu nedenle ses temelli yöntemle öğrenmeleri çok zordur. Bütünden parçaya doğru gitmeleri sonucunda daha anlamlı okuma gerçekleşir. Ayrıca zihinsel engelli öğrencilerin düz yazı yazmalarını tercih ederim. Eğer bitişik eğik el yazısı ile yazma öğretimi yapmaya çalışılırsa kitaplardaki düz yazı ile yazılmış yazıları anlamakta güçlük çekeceği için bir de düz yazı öğretilmek zorunda kalınır. Böyle olunca da engelli öğrenciye iki defa anlamsız yük getirilmiş olacaktır çocukta okuma- yazmaya karşı soğuma olabilir.”*

18- *“Cümle yöntemi yetersizlikten etkilenen bireyler için daha etkili. Ses sisteminde öğrenme daha geç, kalıcılık daha kısa oluyor.”*

19- *“Zihinsel engelli çocukların bazılarında işitme yetersizliği de gözlenebilmektedir. Bu nedenle özellikle bu çocuklar için cümle yönteminin daha uygun olduğunu düşünüyorum.”*

20- *“Eski yöntem (çözümlene) şekilleri bağımsız algıladıkları için daha uygun.”*

4.7.2. Ses Temelli Cümle Yöntemin Ekililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri;

1- “Bence harf, hece, kelime, cümle yöntemi daha uygun. Çok çabuk unuttuklarını ve bir cümleyi akılda tutamadıkları için ses temelli cümle yöntemi daha uygun kanısındayım.”

2- “Daha önce normal öğrencilere cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrettim. Özürlü öğrencilere ses temelli okuma-yazma öğrettim. Özürlü öğrencilerde ses ve harf temelli öğretim daha yararlı oluyor.”

3- “Cümle çözümleme yöntemini uyguladım. Ses temelli yöntem daha etkili ve pratik.”

4- “Çözümleme yöntemi ile okuma-yazma çalışması çok yapmadım. Ancak ses temelli cümle yöntemi ile kavram, dil ve akademik beceri eğitiminin verilmesinin daha uygun olduğunu düşünüyorum.”

5- “Cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrettim. Eğitilebilir-hafif düzey ve kaynaştırma grubu öğrencilerinde ses sisteminin daha uygun olduğunu düşünmekteyim.”

6- “Cümle yöntemi öğrenciyi ezbere yönlendirmektedir. En çok karşılaştığımız sorun ses yöntemi ile birlikte el yazısının da sistemin içinde yer alması. El becerileri az gelişmiş, küçük kas becerilerini gerektiren motor becerileri gelişimlerini tamamen kazanamamış öğrenciler yazmakta zorlanmaktadırlar.”

7- “Daha önce cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretmedim. Konuşma engeli de olan zihinsel engelli çocukların sesleri çıkarmakta zorlanan öğrenciler için en iyi yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğunu düşünüyorum. Uygun sesler öğretildiğinde çocuğun kendini ifade etmesinin daha kolay olduğunu düşünüyorum.”

8- “Evet cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrettim. Cümle yöntemiyle çocuklar daha çok zorlanıyor. Akıcı okuma gerçekleşmiyor. Ses temelli cümle yönteminde daha çok ilerleme oluyor. Okuması kolaylaşıyor. Harf ve sesi eşleştirmesi kolay oluyor.”

9- “Kesinlikle ses temelli cümle yöntemi derim. 20 yıldır öğretmenlik yapıyorum ve bu yöntemin avantajını çok gördüm.”

10- “Cümle yöntemini kullanmadım. Zihinsel engelli öğrenciler bütünü algılamakta zorlandıkları için parçadan bütüne tümevarım yöntemi bu çocuklarda daha etkili olmaktadır.”

11- “İlköğretimde cümle yöntemi etkili oldu ama bu sınıflarda ses temeli cümle yöntemi daha etkili.”

12- “Normal öğrencilerin tümdengelim metodu, zihinsel engelli öğrencilerin tersi uygulama yapılmasını tercih ederim. Normal çocuklarda bitişik eğik el yazısını öneririm ancak zihinsel engelli öğrencilere düz yazı yazmaları onları eziyetten kurtarıyor. Düz yazıyı öneriyorum.”

13- “Cümle yöntemini daha önce kullandım. Ses temelli eğitimin engelli eğitiminde daha etkili olması doğaldır. Tümü analiz edememe engelli olmanın doğal sonucudur. Tümü analiz etme yeteneklerinin sınırlı olması nedeniyle ses temelli cümle yöntemini kullanmak daha etkili olacaktır.”

14- “Öğretmenin deneyimli olması çok önemlidir. Her öğrenci farklı kapasiteye sahip olduğu için öğretmen, öğrenciyi tanımalı ve uygun yöntemi belirlemelidir. Cümle yöntemiyle de öğrenen öğrenciler olmasına rağmen ses temelli yöntemin daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

15- “Cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretimi yaptım. Cümle yönteminde öğrenciler ezbere okuma-yazma yapmaktadırlar. Bu yüzden de cümleden kelime ve heceye geçmekte zorlanıyorlar. Bütün cümleler; ezbere okumak ve yazmak uzun zaman alabiliyor. Ses temelli cümle yönteminde öğrenci sesi kavrayarak hece ve kelimelere geçtiği için sesi tanıyarak okuyor ve yazıyor. Bunun için sesleri karıştırma problemi daha çok oluyor. Ama çocuk kavrayarak okuyor ve yazıyor. Uzun zaman olsa da çocuğun öğrendikleri belli bir sıra ile gidiyor. Veli ve öğretmen için takibi daha kolay ve çalışması daha verimli oluyor. Ancak sık sık tekrarlarla ve aile bilgilendirilmesiyle eğitim desteklenmelidir. Cümle yöntemine göre ses

temelli yöntemin daha verimli olduğunu düşünüyorum. Ancak bireysel farklılıklar da özel eğitim öğrencilerinde göz ardı edilmemelidir. Eğer cümle yönteminde temeli varsa onunla devam edilerek ses tanıtılmalı diye düşünüyorum. Yazı çeşidi de çocuğun küçük kas gelişimine göre değişmektedir. Eğer çocuğun küçük ya da büyük kaslarıyla ilgili bir sorunu varsa dik yazıyı yazdırmak daha sağlıklı olur diye düşünüyorum.”

16- *“Değerli meslektaşım; umarım yaptığın bu çalışma olumlu ve doğru sonuçlar verirde, biz özel eğitim öğretmenlerine yol gösterici olur. Evet, daha önce cümle çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrettim. Öğrencinin özrü tür ve derecesine göre tercih edilecek okuma-yazma yönteminin farklılık gösterdiği aşıkardır. Yalnız ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğunu düşünmekteyim. Öğrenci okuma-yazma öğrenmek için yeterli ön koşul becerilere sahipse önce tercih edilmesi gereken yöntemin ses temelli olmasından yanayım. Farklılık sadece şuradan kaynaklanmakta; o da bizler bitişik eğik yazıyı kullanamıyoruz. Öğrencilere çok karmaşık geliyor. O yüzden düz yazı oluyor tercihimiz. Bunun bize sıkıntısı ise kullanılacak okuma-yazma materyallerimiz son derece sınırlanıyor. Çünkü kaynaklar hep düz yazıyla yazılıyor.”*

17- *“Zihinsel engelli öğrencilere cümle yöntemiyle okuma-yazma öğretmek imkansız diyebilirim. Öğrenciler arasındaki seviye farkı grup okuma-yazma etkinliğini engelliyor. Tüm öğrencilerle tümünden gelim cümle yöntemini uygulamak hayli zordur. Çözümleme basamaklarını uygulama imkanı hemen hemen yoktur. Zihinsel engelli öğrencilere oyun ortamı içerisinde taklit vb. yöntemlerle sesleri tanıtmak, basit hece ve kelimelerden başlayarak çok tekrar ve bireysel ve grup destekli uzun süreli çalışmalarla okuma-yazmayı öğrenebilmekte oldukları görüldü. Zihinsel engelli öğrencilere ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verilmeli. Bu yöntemle okuma-yazmayı öğrenen öğrencilerim mevcuttur.”*

18- “Okuma-yazma öğretiminde tümdengelim ve tümevarım metotlarını yıllarca uygulamış biri olarak pratikte ses temelli okuma-yazma öğretiminin daha yararlı ve daha etkili olduğunu gözlemlerdim. Ancak normal çocuklara göre hazırlanmış okuma-yazma öğretim ve tekniklerinin engelli çocuklara tam uymadığını da söylemek zorundayım. Zira önerilen e, l, a, t ve i, n, o, r, m öncelikli ses ve hece temelleri çoğu zaman engelli çocukların algılamasına ve önerilen seslerin çıkmasına engel teşkil edebiliyor. Çünkü önerilen bu ses temelleri ve öncelikleri hiç konuşma engeli yokmuş gibi düşünülen ve normal IQ'ye sahip çocuklar için önerilmiştir. Oysa ki çoğu engelli eğitilebilir çocuklarda çıkaramadığı seslere yönelik konuşma bozuklukları olduğu için; illa da normal çocuklara göre hazırlanan ses temelli metodu ve önceliği takip etmekte ısrarcı olunması halinde bireyin eğitimini, algılama gücünü ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilir. Aksi takdirde çocuk kendini başarısız hissedeceğinden özgüven duygusunu kaybeder. Dolayısıyla okula gitmek fobi halini alır.”

19- “Eğitilebilir düzeyde (iletişim becerisi gelişmiş, kelimeleri, sesleri doğru telaffuz edebilen, el becerisinin gelişmiş olması, yönergeleri yerine getirebiliyor olması...) ses yöntemini tercih ediyorum. Öğretilerilir düzeydeki öğrencilerde ise cümle yöntemini destekliyorum. Ayrıca bütün zihinsel engelli öğrencilerde dik yazı kullanılması gerektiğine inanıyorum.”

20- “Ses temelli cümle yönteminin daha güzel ve etkili olduğunu düşünüyorum. Aslında bu çocuğun öğrenme özellikleri ile de çok ilgili bir konu. Ses temelli cümle yönteminde çocuk ilk 8 ile 13 sesi öğrendikten sonra diğer sesleri öğrenmesi çok pratik oluyor. Ses temelli cümle yönteminin mantığını öğrenen çocuk sonlara kalan sesleri çok kolay öğreniyor.”

21- “Cümle çözümlerme yöntemi çok zaman almakta ve ezberciliğe yönelik olması açısından olumsuz. Fakat ileri zamanlarda okuma hızları ileri seviyede oluyor. Ses temelli okuma ise, öğrencileri ezberciliğe yöneltmeden bilerek, görerek, öğrenerek basamak basamak

gitmesi açısından daha kolay ve somut oluyor. Okur- yazar olma zamanı çok kısalıyor. Bu yönüyle ses temelli okuma- yazma yöntemini çok yerinde buluyorum.”

22- “Cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretimini denemedim. Ancak özellikle de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bütünden parçaya ulaşmaları oldukça zordur. Parçaları verip bütünü varmaları daha anlamlıdır. Bu nedenle okuma- yazma öğretiminde ses temelli yöntemi savunanlardayım.”

23- “Cümle yöntemi öğrenciyi ezberle yönlendirdiği için uygun bulmuyorum ama el yazısı da engelli öğrenciler için uygun değil. Çünkü düz yazıya göre daha çok küçük kas becerisi gerektiriyor ve bu çocukların diğerlerine göre kas becerilerinde eksiklikler olabiliyor. Böyle olunca da yazmakta güçlük çekiyorlar.”

24- “Daha önce cümle yöntemini kullandım. Şu anda kullanılan yöntem daha etkili. Daha kısa sürede okuma- yazma öğretiliyor. Makas, fiş, ip gibi angaryadan uzak, sınıf daha derli toplu.”

25- “Daha önce cümle yöntemini okuma- yazma öğretiminde kullanmadım. Ses temelli yöntemi ve bitişik eğik el yazısını öneririm. Çünkü daha akıcı ve öğrencinin algılamasını etkiliyor.”

26- “Her iki yöntemi de kullandım. Ses yönteminin daha etkili olduğunu gördüm. Ezberleme olayı cümle yönteminde çok olduğu için zor öğrenirler. Ses yönteminde durum böyle değildir. Bu nedenle seslerde çeşitli taklitlerle, modeller verildiği için daha kolay öğreniyorlar.”

4.7.3. Karma Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri;

1- “Ses temelli yöntemle daha çabuk okur. Cümle yöntemiyle geç okur ama tam okur.”

2- “Daha önce cümle yöntemiyle okuma- yazma öğrettim. İki yöntemi karşılaştırdığımda çocuktan çocuğa farklılık gördüm.”

3- “Özel eğitimde birebir öğretim önemlidir. Cümle yöntemiyle öğrettim ama uzun zaman alıyor. Ama ses temelli yöntemle 2 ay kadar kısa sürede okuma- yazma öğretebildim.”

4- “İki yöntemi de kullandım. Her öğrenci farklı olduğu için farklı farklı gelişim görülmekte, ikisinin de karıştırılarak öğretilmesi daha iyi olur. Fakat cümle yöntemi tamamen ezbere dayalı bir yöntem olduğu için tek başına kullanılması tamamen bir hayal kırıklığı oluşturur.”

5- “Daha önce de cümle yöntemi ile okuma- yazma öğrettim. Ses yöntemi soyut kaldığı için cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretmeye devam etmekteyim. Ama her aşamasında ses yönteminden de faydalanmaktayım.”

6- “Cümle yöntemi ve ses yöntemi ile denendi, başarılı olunamadı. Karma yöntemle 24 eğitilebilir zihinsel engelli öğrenciye okuma- yazma öğrettim.”

7- “Cümle yöntemini kullandım. Öğrenciye göre hangi yöntemi kullanacağım değişir. Cümle yönteminde olan düz yazıyı kullanıyorum. Yöntem olarak ta ses temelli yöntemi.”

8- “Kişisel yeterliliğe göre hangi yöntem ya da yöntemlerin kullanılacağı değişir.”

9- “Ses temelli cümle yönteminde sesler çabuk öğreniliyor ama okuma daha yavaş, anlama daha ağır oluyor. Çözümleme yönteminde ise okuma, yazma, anlama daha hızlı gerçekleşmektedir.”

10- “Zihinsel engelli çocuklarda genel geçerliliği olan tek bir yöntem yoktur. Sözel yöntemler etkili değildir. Uygulamaya dayalı, sürekli tekrarı gerektiren, işlevsel okuma etkinlikleri uygundur.”

11- “Evet, cümle yöntemiyle okuma- yazma öğrettim. Cümle yönteminde her ses ile ilgili fiş cümlesi ve hecesi vermeniz gerekli iken, ses temelli cümle yönteminde işin mantığı kavratıldıktan sonra (1. ve 2. Grup sesler verildikten sonra) diğer seslerin kavratılması daha kolay olmakta. Kişisel düşüncem ses temelli yöntemin daha uygun olduğudur. Ancak özel eğitim sınıflarında bir öğrenciyle 8 yıl uğraşıyorsunuz. Bu zaman sürecinde farklı öğrenci

profili kısıtlı. Sınıf öğretmeni bir yılda 40 öğrenciyle çalışabildiği için gruplama yaparak iki grup arasındaki farkı gözlemleyebilmekte. Özel eğitim sınıflarında ise gruplar değil öğrenciler söz konusu. Bu nedenle bir öğrenci cümle yöntemiyle başarılı olurken diğer öğrenci başarısız olabiliyor. Aynı durum ses temelli yöntemle göre de geçerli. Burada asıl olan öğrencilerin sahip oldukları performans düzeyleri ve diğer çevresel faktörlerdir.”

12- *“Kullanılan yöntemin işlevselliği öğrencinin durumuna göre farklılık göstermektedir. Bazı öğrencilerde cümle yöntemi çok etkili olabilirken diğerlerinde ses yöntemi daha etkili olabiliyor. Bu öğrenciye göre değişen bir durum bence.”*

13- *“Her iki yöntemle de okuma- yazma öğretimi yaptım ama bu çocuklarda ileri düzeyde öğrenme güçlüğü olduğu için hangi yöntemi kullanırsak kullanalım, öğrenilenleri hemen unutabiliyorlar.”*

14- *“Çocuğun durumuna göre hangi yöntemi kullanacağımız değişiyor. Kimi çocuk ses temelli yöntemle daha kolay ve daha iyi okuma- yazma öğreniyorken kimi öğrenci de cümle yöntemiyle daha kolay okuma- yazma öğreniyor.”*

15- *“Her iki yöntemi de kullanıyorum. Özel eğitim alanında her iki yöntem de kullanılır.”*

16- *“ Okuma- yazma öğretiminde hangi yöntemin kullanılacağı çocuğun kendi okulunda hangi yöntemle okuma- yazma öğrendiğine bağlıdır. Biz okula bağlı kalarak destek eğitimini ona göre veriyoruz. Mesela çocuğa cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretilmişse ya da öğretilmeye çalışılmışsa o çocuğa zorla ses temelli yöntemle okuma- yazma öğretmemiz sakıncalı olacaktır”.*

17- *“ Zihinsel engelli öğrencilerde şu yöntem kullanılmalıdır diye genel bir düşünce olamaz. Çocuk üzerinde çeşitli yöntemler denir. Hangisiyle daha kolay öğrenebiliyorsa o tercih edilir.”*

BÖLÜM VI

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

“Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasının bulgularına dayalı olarak belirlenen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından “ses temelli cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin yazma becerileri bakımından yöntem olarak “ses temelli cümle yönteminin”; yazı olarak ise “dik temel yazının” olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin dinleme becerileri bakımından “ses temelli cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, okuma-yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli cümle yöntemi” ile öğrenen eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin konuşma becerileri bakımından “ses temelli cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

- Araştırmaya katılan օđretmenler, okuma- yazmayı “cümle çözümleme yöntemi” ve “ses temelli cümle yöntemi” ile օđrenen eğitilebilir zihinsel engelli օđrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerileri bakımından “ses temelli cümle yönteminin” olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

- Araştırmaya katılan օđretmenler okuma-yazma օđretiminde araç-gereçlerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araç-gereçlerin yetersiz ve tek düze olması ve zihin engelli çocukların düzeyine uygun olmamaları en sık karşılaşılan sorunlar olmuştur. Araç-gereçlerin օđretmene ek yük getirmesi ve sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma օđretimine yönelik düzenlenmemesi օđretmenlerin çok azı tarafından sorun olarak görülmüştür.

- Araştırmaya katılan օđretmenler okuma-yazma օđretiminde օđrenciden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. օđrencilerin özür türü ve derecesindeki farklılıklar, օđrencilerde problemlili davranışların olması, օđrencilerde okuma-yazma ön becerilerinin gelişmemiş olması en sık karşılaşılan sorunlar olmuştur. օđretmenlerin օđrenciden kaynakladığı düşünölen sorunlardan en az sorun olarak gördükleri ise օđrencilerin devamsızlık yapmaları olmuştur.

- Araştırmaya katılan օđretmenler okuma-yazma օđretiminde օđretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. օđretmenden kaynaklanan sorunlar da maddeler içinde diğerlerine göre daha çok sorun olarak görölen okuma- yazma օđretiminde tek օđretmenin sınıfta yetersiz olması olmuştur. օđretmenlerin çoğu ekonomik sorunlar yaşamadıklarını, okuma-yazma օđretiminde tedirgin ve isteksiz olmadıklarını belirtmişlerdir.

- Araştırmaya katılan օđretmenlerin okuma-yazma օđretiminde aileden kaynaklandığını düşündükleri sorunlar ise okuma-yazma օđretiminde çocukların evde

desteklenmemeleri ve ailelerin çocuklarına yardım edecek deneyim ve bilgiye sahip olmaması olmuştur.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde okuldan kaynaklandığını düşündükleri sorunlar birbirleriyle bağlantılı tablolar çizmektedir. Öğretmenlerin çoğu farklı performans özellikleri olan çocukların aynı sınıfta olmasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çok az bir kısmı okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmediğini ve okul idaresinin zihin engelli öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip oldukları görüşündedirler.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 36 tanesi (%29,03) eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde “cümle yöntemi” kullanmanın daha etkili olduğunu belirtirken 54 tanesi (%43,5) ise “ses temelli cümle yöntemi” ile okuma-yazma öğretmenin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 25 tanesi (%20,1) ise öğrencilerin özelliklerine ve yeteneklerine göre hangi okuma-yazma öğretim yönteminin kullanılacağına değişiklik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 9 tanesi (%7,25) harf yöntemi, hece yöntemi gibi ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemlerinden farklı okuma öğretim yöntemlerinden faydalanmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler verilebilir:

- Okulların zihin engelli çocukların düzeyine uygun araç-gereç eksiklikleri giderilerek eğitim-öğretim ortamları tek düzelikten kurtarılarak zenginleştirilebilir.
- Okuma-yazma öğretiminde kullanılan araç-gereçler zihin engelli çocukların düzeyine uygun olacak şekilde yapılabilir ve sınıf içindeki araç-gereçler çocuğa uygun olacak şekilde düzenlenebilir.

- Özel eğitim sınıfları mümkün olduğunca az öğrenciden oluşturulabilir.
- Okuma-yazma öğretimine geçilmeden önce çocuğun okuma-yazma ile ilgili ön becerilerini geliştirici etkinlikler yapılabilir.
- Okuma-yazma öğretiminde ailenin desteğini sağlamak için ebeveynleri bilgilendirici destek programlar geliştirilebilir.
- Farklı performans özellikleri olan zihinsel engelli çocukların aynı sınıfta toplanmaları yerine aynı özelliklere sahip öğrenciler bir araya getirilmeye çalışılabilir.
- Farklı engel gruplarıyla çalışan (örn: öğrenme güçlükleri) özel eğitim öğretmenleri ile benzer bir çalışma yapıp sonuçları araştırmanın bulguları ile karşılaştırılabilir.
- Daha geniş bir örneklem üzerinde uygulama yapılabilir.
- Farklı illerde uygulanarak bu araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırma yapılabilir.
- Zihin engelli çocuklarla çalışan, üniversitelerin özel eğitim bölümünden mezun öğretmenler ve bölüm dışından olan öğretmenlerle benzer bir çalışma yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2000). *Zihin Özürlü Çocuklarla Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G. (2003). *Kaynaştırma Programlarına Yerleştirilmiş Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma-yazma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(2) 39-53.
- Akkuş, N. (2007). *Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Aktan, G. (1998). *4. ve 5. Sınıf Almanca ve Türkçe Kitaplarının Karşılaştırılması*. Ankara: A.Ü. Dünyada ve Türkiye' de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirisi.
- Akyol, H. (2001). *İlköğretim Okulları 5.sınıf Türkçe Kitaplarındaki Metin Sorularının Analizi*. Eğitim Yönetimi, sayı: 26
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arabacı, İ. E. (2009). *Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere İlkokuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim ABD.
- Aral, N., Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arslan, M. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması*. İlköğretim Eğitimci Dergisi. Sayı 4, s. 25-31.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Çalışmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 83-88.
- Baş, Ö. (2006a). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık, Cilt: 1, s. 215-224.
- Başal, M., Batu, E. S. (2002). *Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusuna Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri*. Özel Eğitim Dergisi, 3 (2), s.85-98.
- Bayhan, P. (2001). *Zihinsel Engelli Kardeşe Sahip Olan Çocukların Duygu, Düşünce ve Davranışları*. Ufkun Ötesi Dergisi, (1); 37-44.
- Baymur, F. (1962). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. İstanbul: İnkilap ve Aka Yayınevi.
- Beyazıt, N. (2007). *İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılılarıyla Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bilir, Ş. (1986). *Özürlü Çocukların Erken Tanısı ve Eğitimi*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Cumhuriyet Döneminde Evrimi*. Abece Dergisi, sayı: 157.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev: Özçelik, D. A.) Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler Öntest- Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Culatta, R. A. And Tompkins, J.R. (1999). *Fundamentals of Special Education*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Cunningham, P. M. vd. (1995). *Reading and Writing In Elementary Classrooms*. Longman Publishers USA.

- Cohen, B.S.; Plaskon, S.S. (1980). *Language arts for the mildly handicapped*, Charles E: Merrill Publishing Company.
- Çelenk, S. (1997). *Etkin Dinlemenin Dinlediğini Anlama Başarısına Katkısı*. Eskişehir: A.Ü. 4. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma- Yazma Programı ve Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2000). *İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çolak, A. (2001). *Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1995). *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları.
- Diken, H. İ. vd. (2008). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dikmen, S. (2003). *İlkokuma- Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*. Ankara: Pelikan Yayıncılık. s. 35.
- Döngel, M. (2009). *Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim ABD.
- Dündar, R. (2006). *Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD.
- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi ABD.

Eripek, S. (1993). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (1996). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Eripek, S. (2002). *Geri Zekalı Çocuklar*. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş (Y. Özsoy, M. Özyürek, ve S. Eripek) Ankara: Karatepe Yayınları. s. 151-180.

Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ferah, A. (1999). *İlkokuma- Yazma Döneminde Görsel Algı ve Zeka ile Okuma- Yazma Arasındaki İlişkilerin Araştırılması*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri (4). Eskişehir Anadolu Üniversitesi: Anadolu Üniversitesi Basımevi. s. 327-341.

Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gombert, J. E., Fayol M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*; Paris, Presses Universitaires de France.

Gombert J. E., Cole, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris: Nathan Pedagogie.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gönen, M., Şahin, S. , Tanju, E. , İpek, A. ve Celep, S. A. (1998). *Özürlü Çocuklarda Drama ile Eğitim Programları*. (Ed: Gönen, M.) Ankara: Aşama Ltd. Şti.)

Gülbay, Ö. (2000). *Yetişkin Okuryazarlığı*. Ankara: MEB Matbaası.

Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı Eğitim ve Çoklu Zeka Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.

Güneş, F. (1992). *Yetişkinlere Okuma- Yazma Öğretimi*. Ankara: MEB Matbaası.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma- Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2005). *Türkçe Öğretim Programının Yenilikleri*. Artı Eğitim Dergisi, Sayı 2.

- Gray, S. W. (1975). *Okuma ve Yazma Öğretimi*. (Çev: Yüzbaşıoğulları, N.). MEB Yayınları.
- Güneş, F. (2006). *İlkokuma- Yazma Öğretiminde Yenilikler*. Çoluk Çocuk Dergisi. Sayı: 59. Ankara: s. 25-28.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, Y. (2003). *Özel Eğitime Giriş. Farklı Gelişen Çocuklar*. (Ed. Kulaksızoğlu, A.) İstanbul: Epsilon Yayıncılık. s. 57-80.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional Learners*. Introduction to special education. (9th. Edition). Boston. New York: Houghton Mifflin Company.
- Harris, K. R., Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration. *Journal of Special Education*, 28 (3), 233-247.
- Jones, D. (2002). *Unlocking Writing: A Guide for Teachers*. Mary Williams (Ed.) David Fulton Publishers.
- Houston, D., Torgesen, J. (2004). *Teaching Students with Moderate Disabilities to Read: Insights from Research*. Tallahassee, FL: Bureau of Instructional Support and Community Services.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kaplan, P. (1996). *Pathways for Exceptional Children: School, home and culture*. Minneapolis/ St. Paul. New York: West Publishing Company.
- Karaaliolu, S. K. (1982). *Sözlü, Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkilap ve Aka Kitabevi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- 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.
- Kazu, H., Ersözölü, Z. (2006). *Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğitim Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Cilt: 2. s. 237-249.
- Lawrence, E. A. and Winschel, J. F. (1975). Locus of Control: Implication for special education. *Exceptional Children*, (41): 483-490.
- Mckee, P. (1956). *İlkokulda Okuma Öğretimi*. (Çev. Koç, Ş.). İstanbul: MEB.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Nichtern, S. (1974). *Helping the Retarded Children*. New York: Grosset & Dunlop.
- Okuturlar, M. (1975). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma ve İncelemeler Bibliyografyası.
- Öz, M. F. (2005). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özçelik, İ. (1987). *Özel Eğitim Alanı ve Özürlü Olma Durumu*. Ankara: Fon Matbaası.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Özdemir, S., Yalın H. İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Özsoy, Y. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, E. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Kalaycı, Ş. (Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Patton, J. R. and Payne J. S. (1986). *Mild Mental Retardition*. Exceptional Howell Company. Columbus. s. 233-271.
- Saral, M. (1971). *İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Hatay: Saral Yayınları.
- Sarı, H. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (Ed.) (2009). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, İ vd. (2005). *İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Cümle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*. Eğitimde Yansımalar 8: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s. 169-174.
- Şengül, H. (2008). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma- Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim ABD.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tekışık, H. H. (1994). *Türkçe Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Tekışık A. Ş. Web. Ofset Tesisleri.
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlısız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tok, Ş. (2001). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 7: s. 275.

- Tok Ş., Türkay N. , Mazı A. (2008). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi Dergisi. 53: 123-144.
- Tokta, M. C. (2008). *Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma- Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim ABD.
- Tompkins, G. E. (1998). *Effective Tutoring in America Reads: E reply to Wasik*. The Reading Teacher, 43, 200-206.
- Topaloğlu, O., Karabulut, H. Ve Cebeci, S. (2003). *Özel Eğitim/ Sorunlar, Yaklaşımlar, Öneriler, Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir? Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4 (39). <http://www.meb.gov.tr/index800.htm>
- Ural, A. , Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi SPSS 12.0 For Windows*. Ankara: Detay Yayıncılık, 31-36.
- Varol, N. (1992). *Zihinsel Engelli Çocuklara Kırmızı, Sarı, Büyük, Daire, Üçgen, Uzun, Bir tane ve Kalın Kavramlarını Kazandırmada Açık Anlatım Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Kavram Öğretim Materyalinin Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları 26.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 1948 İlkokul Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları, s. 92-93
- 1968 İlkokul Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları, s. 128
- İlkokuma ve Yazma Öğretimi Kılavuzu, 1993. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- <http://www.meb.gov.tr>.

EKLER

Ek-1: Anket İzni

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/

Konu : Anket Çalışması.

000465 *06.01.10

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında yüksek Lisans programı öğrencisi Müge ERDEM "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temeli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasını Kayseri İl Merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı tüm ilköğretim okulları ve Özel Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlere yapmak isteği ile ilgili Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü'nün 28/12/2009 tarih ve 7592 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında yüksek Lisans programı öğrencisi Müge ERDEM "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temeli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasını İlimiz Kocasinan, Melikgazi, Talas, Bünyan ve Akkışla ilçelerimizdeki ekteki yazıda isimleri belirtilen okullardaki öğretmenlere yönelik ekteki anketi uygulamasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda Anket Çalışması yapmaları, Anket Çalışması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermek kaydıyla Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Milli Eğitim Müdürü


K. Fikret DAYIOĞLU
06.10.2010

K. Fikret DAYIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Yazı (1 Adet)



T.C
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

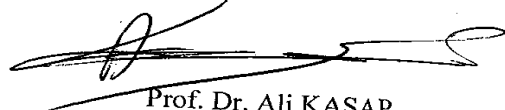
Sayı : B.30.2.GOU.0.70.00.00/ 4368 - 7592
Konu : Anket İzni

28/12/2009

VALİLİK MAKAMINA
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)
KAYSERİ

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında yüksek lisans programı öğrencisi Müge ERDEM "Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temeli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasını Kayseri İl Merkezindeki Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı tüm İlköğretim okulları ve Özel Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlere yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin söz konusu çalışmayı yapabilmesi için izin verilip verilemeyeceğinin Üniversitemize bildirilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Ali KASAP
Rektör V.

EKLER :

- 1- Anket Formu (5 sayfa)
- 2- Tez Öneri Formu (10 sayfa)

KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müd. Evrak Büros

SAYISI
TARİHİ 05 Ocak 2010

GİDECEĞİ 

KAYSERİ VALİLİĞİ EVRAK BÜROSU	
SAYISI	132
TARİHİ	04-01-2010
GÖRÜŞÜ YERİ	İL MİLLÎ EĞİTİM MD.
VALİY.	

Adres : Taşlıçiftlik Kampüsü 60250-TOKAT
Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Tel&Faks : 0 356 252 16 16/ 1057-1605-2758 / 252 16 25

Elektronik Ağ: www.gop.edu.tr
e-posta: www.gensek@gop.edu.tr

Ek-2: Anket

1- Okulunuzun Adı:

2- Yaşınız:

3- Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

4- Kaç senedir Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere öğretmenlik yapmaktasınız?

5-Eğitim Düzeyiniz:

1. Öğretmen Lisesi.....()
2. Eğitim Enstitüsü.....()
3. Yüksekokul (Önlisans).....()
4. Lisans.....()
5. Lisans Üstü.....()
6. Uzman Öğretmen.....()

6- Şu an hangi yöntem ya da yöntemleri okuma-yazma öğretiminde kullanıyorsunuz?

1. Cümle çözümleme yöntemi.....()
2. Ses temelli cümle yöntemi.....()
3. Diğerleri.....()

7-İlk defa hangi yöntemle okuma-yazma öğretimi yaptınız?

1. Cümle yöntemi.....()
2. Ses temelli.....()

8-Öğretmenlik kariyeriniz?

1. Aday öğretmen.....()
2. Öğretmen.....()
3. Uzman öğretmen.....()

YÖNERGE (Mutlaka Okuyunuz)

Değerli Meslektaşım;

2009–2010 eğitim-öğretim yılı itibariyle Kayseri genelindeki özel alt sınıfı olan resmi ilköğretim okulları ve diğer özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bulunan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan “ses temelli cümle yöntemi” ve “cümle çözümleme yöntemi” nin bu öğrenciler üzerinde incelenip siz değerli meslektaşlarımızın görüşlerini almak üzere yapılmış bu anketi doğru ve samimi bir şekilde cevaplamanızı istiyorum.Lütfen anket sorularını, ilk okuma ve yazma öğretimi çalışmalarının bitmiş şeklini ve öğrencilerin genelini dikkate alarak cevaplandırınız ve seçeneklerden uygun olanı (X) şeklinde işaretleyiniz.

Araştırmada sizlerden isim ve soyad istenmemektedir. Vereceğiniz bilgiler bilimsel amaç için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

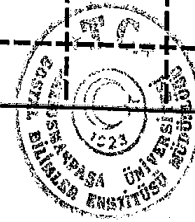
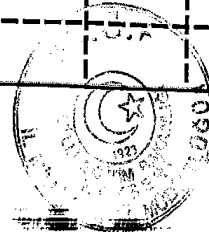
Ankete vereceğiniz cevaplar ve belirteceğiniz görüşler Ses Temelli Cümle Yönteminin problemlerini anlamamız için önemli veri kaynakları olacaktır. Bu nedenle soruları içtenlikle yanıtlamanız, anketi titizlikle cevaplandırmanız ve boş soru bırakmamanız gerekmektedir.

Öğretmen Müge ERDEM

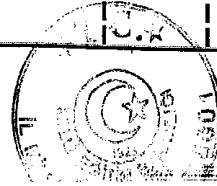
ÖNERMELER	ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ (Eski Program)			SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ (Yeni Program)		
	Evet	Kısmen	Hayır	Evet	Kısmen	Hayır
Okuma ve Okuduğunu Anlama; Öğrenciler,						
1. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz etmektedirler.						
2. Akıcı okurlar.						
3. Okuduklarına dikkatlerini yoğunlaştırmaktadırlar.						
4. Okuma sırasında atlama yapmaktadırlar.						



5. Okuma sırasında ekleme yapmaktadırlar.									
6. Okuma sırasında duraklama yapmaktadırlar.									
7. Okuma sırasında heceleme yapmaktadırlar.									
8. Okuduklarını anlatmaktadırlar.									
9. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplamaktadırlar.									
10. Okudukları metin ile ilgili ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl ve kim sorularına cevap vermektedirler.									
11. Okudukları metinle ilgili karşılaştırma yapmaktadırlar.									
12. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkisi kurmaktadırlar.									
13. Okudukları metnin konusunu bulabilmektedirler.									
14. Okudukları metnin ana fikrini bulabilmektedirler.									
15. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanmaktadırlar.									
Yazma; Öğrenciler,									
1. Çok yavaş yazmaktadırlar.									
2. Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakmaktadırlar.									
3. Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazabilmektedirler.									
4. Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazabilmektedirler.									
5. Yazarken harf atlaması yapmaktadırlar.									
6. Yazarken harf ekleme hatası yapmaktadırlar.									
7. Yazarken bazı harfleri karıştırmaktadırlar.									
8. Bitişik eğik yazı yazımında zorlanmaktadırlar.									
9. Söylenenleri doğru yazabilmektedirler.									
10. Kendilerini ifade edebilmektedirler.									
Dinleme; Öğrenciler,									



1. Dinlediğine dikkatlerini yoğunlaştırabilmektedirler.							
2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanabilmektedirler.							
3. Duyduğu sesleri ayırt edebilmektedirler.							
4. Dinlediklerinin konusunu belirleyebilmektedirler.							
5. Dinlediklerinin ana fikrini belirleyebilmektedirler.							
6. Dinledikleri konuyla ilgili sorular sorabilmektedirler.							
7. Dinledikleri konuyla ilgili soruları cevaplayabilmektedirler.							
8. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşabilmektedirler.							
<u>Konusma; Öğrenciler,</u>							
1. İşitilebilir ses tonuyla konuşabilmektedirler.							
2. Kelimeleri doğru telaffuz edebilmektedirler.							
3. Dinleyicilerle göz teması kurabilmektedirler.							
4. Akıcı konuşabilmektedirler.							
5. Konuşmalarında beden dilini kullanabilmektedirler.							
6. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınmaktadırlar.							
7. Olayları oluş sırasına uygun anlatabilmektedirler.							
8. Konuşurken çeşitli örnekler verebilmektedirler.							
<u>Görsel Okuma ve Görsel Sunu; Öğrenciler,</u>							
1. Resimleri ve fotoğrafları yorumlayabilmektedirler.							
2. Kendini, ailesini ve çevresini uygun biçimde tanıtabilmektedirler.							
3. Beden dilini anlayabilmektedirler.							
4. Görsellerden hareketle cümleler/metinler yazabilmektedirler.							
5. Bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve semboller kullanarak görselleştirebilmektedirler.							
6. Harf ve sesi eşleştirebilmektedirler.							



Okuma-yazma öğretiminde *araç-gereç ve kaynakla* ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

- Araç-gereç ve kaynakların yetersiz olması
- Araç-gereçlerin öğretime ek yük getirmesi
- Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması
- Sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretime yönelik düzenlenmemesi
- Okuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların zihin engelli çocukların düzeylerine uygun olmaması.
- Diğer

Okuma-yazma öğretiminde *öğrenciden* kaynaklandığını düşündüğünüz sorunlar nelerdir?

- Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması
- Öğrencilerde okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş olması
- Öğrencilerde problem davranışların olması
- Öğrencilerin devamsızlık yapmaları
- Özel eğitim sınıflarının kalabalık olması
- Öğrencilerin özür türü ve derecesi
- Diğer

Okuma-yazma öğretiminde *öğretmenden* kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir?

- Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması
- Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleri
- Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersiz olması
- Ekonomik sorunlar
- Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olması
- Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yeterince ağırlık vermemeleri
- Diğer.....

Okuma-yazma öğretiminde *aileden* kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir?

- Okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi
- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması
- Ailelerin zihin engelli çocuklarına okuma-yazma öğretiminde yardımcı olacak bilgi ve beceri düzeylerinin olmaması
- Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu
- Diğer.....

Okuma-yazma öğretiminde *okuldan* kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir?

- Okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmemesi.
- Okul idaresinin zihin engelli öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olması.
- Birleştirilmiş özel eğitim sınıfı uygulamasının yapılması (Farklı performans özellikleri olan öğrencilerin aynı sınıfta toplanması)
- Diğer.....



1- Daha önce cümle yöntemiyle okuma yazma öğrettiniz mi? Her iki yöntemi karşılaştırdığınızda hangisi daha etkilidir?

.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Müge ERDEM

Doğum Yeri ve Yılı: İnebolu/KASTAMONU- 02.04.1985

E-mail: erdem.mge@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

Lise: Kocasinan Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, Kayseri

Lisans: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği 2004-2008

Yüksek Lisans: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Program Geliştirme 2008-2010

Mesleki Deneyim:

Sivas Fevzi Çakmak İlköğretim okulu 2005-2006

Sivas Rauf Orbay İlköğretim Okulu Okul Deneyimi II 2007-2008

Kayseri Gömürgen Derviş Çakırtekin İlköğretim Okulu (Öğretmen) 2009-2010

Tokat Sulusaray Alanyurt İlköğretim Okulu (Öğretmen) 2010-

