



**T.C.  
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÇOCUKLARIN OKUMA  
YAZMA EĞİTİMİNE ANNE KATILIMI: BİR EĞİTİM PROGRAMI  
TASLAĞI**

**DOKTORA TEZİ**

**Didem KAYAHAN YÜKSEL**

**TOKAT  
Mayıs, 2019**



T.C.  
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÇOCUKLARIN OKUMA  
YAZMA EĞİTİMİNE ANNE KATILIMI: BİR EĞİTİM PROGRAMI  
TASLAĞI

DOKTORA TEZİ

Didem KAYAHAN YÜKSEL

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

TOKAT  
Mayıs, 2019

## ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 14.06.2019

  
Didem KAYAHAN YÜKSEL

## JÜRİ İMZA ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Didem KAYAHAN YÜKSEL'in Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Okuma Yazma Eğitimine Anne Katılımı: Bir Eğitim Programı Taslağı adlı çalışması 23.05.2019 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Ergin ERGİNER



Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA



Üye : Doç. Dr. Aysun ERGİNER



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Cansel AKBULUT

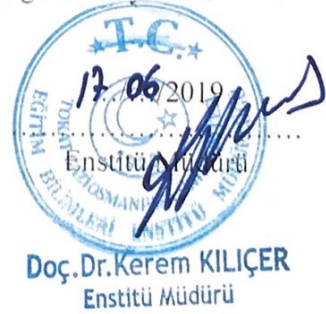


Üye : Doç. Dr. Fevzi DURSUN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Doç. Dr. Kerem KILIÇER  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimi sürecine annelerin katılımının desteklenmesi amacıyla annelere yönelik bir eğitim programı taslağı önerilmektedir. Hazırlanan taslak program, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların anneleri üzerinde uygulanarak program çıktıları incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, önerilen anne eğitim programı taslağının özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine anne katılımının sağlanmasında olumlu yönde katkılarının bulunması beklenmektedir.

Özel çocukların kalbine dokunma imkanı bulduğum öğretmenlik hayatımda, onların ve ailelerinin hepimize ihtiyaç duyduklarını gördüm. Özel çocuklarla çalışmanın mesleki zorlukları olmasına rağmen onların eğitimlerine küçük dokunuşlar yapmanın hayatlarını nasıl değiştirdiğini gördüm. Bu tez araştırmasının konusu o özel çocukların hayatlarında bir fark yaratmak ve onlara hak ettikleri desteğı sağlayabilmek çabaları sonucunda ortaya çıkmıştır.

Didem KAYAHAN YÜKSEL

Tokat 2019

## TEŞEKKÜR

Doktora ders dönemimden mezuniyetime kadar geçen her dönemde bana destek olan, yardımlarını benden esirgemeyen ve bana yazmayı tekrar öğreten kıymetli hocam ve tez danışmanın Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya'ya yürekten şükranlarımı bir borç bilirim. Tez sürecim boyunca tez izleme komitelerime katılarak değerli katkılarını esirgemeyen Doç. Dr. Fevzi Dursun'a, Dr. Öğr. Üyesi Cansel Akbulut'a ve Doç. Dr. Kerem Kılıçer'e teşekkür ediyorum.

Doktora tezime uzman görüşleri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Gülşah Başol'a, Doç. Dr. Ergin Erginer'e, Doç. Dr. Aysun Erginer'e, Doç. Dr. Bayram Baş'a, Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal'a, Dr. Öğr. Üyesi Fadime İşcen Karasu'ya, Arş. Gör. Dr. Sertan Talas'a, Bilim Uzmanı Emine Seçil Karamuklu'ya araştırmama zaman ayırdıkları ve yardımları için çok teşekkür ediyorum. Doktora sürecim boyunca ders aldığım tüm hocalarıma ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Aile olmanın anlamını her an bana yaşatan sevgili Annem Sevim Kayahan ve Babam Tamer Kayahan'a, her zaman bana destek olan Ağabeyim Alper Kayahan ve Eşi Emel Kayahan'a ömür boyu minnettarım. Sevgili Yeğenlerim Kerem ve Atahan artık size daha çok zaman ayırabileceğim için mutluyum. Sevgili Eşim Abdulkadir Yüksel, tez sürecim boyunca yardımların, sabrın ve ilgin için çok teşekkür ederim.

## ÖZET

### ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ YAŞAYAN ÇOCUKLARIN OKUMA YAZMA EĞİTİMİNE ANNE KATILIMI: BİR EĞİTİM PROGRAMI TASLAĞI

Kayahan Yüksel, Didem

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya

Mayıs, 2019 xvi+168 sayfa

Bu çalışmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimi sürecine annelerin katılımının desteklenmesi amacıyla annelere yönelik bir eğitim programı taslağı önermek ve taslak programı uygulayarak, uygulama sonuçlarını incelemektir. Program geliştirme araştırması olarak tasarlanan çalışmada görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen; anne ilk görüşme formu, öğretmen ilk görüşme formu, anne son görüşme formu, öğretmen son görüşme formu, gözlem formu ve oturum sonu değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiş olup katılımcılar; özel öğrenme güçlüğü yaşayan dört çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleridir. Çalışma Sivas İli Merkez İlçede faaliyet gösteren bir özel eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, MAXQDA 18 nitel veri analizi programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla; veri çeşitlemesi, uzman incelemesi, uzun süreli etkileşim, amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmada öncelikle konu alanına dayalı olarak anne eğitim programı taslağı hazırlanmış ve bu ilk taslak programın ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen bulgular ışığında programın ilk taslağında değişiklikler yapılarak anne eğitim programı taslağına son hali verilmiştir. Anne eğitim programı taslağı içerik olarak özel öğrenme güçlüğü, öğretim ilkeleri, okur-yazarlık, okuma yazmaya hazırlık ve ses temelli cümle yöntemi konularını içermektedir. Program taslağında ayrıca ilgili kazanımlar, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bulunmaktadır. Anne eğitim programı taslağında ağırlıklı olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisi benimsenmiş olup; soru-cevap, tartışma, anlatım, örnek olay, rol oynama gibi öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Programın değerlendirme ögesinde ise süreç ve toplam değerlendirme etkinliklerine yer

verilmiştir. Programda her bir öğretim oturumunun sonunda; açık uçlu sorular, boşluk doldurma, doğru-yanlış işaretleme, balık kılçığı, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz değerlendirme, gözlem formları gibi değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır.

Çalışmanın veri toplama sürecinde anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce katılımcı anneler ve öğretmenlerle uygulama öncesi görüşmeler yapılmış ve anne çocuk okuma yazma çalışmaları gözlemlenmiştir. Daha sonra anne eğitim programı taslağı katılımcı anneler ile toplam beş oturumda on dört ders saatinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her bir öğretim oturumunun sonunda oturum sonu değerlendirme formları aracılığıyla veri toplanmıştır. Uygulamanın sona ermesinin ardından ise anneler ve öğretmenlerle uygulama sonrası görüşmeler yapılmış ve anne çocuk okuma yazma çalışmaları gözlemlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce anneler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecinde çocuğun akademik becerileri öğrenmede yaşadıkları güçlükler ve isteksiz oluşları nedeniyle ders çalışma davranışlarında olumsuz durumlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler ise çocuğun okuma yazma eğitim sürecinde öğretmen-veli iletişiminin ve işbirliğinin yetersiz olması, ailenin yetersiz ve yanlış bilgi sahibi olması nedeniyle aileden bekledikleri destekleri alamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler ailelerle işbirliği kurma ve ailenin evde çocuğuna ödev ve tekrar yaptırması yönünde gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir. Anneler ise çocuklarının eğitimine katılabilmek için özel öğrenme güçlüğü, ses temelli cümle yöntemi ve öğretim ilkeleri ile ilgili bilgi ve beceri edinme gereksinimleri olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Çalışmada katılımcı ifadelerine dayalı olarak anne eğitim programı taslağının; annelerin öğretmenle işbirliği sağlaması, çocukla ve öğretmenle daha iyi iletişim kurması ve evde çocuğuna ödev/tekrar yaptırması açısından olumlu katkılarının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenler annelerin ve çocukların motivasyonlarında olumlu değişimler olduğu ve annelerin çocuğunun eğitiminde daha aktif rol ve sorumluluk aldığı yönünde görüş bildirmiştir. Gözlem bulgularından hareketle anne eğitim programı taslağının anne çocuk birlikte yapılan okuma yazma çalışmalarına olumlu yansımaları olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğretmenlere yönelik olarak aile ile iletişim ve işbirliği konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenler iletişim ve işbirliği sağlama konusunda aileleri cesaretlendirebilir ve aileleri farklı iletişim kurma teknikleri konusunda bilgilendirebilir. Ayrıca okur-yazarlığı olmayan annelere yönelik olarak öncelikle annelerin okuma yazma becerisini kazanması ve daha sonra çocuğunun okuma yazma eğitimine katılması hususunda anne eğitim programı geliştirme çalışmaları yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Öğrenme Güçlüğü, Okuma Yazma Eğitimi, Eğitimde Aile Katılımı, Anne Eğitimi, Eğitim Programı Taslağı.



## ABSTRACT

### MOTHER'S PARTICIPATION IN LITERACY EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL LEARNING DISABILITY: A DRAFT TRAINING PROGRAM

Kayahan Yüksel, Didem

PhD, Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Dr. Esma Emmioğlu Sarıkaya

May, 2019 xvi+ 168 pages

The aim of this study is to propose a draft education program for mothers in order to support their participation in the process of literacy learning of their children with special learning disabilities and to examine the results after applying the draft program. Qualitative data collection methods such as interviews, observations, and daily logs were used in this study. The following data collection tools were developed by the researcher. The first-interview-with-mother form, the first-interview-with-teacher form, the final-interview-with-mother form, the last interview-with-teacher form, the observation form, and end-of-session evaluation forms were used in the study. The participants of the study were determined by using criterion sampling which is one of the purposive sampling methods. The participants were four children with special learning disability and their mothers and teachers of these children. The study was carried out in a special education institution in the central district of Sivas province. In the analysis of the qualitative data, descriptive analysis was performed by using the MAXQDA 18 qualitative data analysis program. In order to ensure validity and reliability; data triangulation, expert review, long-term interaction, purposeful sampling, and thick description methods were used.

In this study, firstly the mother education program draft was prepared based on the subject area and the pre-implementation of the draft program. In the light of the findings obtained from the pre-implementation, the program was revised and the mother education program took its final form. The content of the draft mother education program involves special learning disabilities, teaching principles, literacy, preparation for literacy, teaching reading and writing. The lectures as a teaching strategy was adopted in the mother education program. Question-answer, discussion, narration, case study and role playing methods were used as instructional methods. In the evaluation dimension of the program, the process evaluation and total evaluation activities were included. At the

end of each teaching session there were evaluation activities such as open-ended questions, gap filling, accurate-false marking, fishbone, diagnostic branched tree, self-evaluation.

During the data collection process, before the implementation of the draft mother education program, pre-application interviews were conducted with the participating mothers and teachers and mother-child literacy studies were observed. Afterwards, the draft of the draft mother education program was applied with the participating mothers in a total of five sessions in fourteen lesson hours. During the implementation process, data were collected through end-of-session evaluation forms at the end of each teaching session. After the application, mothers and teachers were interviewed after the application and mother-child literacy studies were observed.

According to the results obtained from the study; before the implementation of the draft mother education program, the mothers stated that children with special learning difficulties faced negative situations in their study behaviors due to the difficulties and unwillingness of the child to learn academic skills during the literacy education process. The teachers stated that they could not get the support they expect from the family due to insufficient teacher-parent communication and cooperation in the child's literacy education process and because the family had insufficient and incorrect information. In addition, the teachers stated that they need to cooperate with families and the family needs to have their children do homework and repetition at home. On the other hand, mothers stated that they needed to acquire knowledge and skills related to special learning difficulties, voice based sentence method and teaching principles in order to participate in their children's education.

In the study, the draft of the mother education program based on participant statements; It is believed that the mothers have positive contributions in terms of cooperation with the teacher, better communication with the child and the teacher and having the child do homework / repetition at home. In addition, the participant teachers stated that there were positive changes in the motivation of mothers and children and that mothers took a more active role and responsibility in the education of their child. Based on the observation findings, the mother education program is thought to have positive reflections on the literacy studies carried out together with the mother and child.

Based on the findings of the study, in-service trainings on communication and cooperation with the family can be organized for teachers. Teachers can encourage families to communicate and collaborate and inform families about different communication techniques. In addition, for mothers who are illiterate, it is possible to work on developing a mother education program for mothers to acquire literacy skills and then to participate in literacy education of their children.

Key Words: Special Learning Disability, Literacy Education, Family Participation in Education, Mother Education, Draft Training Program.





## İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA ONAY SAYFASI .....	ii
ÖNSÖZ.....	ii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
KISATMALAR LİSTESİ .....	xvi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı .....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Sayıtlar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	5
İlk Okuma Yazma Eğitimi.....	5
Türkiye’de Geçmişten Günümüze Kullanılan Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	6
Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi .....	7
Ailelerin Okuma Yazma Öğretim Sürecine Katılımı .....	9
Özel Eğitim ve Özel Öğrenme Güçlüğü.....	10
Özel Gereksinimli Bireyler için Eğitim Ortamları.....	12
Özel Eğitimde Destek Hizmetler .....	14
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları.....	15
Özel Gereksinimli Bireyler.....	16
Özel Öğrenme Güçlüğü.....	18
Eğitimde Aile Katılımı .....	22
Program Geliştirme ve Değerlendirme.....	27
Program Geliştirme .....	27
Hedef.....	28
İçerik.....	29
Eğitim durumu.....	30
Değerlendirme.....	30
Program Değerlendirme.....	31
BÖLÜM III.....	33
YÖNTEM .....	33
Araştırma Modeli .....	33
Katılımcılar .....	35
Çalışmaya Katılan Anne ve Çocuklar .....	37
Çalışmaya Katılan Öğretmenler.....	43
Ön Uygulamanın Katılımcıları.....	44
Araştırmacının Özellikleri .....	45
Veri Toplama Araçları.....	45
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları .....	45

Anne ilk görüşme formu.....	46
Anne son görüşme formu.....	46
Öğretmen ilk görüşme formu.....	46
Öğretmen son görüşme formu.....	46
Gözlem Formu .....	47
Araştırmacı Günlüğü .....	47
Oturum Sonu Değerlendirme Formu.....	48
Veri Toplama Süreci .....	48
Fiziki Ortam .....	52
Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları.....	53
Veri Çeşitlemesi.....	53
Uzman İncelemesi.....	54
Uzun Süreli Etkileşim.....	54
Amaçlı Örnekleme .....	55
Ayrıntılı Betimleme.....	55
Verilerin Analizi .....	55
BÖLÜM IV.....	57
BULGULAR.....	57
Ön Uygulama.....	57
Anne Eğitim Programı Taslağı .....	60
Kazanımlar .....	60
İçerik.....	63
Öğrenme Öğretme Süreci .....	68
Değerlendirme.....	68
Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	74
Annelerle Yapılan Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	74
Öğretmenlerle Yapılan Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular..	79
Oturum Sonu Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular .....	83
Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....	85
Annelerle Yapılan Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular.....	85
Öğretmenlerle Yapılan Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular..	91
Anne-Çocuk Okuma Yazma Uygulamalarının Gözleminden Elde Edilen Bulgular..	95
BÖLÜM V.....	97
TARTIŞMA.....	97
BÖLÜM VI.....	106
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	106
Sonuç.....	106
Öneriler.....	111
KAYNAKÇA .....	114
EKLER.....	126
Ek 1. Program Duyuru İlanı.....	126
Ek 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	127
Ek 3. Anne İlk Görüşme Formu.....	132
Ek 4. Anne Son Görüşme Formu .....	133
Ek 5. Öğretmen İlk Görüşme Formu.....	134
Ek 6. Öğretmen Son Görüşme Formu.....	135
Ek 7. Gözlem Formu .....	136
Ek 8. Oturum Sonu Değerlendirme Formu .....	137
Ek 9. Pilot Uygulama Bilgilendirilmiş Onam Formu .....	138
Ek 10. Özel Eğitim Kurumu Ortam Görselleri.....	140

Ek 11. MAXQDA 18 Matris Tarayıcısı Çıktıları .....	141
Ek 12. Anne Eğitim Programı Taslağı Ders Planları .....	143
Ek 13. Özgeçmiş .....	168



## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Okuma Yazma Öğretiminde Evreler ve Bu Evrelerin Aşamaları.....	7
Tablo 2. Ses Temelli Cümle Yönteminde Harf Grupları ve Harfler.....	8
Tablo 3. Ailenin Eğitime Katılım Türü ve Yapılabilecek Etkinlikler.....	23
Tablo 4. Grupla ve Bireysel Aile Eğitim Programı Geliştirme Süreci .....	26
Tablo 5. Katılımcı Annelere Ait Demografik Özellikler .....	37
Tablo 6. Katılımcı Çocuklara Ait Demografik Özellikler.....	37
Tablo 7. Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler .....	43
Tablo 8. Anne Eğitim Programı Taslağının Kazanım ve Alt Kazanım Sayılarının Konulara Göre Dağılımı.....	61
Tablo 9. Anne Eğitim Programı Taslağının Kazanımları ve Alt Kazanımları .....	62
Tablo 10. Belirtke Tablosu.....	64
Tablo 11. Anne Eğitim Programı Taslağının Öğeleri.....	69
Tablo 12. Çocuğun Eğitiminde Karşılaşılan Olumlu/Olumsuz Durumlar .....	74
Tablo 13. Katılımcı Annelerin Çocuğun Eğitiminden Beklentileri.....	76
Tablo 14. Katılımcı Annelerin Öğrenme Gereksinimleri.....	78
Tablo 15. Öğretmenlerin Okuma Yazma Eğitim Sürecinde Ailelerden Beklentileri .....	81
Tablo 16. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programından Beklentileri.....	83
Tablo 17. Anne Eğitim Programı Taslağının Olumlu Doğurguları .....	85
Tablo 18. Anne Eğitim Programı Taslağının ÖngörülmeYen Olumsuz Doğurguları.....	89
Tablo 19. Annelerin Programın Uygulanış Sürecine Yönelik Görüşleri .....	90
Tablo 20. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına İlişkin Olumlu Görüşleri ..	92
Tablo 21. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına İlişkin Olumsuz Görüşleri	93
Tablo 22. Program Sonrası Annelerden Alınan Destek .....	93

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Ortamları.....	13
Şekil 2. Çalışmanın Aşamaları .....	34
Şekil 3. Veri Toplama Süreci.....	52
Şekil 4. Çocuğun Eğitiminde Karşılaşılan Olumlu/ Olumsuz Durumlar ve Kaynakları	75
Şekil 5. Öğretmenlerin Okuma Yazma Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlükler .....	80
Şekil 6. Annelerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	83
Şekil 7. Anne Eğitim Programı Taslağının Öngörülen Olumlu Doğurguları.....	86
Şekil 8. Anne Eğitim Programı Taslağının Öngörülmeven Olumlu Doğurguları .....	88
Şekil 9. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına İlişkin Olumlu Olumsuz Görüşleri.....	91
Şekil 10. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına Yönelik Önerileri .....	95



## KISATMALAR LİSTESİ

BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programı

DSM-V: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act (Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Okuma ve yazma becerileri temel akademik beceriler arasında yer almaktadır. Okuma yazmayı akranları ile aynı dönemlerde öğrenemeyen çocuklar hem akademik hem de sosyal davranışlar bakımından bazı güçlükler yaşayabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar özellikle Türkçe başta olmak üzere pek çok ders ile ilgili becerileri öğrenmekte güçlük çekerler. Bir veya birkaç alanda yaşanan öğrenme güçlüğü, çocuğun diğer becerileri öğrenmesine, toplumsal ve sosyal uyumuna olumsuz etki etmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar gerekli destek sağlandığında akranları ile benzer şekilde akademik becerileri öğrenebilmektedir. Burada önemli olan çocuğa ve aileye uygun destek hizmetlerinin sağlanabilmesidir.

Okuma yazma eğitimi genellikle okulda başlayıp ailede devam eden bir süreçtir. Özellikle daha fazla desteğe ihtiyaç duyan ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ailelerinin çocuklarının eğitimine katılması gerekmektedir (Gül, Yürümez, Gül, Kılıç ve Günay-Ay, 2016; Özçelik, 1983). Aileler çocuklarının okuma yazma eğitimine farklı yollarla katılabilmektedir. Örneğin, çocuğunu okumaya teşvik etmek, onunla beraber okumalar yapmak ve günlük ödevlerinin kontrolünü sağlamak şeklinde yardımda bulunabilirler. Ebeveynler çocuğu okuldan geldikten sonra o günkü ödevini çocuğuna sormalı ve ödev yapmak için uygun ortamı sağlamalıdır (Gül, 2007). Dadandi ve Dadandi (2005), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması ve bu çocukların öğrenileni çabuk unutulması nedeniyle aile desteğine ihtiyaç duyduklarını ancak ailelerin bu konuda bilgisiz olmaları ve çocukların eğitimine yeterince ilgi göstermedikleri gerekçesiyle çocuklarının eğitimine katılmadıklarını hatta çocukların çoğu zaman ödev yapmadan okula döndüklerini vurgulamıştır.

Yasal olarak, 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesinin g bendine göre ise, "Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif

katılmalarının sağlanması esastır.” (Resmî Gazete, 1997). Ailelerin çocuğun eğitimine katılması gerekmele birlikte, aileler bazen çocuklarının eğitimine nasıl ve ne şekilde katılacakları hakkında yeterli bilgi ve beceri sahibi olamayabilirler. Eğitim programlarının da zamanla değişmesiyle birlikte aileler yapılan değişikliklere hazırlıksız yakalanabilmektedir. Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilk okuma yazma eğitimde cümle çözümleme yönteminden ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. Bu durum mevcut sınıf öğretmenlerinin yeni öğretim yöntemini öğrenmelerini zorunlu kılmıştır ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bu amaçla hizmet içi eğitim çalışmaları ile öğretmenlerin yeni yönteme uyum sağlamalarını kolaylaştırmıştır. Ancak ailelerin yeni yönteme uyum sağlamalarına yönelik olarak ulusal çapta bir eğitim sunulmamıştır. Kendi okuma yazma öğrendiği yöntemden farklı bir yöntemle karşılaşan bazı ailelerin çocuklarına rehberlik etmekte zorlandıkları görülmüştür (Gül, 2007; Ölmez, 2017). Bu bağlamda, çocuklarının eğitimine özel destek vermesi beklenen özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların ailelerinin de çocuklarının ilk okuma yazma sürecini desteklemeye ilişkin eğitimlere ihtiyaç duydukları düşünülmektedir.

Herhangi bir formal eğitim sürecinden bekleneceği üzere, ailelere sunulacak eğitimlerin de belirli bir program dâhilinde yapılması gereklidir. Bu çalışma ile özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimlerine annelerin katılımını sağlayamaya yönelik bir eğitim programı önerilerek, annelerin ve çocukların okuma yazma eğitimi konusunda destekleneceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecine annelerin katılımının desteklenmesi amacıyla annelere yönelik bir eğitim programı taslağı önermek ve taslak programı uygulayarak, uygulama sonuçlarını incelemektir.

Program geliştirme çalışmalarının diğer araştırmalardan farkı uygulama şeklindedir ve genel olarak bir sistemin tasarlanması, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesine dayanır (Ornstein ve Hunkins, 1998; Richey ve Klein, 2005; Varış, 1969). Program geliştirme, döngüsel ve dinamik bir süreçtir; bu nedenle, araştırma problemleri, hipotezler yerine bir sisteme odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 1998; Richey ve Klein, 2005; Varış, 1969) ve genellemelere ulaşmak yerine bir sistem önerisinde bulunmayı amaçlar



(Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu nedenle, bu çalışmada araştırma problemleri yazılmamış, taslak bir eğitim programı önerilmiş ve önerilen taslak program uygulanarak, uygulama sonuçları bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimlerinde sık tekrarlara ve aile desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim bir ekip işidir ve aile bu ekibin aktif bir parçası olmak durumundadır. Özellikle kaynaştırma eğitimine katılan bir çocuğa sınıf öğretmenin günlük olarak ayırabileceği zaman kısıtlıdır. Bu durumda ailenin çocuğunun eğitimine katılması bir ihtiyaçtır (Başal ve Batu, 2002). Ebeveynlerin çocuğa doğru yardımda bulunabilmesi için okuma yazma yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir (Gül, 2007). Sınıf öğretmenleri zaman zaman ailelere çocuklarının eğitimine katılımı ile ilgili bilgi ve becerileri sözel veya yazılı materyaller yoluyla sunmaktadır. Ancak bir program dahilinde hazırlanıp uygulanmayan eğitimler yetersiz kalmaktadır. Aileye sunulan bu eğitim hizmetlerinin bir program dahilinde sunulması gerekmektedir.

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecine annelerin katılımının desteklenmesi amacıyla annelere yönelik bir eğitim programı taslağı önerilmiş ve taslak programı uygulayarak, uygulama sonuçları incelenmiştir. Çalışmada, çocukla en çok zaman geçiren ebeveyn olan anne ile özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun birlikte daha doğru ve planlı okuma yazma çalışmaları yapmaları hedeflenmiştir. Anne çocuğunun okuma yazma eğitimine katılımında program boyunca edindiği bilgi ve becerileri kullanarak çocuğunun okuma yazma konusundaki ödevlerini daha doğru bir şekilde yaptırarak ve çocuğunun o gün okulda işlediği konuları tekrar ettirebilecektir. Bu yolla çocuğun okuma yazma becerisine olumlu katkılarının olması beklenmektedir.

Literatürde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik, okuma yazma eğitimine katılımı sağlayan yeterli sayıda araştırmaya rastlanmamıştır (Gül, 2007; Kılıç, 2010). Bu çalışma ile alandaki bu eksikliğin giderilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın ayrıca özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerine yönelik farklı eğitim programlarının hazırlanmasına da ilham verebileceği düşünülmektedir.

### Sayıtlar

Araştırmanın gerçekleştirilmesine dair sayıtlar aşağıda verilmiştir.

1. Çalışmaya katılan anneler ve öğretmenler görüşme esnasında sorulan sorulara içtenlikle cevap vermiştir.
2. Katılımcı anneler oturum sonu değerlendirme formlarını doldururken birbirlerinden bağımsız olarak gerçek görüşlerini belirtmişlerdir.
3. Gözlemler gerçekleştirilirken anneler ve çocuklar günlük yaşamlarında olduğu gibi doğal durumlarını sergilemişlerdir.

### Sınırlılıklar

1. Bu çalışmanın katılımcıları; özel öğrenme güçlüğü yaşayan dört çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmanın uygulama ortamı Sivas İli Merkez İlçede bulunan bir özel eğitim kurumu ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmada uygulanan anne eğitiminin süresi beş gün on dört ders saati ile sınırlıdır.

### Tanımlar

**Aile Eğitimi:** Aile kurumunun devamını, bireyin sağlıklı gelişimini ve onun toplumun uyumlu ve sorumlu üyesi olmasını sağlamak amacıyla yapılan her tür ve düzeydeki eğitimidir (Cavkaytar ve Özen, 2009).

**Okuma Yazma:** Yazlı ve sözlü iletişimde kod oluşturma ve kod çözme işlemidir.

**Anne Eğitim Programı Taslağı:** Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin okuma yazma eğitim sürecine annenin katılması için gerekli bilgi ve becerileri içeren bir eğitim programı taslağıdır.

**Özel Öğrenme Güçlüğü:** Bilişsel süreçlerin biri veya birkaçındaki yetersizlik nedeniyle dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematik problemleri çözmede güçlük yaşama durumudur (Özyürek, 2003).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde; ilk okuma yazma eğitimi, özel eğitim ve özel öğrenme güçlüğü, eğitimde aile katılımı, program geliştirme ve değerlendirme başlıkları altında kuramsal çerçeve sunulmuştur.

#### İlk Okuma Yazma Eğitimi

Okuma; görme, algılama ve zihinde yapılandırma süreçlerini içeren söz öbekleri ve işaretlerini çözme işlemidir (MEB, 2009; Keskinci, 2009). Yazma ise duygu ve düşünceleri zihinsel süreçleri ve motor becerileri kullanarak yazıya dökme işidir (MEB, 2009). Okuma yazma eğitimi karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Okuma yazma eğitiminin nasıl doğru ve etkili verileceğine dair birçok yaklaşım bulunmaktadır. Dünya üzerinde okuma yazma öğretimi amacıyla 100'den fazla yöntem olduğu bilinmektedir (Koç, 2012). Bu yöntemler benzer özellikleri dikkate alınarak sınıflandırıldığında karşımıza üç grup çıkmaktadır: bireşim yöntemi, çözümlene yöntem ve karma yöntem.

Bireşim yöntemi, tümevarımsal bir yaklaşımdır. Sesler veya harflerin öğretilmesiyle başlanarak hecelere, kelimelere, cümle ve metinlere ulaşılır (Binbaşoğlu, 2005). Kendi içinde harf, ses ve hece tekniklerini içermektedir (Keskinci, 2009).

Çözümlene yöntemi, tümdengelimci bir yaklaşımdır ve Gestalt Psikolojisini esas alır (Keskinci, 2009). Okuma yazma öğretimine cümlelerin ezberlenmesi yoluyla başlanır ve sırasıyla kelimeler, heceler ve ses veya harflerin öğretilmesiyle süreç tamamlanır (Binbaşoğlu, 2005). Kendi içinde öykü, cümle ve sözcük çözümlene teknikleri bulunmaktadır (Keskinci, 2009).

Karma yöntem ise iki yöntemin belli özelliklerinin birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Bir yandan cümlelerin ezberlenmesi yoluyla okuma yazma eğitimine başlanırken diğer yandan ünlü ve ünsüz harfler öğretilerek hecelerin öğretimine başlanmaktadır (Keskinci, 2009).

## **Türkiye’de Geçmişten Günümüze Kullanılan Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri**

Osmanlı Devleti’nde ilköğretim “Sıbyan Mektepleri” adı verilen eğitim kurumlarında yapılmıştır. Bu eğitim kurumlarında “elif-ba” derslerinde okuma yazma eğitimi verilmiştir. (Göğüş, 1971). Bu dönemde okuma yazma öğretimi sırasıyla harfler, heceler, kelimeler ve cümlelerin öğretildiği bireşim yöntemi ile yapılmaktaydı ancak yöntem uygulanırken öğrencilere harfin okunuşunun değil isminin öğretilmesi süreci olumsuz yönde etkilemiştir. (Göğüş, 1971). 1920’li yıllara gelindiğinde ise okuma yazma öğretimi yöntemleri üzerine tartışmaların arttığı görülmektedir. 1924 yılında İstanbul’da “Elif-Ba Kongresi” yapılmıştır ve kongrede Nüzhet Sabit’in 1918 yılında yazdığı “Kelime Usulü ile Elif-Ba” kitabında ortaya attığı kelimedden başlayan çözümlene yönteminin kullanılması uygun bulunmuştur (Göğüş, 1971; Şahin, 2005).

1924 programı ile birlikte okuma yazma öğretim yöntemlerinde bir yenilik arayışı olduğu göze çarpmaktadır. 1926 programına kadar okuma yazma öğretim yönteminin seçimi öğretmenin isteğine bırakılmıştır (Şahin, 2005). 1926 yılı “İlk Mektep Müfredat Programı” ile harf yönteminin kullanımı yasaklanarak kelime veya cümle yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir (Şahin, 2005). 1 Kasım 1928 Harf İnkılabı ilan edildiğinde 1926 programı uygulanmaya devam etmektedir. Bu program yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olması sebebiyle de önem arz etmektedir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000).

1936 programında ise, o döneme kadar kullanılan harften başlayarak okuma yazma öğretiminin yerine kelimedden başlayarak okuma yazma öğretimi kullanılmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2005). 1948 programı ile birlikte okuma yazma öğretiminde basit cümlelerden başlanarak; kelime, hece ve harflere giden çözümlene yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1968 ve 1981 programlarında da çözümlene yönteminin devam ettiği görülmektedir.

Özetle, 1936 programından 2005 programına kadar okuma yazma öğretiminde çözümlene yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Tosunoğlu, Tosunoğlu ve Arslan, 2008). 2005 programı ile birlikte, okuma yazma öğretiminde bireşim yöntemlerinden biri olan ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. 2015 ve 2017 programlarında da bu yöntemin kullanılmasına devam edilmektedir.

## Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi

İlk okuma yazma eğitimi, öğrenciye sadece okuma yazmanın öğretimi değildir aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme becerilerini de içermektedir (MEB, 2018). Baker ve Brown (1980) anlamlı okumanın algılama, gözlem yapma, inceleme, araştırma ve geliştirme öğelerini barındırdığını ifade etmektedir. Türkçe Eğitim Programında ilk okuma yazma eğitiminin amacı; “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018; s.10).

Türkiye’de 2005 yılından itibaren okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılırken öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgiler yapılandırılmalıdır (MEB, 2005). Bu yöntemde okuma yazma öğretimine seslerden başlanır. Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler ve cümlelerden metinler oluşturularak öğretime devam edilir. Burada önemli olan mümkün olduğunca anlamlı söz birimlerinin oluşturulmasıdır (MEB, 2005). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde evreler ve bu evrelerin aşamaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur (MEB, 2018).

Tablo 1. Okuma Yazma Öğretiminde Evreler ve Bu Evrelerin Aşamaları

Evreler	Aşamalar
1. İlk okuma yazmaya hazırlık	a. Dinleme eğitimi çalışmaları b. Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları c. Boyama ve çizgi çalışmaları
2. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme	d. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme e. Harfi okuma ve yazma f. Harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturma g. Metin okuma
3. Bağımsız okuma ve yazma	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, okuma yazma öğretiminde üç evre bulunmaktadır. Birinci evre olan ilk okuma yazmaya hazırlık evresinde; dinleme eğitimi çalışmaları, parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları ve boyama ve çizgi çalışmaları yapılmaktadır. Dinleme eğitimi esnasında öğrenciye ses öğretimi yapılmadan doğal ve yapay sesler dinletilerek bu seslerin nelere karşılık geldiği üzerine konuşulmaktadır

(Akyol ve Temur, 2008). Bu aşamada öğrencinin konuşma veya sesletim bozuklukları varsa tespit edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır (MEB, 2018). İkinci aşama olan parmak, el ve kol kaslarını geliştirme için; kesme, yırtma, yapıştırma, düğme ilikleme-açma ve parmak oyunları oynatma gibi etkinlikler yaptırılmaktadır. Boyama ve çizgi çalışmalarında ise sınırlı alan boyama, serbest resim yapma, farklı tiplerde çizilmiş veya noktalarla belirlenmiş şekillerin (eğik çizgi, düz çizgi, kavisli çizgi, daire, yarım ay vb.) üzerinden gitme çalışmaları kullanılmaktadır.

İkinci evre olan ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme evresi; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, harfi okuma ve yazma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler ve kelimelerden cümleler oluşturma, metin okuma aşamalarını içermektedir. Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında öğretilecek olan sesi öğrencinin hissetmesi amacıyla tekerleme ve şarkı söyleme/ söyletme, öykü anlatma veya bilmeceler sorma yoluyla öğretimi yapılan ses vurgulanmaktadır (Kesgin, 2009). Daha sonra öğrenciye; harfin bulunduğu kelimeleri göstermesi, görsellerden faydalanarak harfin bulunduğu resimleri seçmesi gibi etkinlikler yaptırılmaktadır. Harfi okuma ve yazma aşamasında önce büyük harflerin hemen ardından küçük harflerin okunuşu ve yazılışı gösterilmektedir (MEB, 2018). Bu aşamada öğrenci ile havada yazma, sıra üzerine yazma ve kum havuzunda yazma gibi etkinlikler uygulanabilmektedir. Öğrenciye öğretilecek harfler aynı anda değil belirli bir sıra içinde öğretilmektedir ve öğrenci bir harfi tam olarak kavramadan yeni harf öğretimine geçilmemesi gerekmektedir. Tablo 2’de harf grupları ve harfler sunulmuştur.

Tablo 2. Ses Temelli Cümle Yönteminde Harf Grupları ve Harfler

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

Tablo 2’de görüldüğü üzere beş harf grubu bulunmaktadır. Harflerden hece oluşturma aşamasında öğrenilen her harf daha önce öğrenilen harflere eklenerek yeni heceler meydana getirilmektedir. Heceler önce kapalı hece sonrasında açık hece oluşturulacak şekilde bağlanmaktadır (MEB, 2018). Oluşturulan hecelerden kelime,

kelimelerden cümle oluşturularak hece, kelime ve cümle okuma yazma çalışmaları yapılmaktadır. Bu evrede son olarak metin okuma çalışmaları öğrenciye yaptırılmaktadır. Metin okuma çalışmalarında metinlerin anlamlı olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Tüm harflerin öğretimi tamamlandıktan sonra bağımsız okuma ve yazma evresine geçilmektedir. Bu evrede öğretmen iki hafta süre ile öğrencilere sesli, sessiz okuma, farklı metin türlerinden örnekler okuma, kompozisyon yazma, günlük tutma gibi etkinlikleri yaptırarak okuma yazma öğretim sürecini tamamlamaktadır (MEB, 2018).

Görüldüğü üzere okuma yazma süreci birçok evre ve aşamayı içermektedir. Bahsedilen aşamalardan herhangi birinde meydana gelen eksik veya yanlış öğrenmeler öğrencinin okuma yazma eğitimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenden ötürü okuma yazma eğitimi boyunca öğrenciye titizlikle ve sabırla yaklaşılmalıdır.

### **Ailelerin Okuma Yazma Öğretim Sürecine Katılımı**

İlk okuma yazma öğretiminde ailenin rolü incelendiğinde karşımıza aile okur yazarlığı terimi çıkmaktadır. Aile okur yazarlığı ailenin okur yazar olmasının yanı sıra çocuğunun okuma yazma sürecine aktif katılımını da ifade etmektedir (Gül, 2007). Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde ailenin okur yazar olmasının çocuğun okuma yazma öğrenmesine olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir (Akyol ve Temur, 2008; Gül, 2007).

Ailenin ve öğretmenin çocuğun eğitiminde farklı rolleri ve sorumlulukları bulunmaktadır (Epstein, 1986). Aileler ve öğretmenler birlikte çalışarak öğrenciye öğrenmeye elverişli bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Çelenk, 2003). Ailenin okuma yazma öğretim sürecine dahil edilmesi hem çocuğun daha kolay öğrenmesine hem de öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına imkân tanımaktadır (Başal ve Batu, 2002). Ailelerin çocukları ile okuma çalışmaları yapmalarının çocuğun okuma yazma eğitimi üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Senechal, Lefevre, Thomas ve Daley, 1998).

Alan yazın incelendiğinde okuma yazma eğitime katılım ile ilgili araştırmaların genellikle normal çocuklarla sınırlı kaldığı ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bu konuda yeterli çalışma olmadığı görülmüştür (Gül, 2007). Özel gereksinimi olan bireyler genel olarak aile katılımına en fazla ihtiyaç duyan gruplardan biridir. Başal ve Batu

(2002) özel alt sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında; okuma yazma sürecine özel gereksinimli çocuk ailelerinin mutlaka dahil edilmesi gerektiği ve ailelerin bu konuda yetersiz bilgi sahibi olmaları nedeniyle eğitim almaları gerekliliğini ifade etmiştir.

Aileler çocuğun okuma yazma eğitimine katılmaya teşvik edilmelidir. Ailenin eğitime katılımını; ekonomik durum, kültürel faktörler, eğitim durumu ve ihtiyaçlar etkilemektedir (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins ve Closson, 2005). Özbek-Ayaz, Güleç ve Şahin (2017) sosyo-ekonomik düzeyin ailelerin okuma yazma eğitimine etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitimciler ailelerin özelliklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak aileleri bu konuda cesaretlendirmelidir. Sanır (2009), kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları güçlükler konulu çalışmasında, ailelerin eğitime katılımının hem öğrencinin eğitime olumlu katkı sağlayacağını hem de öğretmene zaman kazandırarak öğretmene de destek sağlayacağını belirtmiştir.

### **Özel Eğitim ve Özel Öğrenme Güçlüğü**

Özel eğitim, dünyada son yıllarda çok fazla gelişim gösteren bir disiplindir. Özel gereksinimli bireylerin yaşamın her alanında aktif olabilmeleri için yapılan birçok yeni düzenleme bulunmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları hakları tarihsel bir perspektiften incelemenin konuyu daha iyi açıklayacağı düşünülmektedir. Sosyal politikalar bağlamında bakıldığında konuyla ilgili üç dönemin olduğu görülmektedir. Bu dönemler; ahlaki, medikal ve sosyal model dönemleri şeklindedir. Ahlaki model dönemi bilinen en eski dönemdir. Bu dönemde engelliliğin bir utanç, tanrı tarafından verilen bir ceza olduğu düşünülmeyle birlikte özel gereksinimli bireyler ve aileleri yalnızlığa itilmiş, toplum tarafından dışlanarak kötü muamele görmüştür (Arıkan, 2002). Orta Çağ'da özel gereksinimli bireyler toplumdan izole edilmiş, ikinci sınıf insan olarak tanınmışlardır hatta bu bireyler “şeytan”, “cadı” olarak tanımlanarak temel yaşam hakları ellerinden alınmıştır (Gökmen, 2007). Özel gereksinimli bireylere yönelik ilk hizmetlerin 16. yüzyılda başladığı bilinmektedir. 16. yüzyılın sonunda İspanyol bir keşiş olan Pedro Ponce de Leon işitme engelli bir grup çocuğa konuşma, okuma-yazma öğretmiştir ve bu durum özel gereksinimli bireylere yönelik bakış açısını bir nebze de olsa değiştirmiştir (Akçamete, 2009).



İkinci dönem olarak ifade edilen, medikal modelin gelişimi 1800'lü yılların ortasından 1970'li yıllara kadar uzanan dönemi kapsamaktadır (Özgökçeler ve Alper, 2010). Özellikle tıp alanındaki gelişmeler bu döneme ivme kazandırmıştır ve dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri daha yoğun olarak yapılmaya başlanmıştır (Arıkan, 2002). Tanılama, değerlendirme, önleyici programların uygulanması gibi olumlu durumların olmasına rağmen ahlaki model döneminden gelen yargılar değişmemiştir ve bu bireylerin özgürlüğünden çok tedavileri ile ilgilenilmiştir (Özgökçeler ve Alper, 2010). Sanayi devrimi ile birlikte ise artan çalışma imkanlarına karşın iş yaşamının dışında bırakılarak daha da yoksullaştırılan özel gereksinimli bireylerin yaşam şartları güçlüğüne korumaktadır (Özgökçeler ve Alper, 2010).

Birinci ve ikinci dünya savaşları engelli hakları bakımından milat olarak görülebilir. Savaş nedeniyle sonradan engelli olan bireylerin sayısının toplumda artmasıyla birlikte bu konu artık bir sosyal problem olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren özel gereksinimli bireylerin yaşam şartlarının iyileştirilmesi, eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinden faydalanmaları gibi konularda ciddi bir artışın meydana geldiği görülmektedir (Gökmen, 2007).

1970'lerin başından günümüze kadar uzanan sosyal model dönemi, özel gereksinimli bireylerin hak ettikleri insani yaşam şartlarını kazanmaya başlama dönemidir. Sosyal modelin özel gereksinimli bireylerin yaşamın her alanında toplumla bütünleşmesi, eğitim, sağlık, kültürel faaliyetler gibi alanlarda haklarının korunmasını vurgulayan; bireyi özgürleştiren bir dönem olduğu görülmektedir (Arıkan, 2002). Ancak sürece bakıldığında bu hakların kazanılması hiç de kolay olmamıştır. 1950'lerden itibaren açılan davalar ve oluşturulan baskı gruplarının etkisiyle özel gereksinimli bireylerin sahip oldukları haklar iyileştirilmiştir. 1974 yılına gelindiğinde ise özel gereksinimli bireylerin sosyal ve eğitsel haklarıyla ilgili çabalar yoğunlaşmış ve 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yetersizliği olan bireylerin eğitimi yasası- IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) kabul edilmiştir. Yasa, 1997 ve 2004 yıllarında yeniden gözden geçirilmiştir ve temelde şu altı maddeyi barındırmaktadır: 1) Sıfır reddetme, 2) Parasız uygun eğitim, 3) Fark gözetmeksizin değerlendirme, 4) En az kısıtlayıcı ortam, 5) Anne, baba ve öğrenci katılımı, 6) Yasal işlemlere başvurma hakkı (Friend, 2008). Bu yasa Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra tüm dünyada yankı uyandırarak bir dizi değişikliği beraberinde getirmiştir (Friend, 2008).

Türkiye'deki duruma bakıldığında ise Avrupa medeniyetlerinde görülen olumsuz Orta Çağ etkilerine karşın Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireyler yaşlılar evinde koruma altına alınmış veya yapabilecekleri işler doğrultusunda istihdam edilmiştir (Akçamete, 2009). Ayrıca “Enderun Mektepleri” o dönemde üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Mertol, Doğdu ve Yılar, 2013). Türkiye tarihi açısından 1889 yılında Grati Efendi'nin İstanbul'da işitme ve görme engelliler için okul açarak bu çocukların eğitimini 30 yıl sürdürmesi önemli görülmektedir (Ataman, 2017).

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerle ilgili büyük olumsuzlukların yaşanmamasına rağmen sistemli özel eğitim çalışmalarında dünya ülkelerine göre oldukça geride kalmıştır (Enç, 1980). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte eğitim alanında köklü değişikliklere gidilmiştir ancak dönemin şartları ve ihtiyaçların önceliği göz önünde bulundurularak özel eğitimle ilgili sınırlı gelişme yaşanmıştır (Kargın, 2004). 1950'li yıllardan itibaren özel gereksinimli bireyler ile ilgili daha fazla çaba harcandığı göze çarpmaktadır. 1983 yılında Türkiye'de özel eğitimle ilgili ilk yasa olan “2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” yürürlüğe girmiştir (Ataman, 2017). Devam eden süreçte, özel gereksinimli bireyler ;1997 yılında “573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”nin çıkarılması, 2005 yılında “5378 Sayılı Özürlüler Kanunu”nun yürürlüğe girmesi ve sonuncusu 2018 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin yayınlanması ile yasal haklarına kavuşmuştur. Adı geçen kanun, kararname ve yönetmeliklerin IDEA yasası ile birçok yönden örtüştüğü görülmektedir (Akçamete, 2009).

### **Özel Gereksinimli Bireyler için Eğitim Ortamları**

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uygun eğitim ortamına yerleştirme büyük bir önem taşımaktadır. Bu bireyler özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kendileri için en doğru eğitim ortamına yerleştirilmelidir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinden beklenen faydanın sağlanabilmesi amacıyla “en az kısıtlayıcı eğitim ortamları”nda eğitim almaları kanun ve yönetmeliklerle güvence altına alınmıştır. Kavram olarak bakıldığında en az kısıtlayıcı eğitim ortamı; öğrencinin mümkün olduğunca engeli olmayan akranlarıyla aynı eğitim ortamında ve eğitsel ihtiyaçlarını en iyi düzeyde karşılayacak şekilde eğitim almasına olanak tanıyan eğitim ortamıdır (Kargın, 2004). Aşağıdaki

şekilde en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru akış gösterilmiştir.



Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Ortamları

Şekil 1’de görüldüğü gibi özel gereksinimli bireyler için en kısıtlayıcı eğitim ortamı ev\ kurum veya hastanede sunulan eğitim hizmetleridir. Bu eğitim türünden genel olarak okula devam edemeyecek kadar engeli bulunan veya süreğen hastalığı olup eğitim kurumlarına devam edemeyen öğrenciler faydalanır. Yatılı veya gündüzlü özel eğitim okulları benzer engel grubundaki çocukların engeli olmayan akranlarından ayrı eğitim aldıkları eğitim kurumlarıdır (Kargın, 2009). Bu eğitim kurumları normal gelişim gösteren akranlarla özel gereksinimli öğrenciyi ayrıştırdığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Özel eğitim sınıfları ise genel eğitim okulu bünyesinde bulunan benzer engel grubundaki öğrencilerin ayrı sınıfta eğitim aldığı sınıflardır (Kargın, 2009). Burada sunulan eğitim hizmetlerinde öğrenci okul giriş- çıkışı, ders araları ve sosyal- kültürel faaliyetler sırasında normal gelişim gösteren akranları ile bir araya gelebilmektedir. Ancak gerçekte bu amaca çok az ulaşabilmektedir ve özel gereksinimli bireyler ayrıştırılmaya devam edilmektedir. Kaynaştırma sınıflarında sunulan eğitim hizmetleri ayrıştırmanın en aza indirildiği eğitim ortamlarıdır. Kaynaştırma eğitimi en genel haliyle özel gereksinimli öğrencilerin normal akranları ile birlikte eğitim almalarıdır (Acarlar, 2013). Ayrıca bu eğitim türünde; özel gereksinimli öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programları

aracılığıyla eğitim alması, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanması, sınıf içi uyarlamaların yapılması ve aile ile iş birliğine gidilmesi gibi düzenlemeler bulunmaktadır. Ek olarak, kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli öğrenciyle normal akranlarının arkadaşlık ilişkilerinin güçlendirilmesi ve sınıf içi sosyal yardımın sağlanması gerekmektedir (Fuchs ve Fuchs, 1994). Öğrenci kaynaştırma eğitiminden yarı zamanlı ve tam zamanlı olacak şekilde faydalanabilmektedir. Türkiye’de 2016-2017 eğitim öğretim yılı sonu itibarıyla örgün eğitime devam eden 333.598 özel gereksinimli bireyin 242.486’sı kaynaştırma eğitimi almaktadır (MEB, 2017).

### **Özel Eğitimde Destek Hizmetler**

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için uygun destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Moody, Vaughn, Hughes ve Fischer, 2000). Destek özel eğitim hizmetleri kaynaştırma eğitiminin verimliliğini artırmaya yönelik, kaynaştırma öğrencisine ve/veya kaynaştırma sınıf öğretmenine sunulan eğitim hizmetidir (Kırcaali-İftar, 1998). Destek eğitim hizmetlerinin ne şekilde, ne zaman ve kim tarafından sunulacağı öğrenci ve öğretmenin ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Buradaki esas amaç kaynaştırma öğrencisi ve öğretmene en yüksek düzeyde fayda sağlamaktır. Kaynaştırma uygulamaları için üç tip destek eğitim hizmetinden bahsetmek mümkündür. Bunlar; destek odada eğitim, özel eğitim danışmanlığı ve sınıf içi yardım şeklindedir (Batu, 2000).

Destek odada eğitim, kaynaştırma öğrencisinin eğitsel ihtiyaçlarını normal sınıfta karşılayamadığı zamanlarda ayrı bir ortamda aldığı destek eğitim hizmeti türüdür (Kırcaali-İftar, 1998). Destek eğitim odaları, öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerini en üst seviyede alabilmesi amacıyla uygun materyallerle donatılır (MEB, 2015). Bu odalarda öğrencinin özellikleri doğrultusunda sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni veya herhangi bir okul veya kurumdan görevlendirilecek öğretmenler görev alabilir ve öğrencinin destek eğitim sınıfında alabileceği ders süresi en fazla haftalık ders saatinin %40’ı olacak şekilde planlanır (MEB, 2015). Destek eğitim odalarına kaynaştırma öğrencisine bireysel destek sağlanabilir veya en fazla beş öğrenci olacak şekilde grup eğitimi faaliyetleri de yürütülebilir (Batu, 2000).

Özel eğitim danışmanlığı bir özel eğitim öğretmeni tarafından, kaynaştırma sınıf öğretmenine yönelik olarak; kaynaştırma öğrencisinin davranış ve uyum problemlerini

giderme, öğrencinin sınıf içi kabulünü artırma veya özel gereksinimli öğrenciye uygun öğretim yöntemlerini ve materyalleri uyarlama konularında sunulan destek eğitim hizmetidir (Kargın, 2004). Bu hizmet türü ile sınıf öğretmeni bilgi ve becerilerini geliştirerek gelecekte karşılaşacağı bu tarz öğrencilere yönelik deneyim kazanmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Sınıf içi yardımda ise, özel eğitim öğretmeni kaynaştırma sınıfına dahil olmaktadır. Bu destek hizmetinde sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni birlikte çalışarak kaynaştırma öğrencisi ve normal öğrencilerle eğitim faaliyetlerini yürütmektedir (Batu, 2000). Sınıf içi yardımda ya sınıf öğretmeni sınıfın geneliyle ders yaparken özel eğitim öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmekte ya da sınıf öğretmeni kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenirken özel eğitim öğretmeni sınıfın geneliyle ders yapmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

### **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları**

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde; yapması gereken davranışları, bu davranışların alt basamaklarını, uygun eğitim durumlarını ve eğitimi verecek kişinin bilgilerini, eğitim süresini içeren bir plandır (Özyürek, 2009b). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin gerekliliği ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) yasası ile ortaya atılmıştır. Türkiye'de ise 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve sonuncusu 2018'de yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması öngörülmektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmadan önce öğrenci ve özellikleri hakkında gerekli tüm bilgilerin toplanması ve ilgililerle iş birliği yapılması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının öğeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Kargın, 2013; Özyürek, 2009b): öğrencinin var olan performans düzeyi, uzun dönemli (yıllık) hedefler, kısa dönemli hedefler, öğretim yöntemleri ve materyaller, süre/ zaman, değerlendirme yöntemi ve ölçüt, destek özel eğitim hizmetlerinin türü ve özellikleri.

Öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının verimli bir şekilde karşılanabilmesi için öncelikle var olan performans düzeyi ayrıntılı biçimde belirlenmelidir (Özyürek, 2009b).

Öğrencinin var olan performans düzeyi belirlenirken akademik, sosyal, duygusal ve motor becerileri dikkate alınır (Kargın, 2007). Bu aşamada öğrencinin yapamadıklarının yanı sıra yapabildiklerinin de ifade edilmesi gerekmektedir. Var olan performans düzeyi yazılırken ölçülebilir, gözlenebilir ve net ifadelerle yer verilmeli ve bir ölçütle ifade edilmelidir (Kargın, 2007). BEP geliştirme sürecinde ikinci olarak uzun dönemli (yıllık) hedefler belirlenmektedir. Bu hedefler öğrencinin var olan performans düzeyine bağlı olarak belirlenir ve yılın sonunda öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışları işaret eder (Kargın, 2007). Uzun dönemli hedeflere öğrencinin var olan performans düzeyinin yanı sıra bulunduğu sınıf düzeyinin hedefleri de kaynaklık etmektedir. Uzun dönemli hedeflerin anlamlı, ölçülebilir, izlenebilir ve karar verme için kullanışlı olma özelliklerini göstermesi gerekmektedir (Özyürek, 2009b). Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise uzun dönemli hedefin öğrenci için önemlilik derecesidir. Başka bir ifadeyle yaşlılarından geride kalan öğrenci için bazı hedefler diğerlerine göre daha anlamlı ve gereklidir. Kısa dönemli hedefler ise uzun dönemli hedeflere ulaşılması için belirlenen ara basamaklardır (Özyürek, 2009b). Kısa dönemli hedefler uzun dönemli hedeflere göre daha özel ve ayrıntılı bir yapıdadır ve birey, davranış, koşul, ölçüt öğelerini barındırır (Kargın, 2007). Kısa dönemli hedeflerin bir diğer işlevi ise dönem ve yıl sonunda değerlendirme yapmada kullanılmasıdır (Özyürek, 2009b). BEP'lerde ayrıca kullanılacak öğretim yöntemleri, materyaller ve her kısa dönemli hedefin gerçekleştirilmesi için belirlenen süre/ zaman öğelerine de yer verilmektedir. Daha sonraki aşamada BEP'te kullanılacak değerlendirme yöntemi ve ölçüt belirlenmektedir. Uygulanan programın etkililiğinin belirlenmesi ve yeni hazırlanacak BEP'e kaynaklık eden değerlendirme sürecinde davranışların bir ölçüte vurularak ifade edilmesi gerekmektedir (Kargın, 2007). Son olarak öğrencinin alması gereken destek özel eğitim hizmetlerinin türü ve özellikleri ifade edilerek BEP geliştirme süreci tamamlanmaktadır.

### **Özel Gereksinimli Bireyler**

Özel gereksinimli birey fiziksel, zihinsel veya davranışsal olarak akranlarından farklılık gösteren ve bu nedenle özel olarak yetiştirilmiş personel, özel olarak geliştirilmiş materyal ve programa ihtiyaç duyan bireydir (MEB, 2006; Ataman, 2017). Özel gereksinimli bireyler sahip oldukları farklılıklara dayanılarak sınıflandırılmıştır.

Bedensel yetersizliği olan bireyler; doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası nedenlerden ötürü kas, iskelet, sinir sistemi ve kemik yapısında meydana gelen

bozukluklardan ötürü, bedensel olarak sınırlılıkları bulunan, toplumsal yaşam ve günlük yaşam becerilerini yerine getirmekte yardıma ihtiyacı olan bireylerdir (Kerem- Günel, 2017). Bedensel yetersizliği olan bireyler için eğitim ortamları ve materyallerinin özel olarak düzenlenmiş olması gerekmektedir. Ayrıca bu bireyler uygun özel eğitim hizmetlerinden ve rehabilitasyon hizmetlerinden faydalanarak normal akranlarından beklenen davranışları sergileyebilmektedir (Özyürek, 2009c).

Görme yetersizliği olan bireyler; görme yetisinin tamamen veya kısmi kaybından ötürü özel olarak geliştirilmiş materyal, uyarlanmış eğitim programı ve özel ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamına gereksinim duyan bireylerdir (Altunay- Arslantekin, 2017). Görme yetersizliği bireyin dil, kavram, motor ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Şafak, 2009). Bu nedenle bu bireylerin eğitiminde materyal kullanımı daha fazla önem göstermektedir.

İşitme yetersizliği olan bireyler; işitme süreçlerinin bir ya da daha fazlasında meydana gelen bozukluklardan dolayı dil ve kavram gelişiminde yetersizlikleri olan bireylerdir (Gürgür, 2017). Bu bireylerin eğitiminde özelliklerine uygun materyal kullanımının yanı sıra tıbbi destek hizmetlerinin de sağlanması gerekmektedir.

Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler; konuşmanın anlaşılabilirliği, akıcılığı, ses özellikleri ve dilin sembollerini algılamada ve kullanmada ortaya çıkan bozukluklardan etkilenen bireylerdir (Acarlar, 2017). Dili edinmede ve kullanmada yaşanan bu güçlük diğer öğrenme alanlarını da etkileyerek öğrenme yetersizliklerine neden olur. Bu nedenle bu bireylerin eğitiminde rehabilite hizmetlerinin yanı sıra eğitsel müdahalelerin de yapılması gerekmektedir.

Duygusal ve davranışsal yetersizliği olan bireyler; sosyal ve kültürel açıdan toplumsal normlardan farklı tepki ve davranışlar sergileyen bireylerdir (Tavil, 2009). Kendi içinde heterojen özellikler gösteren bu grup sosyal, davranışsal problemlerin yanı sıra akademik güçlükler de yaşamaktadır (Tavil, 2009). Tıbbi hizmetlerin yanı sıra özel eğitim hizmetlerinden de faydalanmaları gerekmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan birey; “zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri veya sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önce

ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir” (MEB, 2006, s.3). Kendi içlerinde hafif, orta, ağır ve çok ağır zihinsel yetersizlik olmak üzere sınıflandırılırlar. Yetersizlikten etkilenme derecelerine göre özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey; belirtileri yedi yaşından önce başlayan, dikkati toplayamama, sürdürmemeye, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle ortaya çıkan bozukluktan etkilenen bireylerdir (Sönmez, 2017). Bu özellikleri nedeniyle akademik güçlükler yaşayabilmektedirler. Özel eğitim hizmetlerinin yanı sıra destekleyici ilaç tedavileri önerilmektedir.

Otizmlili bireyler; 36 aylıktan önce sosyal etkileşim sorunları, iletişim bozuklukları ve sınırlı/ yinelenen ilgi ve davranışlarla ortaya çıkan gelişimsel bozukluğu olan bireylerdir (Birkan, 2009). Otizm bir hastalık değil gelişimsel bir farklılıktır. Otizmlili bireylerin zekâ seviyeleri normalin altında, normal veya normalin üzerinde olabilmektedir. Yoğun özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyarlar.

Üstün zekalı ve yetenekli bireyler; bir ya da birden çok alanda akranlarından farklı olarak çok üstün performans veya yetenek sergileyen bireylerdir (Ataman, 2017). Üstün zekalı bireyler bu üstün performans veya yeteneklerine rağmen uygun özel eğitim hizmetleri sağlanmazsa öğrenme güçlükleri yaşayabilmekte, sosyal, toplumsal ve bireysel problemler sergileyebilmektedir (Davis, 2014).

### **Özel Öğrenme Güçlüğü**

Öğrenme güçlüğü terimi ilk olarak 1962 yılında Samuel Kirk tarafından ortaya atılmıştır (MEB, 2014). 1975 yılına gelindiğinde ise Amerika Birleşik Devletleri’nde özel öğrenme güçlüğü şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2014, s.4): “Yazılı ve sözlü dili anlamada ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlüktür.” DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5) kriterlerine göre özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler akademik becerileri öğretmek için gerekli müdahalelerin yapılmasına rağmen şu belirtilerden en az birini en kısa altı ay süreyle sergilemektedir (APA, 2013): Yanlış veya yavaş okuma, okuduğunu anlama



güçlüğü, yazı yazma güçlüğü, sayıları öğrenme, kullanma ve hesaplama güçlüğü, matematiksel akıl yürütme güçlüğü.

Bireyde öğrenme güçlüğü dil becerilerini öğrenme veya matematik öğrenmede ortaya çıkabileceği gibi her iki alanda birlikte de görülebilmektedir. Araştırmalar, öğrenme güçlüğü'nün en çok okuma yazma öğrenme konusunda ortaya çıktığı yönündedir (Ergül, 2012; MEB, 2014). Okuma yazma becerisi başta Türkçe dersi olmak üzere diğer derslerdeki başarıyı da doğrudan etkilemektedir (Erginer, 1996).

Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin zekâ seviyeleri normal veya normalin üstündedir (Ataman, 2017). Akademik ve sosyal becerileri öğrenmede ve sürdürmede yaşanan güçlük nedeniyle özel öğrenme güçlüğü çoğu durumda zekâ geriliği ile karıştırılmaktadır ve bu durum öğrenme güçlüğü olan bireylerin aileleri, öğretmenleri ve akranları tarafından damgalanmasına neden olmaktadır (Gül, Yürümez, Gül, Kılıç ve Günay-Ay, 2016). Ayrıca bu bireylerde öğrenme güçlüğüne yol açabilecek görme, işitme veya bedensel yetersizlikler de bulunmamaktadır (Özyürek, 2009a). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedeni henüz bilinmemektedir ve ömür boyu devam eden bir bozukluktur (Sakallı-Gümüş, 2017). Bir hastalık olarak da sınıflandırılmadığından dolayı tedavisinden bahsetmek mümkün değildir. Erken tanılama ve doğru eğitim almalarını sağlama tüm yaşamları için önem arz etmektedir. Vaughn ve Fuchs (2003), özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamaktadır; doğrulanmış müdahale yöntemlerinin kullanımı, doğru değerlendirmenin yapılması, iyi eğitilmiş personeller ve yeterli süre sağlanması.

Özel öğrenme güçlüğü'nün ilk belirtileri okul öncesi dönemde; konuşma güçlüğü, kavram gelişiminde gözlenen yetersizlikler, kendini ifade etmede sınırlılık, motor becerilerde zayıflık ve sözcük dağarcığındaki yetersizlik olarak görülebilmektedir (Sakallı-Gümüş, 2017). Okul döneminde ise dil becerilerini kavrama ve kullanmada güçlük çekme, organizasyon becerilerinde zorlanma, toplumsal uyum güçlükleri sergileyebilmektedirler (Ataman, 2017). Bazı benzerlikler olmasına rağmen özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin özellikleri birbirinden farklıdır ve her biri kendine özgüdür. Bu nedenle eğitimlerinde bireyselleştirme esastır (Sakallı- Gümüş, 2017).

Güngörmüş- Özkardeş (2012), Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin uygulamaları araştırdığı çalışmasında, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin kaynaştırma

eğitiminden en fazla yarar sağlayabilecek grup olduğunu ancak bilgi yetersizliğinden dolayı bu öğrencilerin eğitimden yeterince fayda sağlayamadığını ifade etmektedir. Bu bireylerin eğitimlerinde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kullanılması, destek eğitim hizmetleri, sınıf içi öğretimsel uyarlamaların yapılması ve anne- baba katılımı esastır (Özyürek, 2009a). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitiminde işbirlikçi yaklaşımlar esas alınır. Bu nedenle aile, okul, sınıf öğretmeni ve destek eğitim hizmeti sağlayan öğretmen sürekli ve karşılıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olmalıdır (Sakallı-Gümüş, 2017).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma-yazma eğitiminde Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanıp uygulanması gerekmektedir (MEB, 2017). Bu çocukların okuma yazmayı öğrenebilmesi etkin ve uygun eğitim programlarının işe koşulmasıyla mümkün olabilmektedir (Özçelik, 1983). Buradaki bir diğer önemli husus ise okul öncesi dönemden başlanarak erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasıdır (Kargın, Güldenoğlu ve Ergül, 2017).

Yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan çocuklara gerekli destek ve yardım sağlandığında okuma yazmayı öğrenebildiklerini göstermektedir (Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012). Özyürek'e göre (2009a), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma yazma eğitim sürecinde; öğretim yöntem ve materyallerinde uyarlamaların yapılması, öğrenciye başarılı yaşantıların sağlanması, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapılması, ailenin eğitime katılımının sağlanması, destek eğitim hizmetlerinin işe koşulması öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Uçgun (2003), Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğünü incelediği çalışmasında, öğrenme güçlüğünün giderilmesinde aile ve öğretmenin rolünün çok önemli olduğunu ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin uygun terapiler alması gerektiğini ifade etmektedir.

Literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca (2008), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma güçlüğünün giderilmesi amacıyla beş adımdan oluşan bir strateji geliştirmiştir. Bunlar; kelime çalışması yapma, akıcılık egzersizleri, kelime hazinesi çalışmaları, anlama çalışmaları ve motivasyon sağlama şeklindedir. Chard, Vaughn ve Tyler (2002) ise, öğrenme güçlüğü

olan öğrencilerde okuma akıcılığını artırmaya yönelik tasarlanan modellerin etkilerini inceledikleri araştırmaya 24 çalışmayı dahil etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylere okuma akıcılığını sağlamada; okumaya tanıdık metinlerden başlanması, tekrarlı okuma, okuma sırasında dönüt verme ve performansa göre metin güçlüğü artırma kullanılabilir etkili yöntemlerdir (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002). Benzer şekilde Özmen (2005), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha önceden bildikleri öykü ve masalları daha hızlı okuduklarını, bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara akıcı okuma becerisi kazandırma sürecinde öğrencinin bildiği öykü ve masallardan başlanması gerektiğini belirtmektedir. Dağ (2010) ise okuma güçlüklerinin giderilmesi amacıyla öğrenme güçlüğü yaşayan bir 5. Sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, 3P metodu (pause, prompt, praise) ile boşluk tamamlama tekniğinin öğrencinin okuma düzeyinde ilerlemeye yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Görgün (2018) araştırmasında, akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Kardeş-İşler ve Şahin (2016), okuma ve anlama bozukluğu üzerine bir öğrenci durum çalışması olarak yürüttüğü araştırmasında, paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi ve eşli okuma stratejisinin çocuğun okuma hatalarının azalmasına yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Dündar ve Akyol (2014), okuma ve anlama problemleri olan bir öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında öncelikle çocuğun okuma hatalarının nedenini tespit etmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda çocuğun okuma hatalarının motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiş ve çocuğun motivasyonunu sağlamak üzere 11 haftalık bir öğretim programı uygulanmıştır. Daha sonraki aşamada tekrarlı okuma yöntemin uygulandığı çalışmada çocuğun okuma becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin ve Akyol (2015), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında tekrarlı okuma, eşli okuma, okuma tiyatrosu etkinliklerinin okuma hatalarının azalmasına ve okuduğunu anlama düzeyinin artmasına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duran ve Sezgin (2012), okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında rehberli okuma yönteminin öğrencinin kelime tanıma, anlama ve sesli okuma becerisine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Uçar- Rasmussen ve Cora-İnce (2017), özel öğrenme güçlüğü yaşayan üç çocuk ile tek denekli araştırma deseninde yürüttükleri araştırmalarında sesli düşünme yönteminin, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürdeki çalışmaların genel olarak okuma sürecine odaklandığı görülmektedir. Farklı olarak Akçin (2009), öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin genellikle yazım yanlışları olduğunu belirtmekte ve yazma süreci ile ilgili; yazma öncesi hazırlıklar, yazma ya da taslak hazırlama, gözden geçirme, düzeltme, basım ve okuyucu kitlesi ile paylaşmadan oluşan bir modelin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Yıldız (2013) ise yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretimi eylem planı uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencinin yazma becerilerinde olumlu değişiklikler olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, okuma yazma eğitimi sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmakla birlikte tek bir yöntem veya tekniğin kullanımı önerilmektedir (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001).

### **Eğitimde Aile Katılımı**

Aile, eğitimin başladığı ve devam ettiği ilk kaynak yapısıdır (Uluğtekin, Cılga ve İl, 2002). Modern öncesi dönemlerde çocuğun eğitimi, meslek edinmesi ve toplumsal yaşama uyumu görevlerini üstlenen aile modern çağda bu işlevlerinin büyük bir kısmını eğitim kurumlarına devretmiştir ancak çocuğun eğitimi üzerinde devam eden etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Çağan, 2011).

Aile, çocuğunun eğitimine farklı şekillerde katılabilir. Ailenin eğitime katılma şekli aile, çocuk ve okulun özellik ve ihtiyaçlarına göre dönemsel olarak değişebilir. Epstein ve arkadaşları ailenin çocuğun eğitimindeki rolleri ve eğitime katılma yollarını altı başlık altında incelemiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Ailenin Eğitime Katılım Türü ve Yapılabilecek Etkinlikler

Ailenin Eğitime Katılım Türü	Yapılabilecek Etkinlikler
Ebeveyn	Eğitim ile ilgili beklentileri ifade etmek, televizyon izleme sürecini sınırlandırmak, zaman kullanımını ve davranışları denetlemek.
İletişim	Öğrencinin akademik performansı ile ilgili iletişim kurmak, okul kursları, etkinlikleri vb. konusunda okulla iletişim kurmak.
Okul destekçisi	Okul çalışmalarında gönüllü olma ve gerekli mali kaynakları toplamak.
Evde öğrenme	Evde birlikte akademik çalışmalar yapmak, ders dışı (müzik, dans dersleri vb.) aktiviteler yapmak, okul ve gelecek planları hakkında konuşmak.
Karar alıcı	Okul ile ilgili alınacak kararlarda rol almak.
İş birliği	Toplumsal öğrenme kaynaklarını kullanmak (müze ziyareti vb.), toplumsal gruplarda rol almak (izci takımı, spor kulübü vb.)

Kaynak: Henderson ve Mapp, 2002'den uyarlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde ailenin eğitime; ebeveynlik görevleri, okulla iletişim sağlama, okulu destekleme, evde öğretim etkinlikleri yapma, okul ile ilgili karar alma ve işbirliği sağlama alanlarında katılım sağladığı görülmektedir. Fan ve Chen (2001) ebeveyn katılımı ve öğrencilerin akademik başarılarını meta analiz yöntemiyle araştırmış ve genel olarak ailenin üç farklı tipte eğitime katıldığını belirtmiştir: 1.İletişim kurmak amacıyla eğitime katılma, 2. Denetim amacıyla eğitime katılma, 3. Ebeveynlik beklentilerini karşılamak amacıyla eğitime katılma. Sucuoğlu'na göre (1996) ise ailenin eğitime katıldığı 12 alan şu şekildedir: 1. Öğretmenle iletişim kurma, 2. Özel eğitim sürecine katılma, 3. Ulaşım sağlama, 4. Sınıfta gönüllü çalışma, 5. İdareyle iş birliği yapma, 6. Derneklere katılma, 7. Okulda gözlem yapma, 8. Evde eğitsel etkinlikler yapma, 9. Toplantılara katılma, 10. Veliler arası etkileşim sağlama, 11. Kuruma mali destek sağlama ve 12. Özür hakkında bilgi yayma. Sucuoğlu (1996), özel alt sınıf ve kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile yaptığı araştırmada, ailelerin çocuğun eğitimine en

az seviyede katılımının kuruma mali destek sağlama, derneklere katılma ve özür hakkında bilgi yayma şeklinde eğitimle doğrudan ilgisi olmayan şekillerde olduğunu belirtmiştir. Ailelerin çocuğun eğitimine en fazla katılımı ise öğretmenle ilişki kurma ve özel eğitim sürecine katılma şeklinde çocuğun direk eğitimi ile ilgili olan maddelerdir (Sucuoğlu, 1996). Aileler, çocuğun eğitimine katılma konusunda cesaretlendirilmelidir. Ancak aileler zaman zaman çocuğun eğitimine katılımıyla ilgili yetersiz bilgilere sahip olabilmektedir. Bu durumlarda ailenin eğitime katılımını sağlayıcı aile eğitimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir.

Aile eğitimi özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan en önemli destektir (Tavil ve Karasu, 2013). “Aile eğitimi, tüm eğitim kademelerinde bireyin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bir eğitimidir “(MEB, 2006, s.15). Sucuoğlu (1996) araştırmasından elde ettiği sonuca göre, aileleri sadece bilgi alıcı ve verici olarak görmemek gerektiği ve ailelerin çocuğun eğitimine katılan aktif bireyler olarak görmek gerektiğini vurgulamaktadır. Aile eğitimi farklı amaçlarla ve farklı şekillerde işe koşulabilmektedir. Ancak aile eğitiminden yeterli verimin alınabilmesi için aileye kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin bir program dahilinde uygulanması gerekmektedir. Aile eğitim programları hedefleri ve uygulama türleri açısından farklılık göstermekle birlikte temelde şu amaçları gerçekleştirmek için hazırlanmakta ve uygulanmaktadır (Cavkaytar, 2015, s.293): aile bireylerinde öz farkındalığı geliştirmek, aile bireylerinin çocuklarının durumunu kabulüne yardım etmek, aileye çocuğun durumu ve özellikleri hakkında bilgi vermek, ebeveyn- çocuk iletişimini geliştirmek, aile yaşamını keyifli hale getirmek, ailelere öğreticilik becerileri kazandırarak çocuklarının evde- toplumsal hayatta yasal hak ve sorumluluklarını üstlenmelerini sağlamak, ailelerle işbirliği yapmak, aileleri diğer kaynaklar hakkında bilgilendirmek.

Aile eğitimi bireyin ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda; eğitim ortamı bakımından kuruma dayalı, eve dayalı veya uzaktan eğitim yoluyla; kişi sayısı bakımından, bireysel veya grupla öğretim şeklinde uygulanır (MEB, 2006; Berns, 1985). Aile eğitim programları hedefleri bakımından ise anne babaları anne baba olarak eğiten, anne babaları hak savunucuları olarak eğiten ve anne babaları öğretici olarak eğiten programlar olmak üzere üç çeşittir (Tuncer, Sak ve Şahin- Sak, 2016).

Kuruma dayalı aile eğitim programı, bir okul veya kurumda önceden düzenlenmiş program dahilinde ve genellikle bilgilendirici seminerler şeklinde ailelerin grup olarak katıldığı programlardır (Özdemir, 2015). Eve dayalı aile eğitim programı, eğitimcinin rutin ev ziyaretleri aracılığıyla ailenin bir veya birden çok üyesine ihtiyaçlar doğrultusunda sunduğu eğitim hizmetidir (Özdemir, 2015). Aileler edindikleri bilgi ve becerileri çocuklarının eğitimleri, davranış kontrolü, yeni becerilerin öğretimi gibi konularda kullanmaktadır (Varol, 2006). Kuruma ve eve dayalı aile eğitim programı ise, aile ve çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda her iki yaklaşımın belirli oranlarda bir arada kullanılmasıdır.

Anne babaları anne baba olarak eğitime; anne babaların ebeveynlik becerilerini geliştirme, çocuğunun gelişim ve öğrenme özelliklerini öğretme gibi amaçlarla düzenlenen eğitim programlarıdır. Anne babaları hak savunucuları olarak eğitime, özel gereksinimli çocukların sahip oldukları hakları korumaya ve yeni haklar kazanmaları için çaba harcamaya yönelik bilgilerin aktarıldığı eğitim programlarıdır (Özdemir, 2015). Anne babaları öğretici olarak eğitime ise anne babaların evde çocukları için etkin öğrenme ortamları oluşturması aracılığıyla çocuklarına çeşitli bilgi ve becerileri öğretmeleri için gereksinim duydukları konuları içeren eğitim programlarıdır (Özdemir, 2015).

Bireysel eğitim yoluyla aile eğitim programı, ailenin eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak eğitimci ve ailenin bire bir çalışmalar yaptığı programlardır (Yılmaz- Bolat ve Özgün, 2017). Grupla eğitim yoluyla aile eğitim programı, bir kuruma devam eden ve benzer ihtiyaçları olan öğrencilerin aileleriyle, gruplar halinde düzenlenen eğitim programlarıdır (Yılmaz- Bolat ve Özgün, 2017).

Eğitimden beklenen yararın sağlanabilmesi için aile eğitimlerinin bir program dahilinde planlanıp uygulanması gerekmektedir. Bu durumda etkili aile eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekliliği olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik olarak grupla ve bireysel aile eğitim programı geliştirme süreci Tablo 4’de özetlenmektedir.

Tablo 4. Grupla ve Bireysel Aile Eğitim Programı Geliştirme Süreci

Aşama/ Tür	Grupla Aile Eğitimi	Bireysel Aile Eğitimi
Planlama	Hedef grubun belirlenmesi	Hedef öğrenci ve ailenin belirlenmesi
	Hedef grubun gereksinimlerinin belirlenmesi	Öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi
	Gereksinimlerin önceliklerine göre sıralanması	Ailenin ihtiyaçlarının belirlenmesi
	Programın genel ve alt amaçlarının belirlenmesi	İhtiyaçlar doğrultusunda kısa dönemli ve uzun dönemli amaçların belirlenmesi
	İçeriğin oluşturulması	İçeriğin oluşturulması
	Öğrenme- öğretme süreçlerinin belirlenmesi	Öğrenme-öğretme süreçlerinin belirlenmesi
	Uygun değerlendirme yöntem ve araçlarının belirlenmesi	Uygun değerlendirme yöntem ve araçlarının belirlenmesi
	Eğitimi verecek uzmanın belirlenmesi	Eğitimi verecek uzmanın belirlenmesi
	Programın uygulanacağı zaman diliminin belirlenmesi	Programın uygulanacağı zaman diliminin belirlenmesi
Uygulama	Programın kurumda veya uzaktan öğretim yoluyla uygulanması	Programın eve dayalı öğretim yoluyla uygulanması
Değerlendirme	Programın değerlendirilmesi	Programın değerlendirilmesi

Kaynak: Varol, (2007) ve Cavkaytar, (2015) çalışmalarından uyarlanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde bireysel ve grupla aile eğitim programlarının üç aşamada geliştirildiği görülmektedir. Her iki program geliştirme sürecinde de benzerlikler olmakla birlikte bireysel aile eğitim programlarında hedeflerin belirlenmesi aşamasında ailenin ihtiyaçlarının yanı sıra öğrencinin eğitsel performans düzeyinin de göz önünde tutulduğu görülmektedir.

Tezel- Şahin ve Cevher- Kalburan (2009), aile eğitim programlarını inceledikleri çalışmalarında tüm dünyada bu konunun öneminin daha iyi anlaşıldığını ve buna paralel olarak aile eğitimi programlarının daha fazla uygulandığını ifade etmektedir. Anne babanın eğitime katılmasının çocuk, aile ve okul açısından birçok faydası bulunmaktadır.



Yapılan araştırmalar annelerde ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesinin annedeki depresyonu azalttığı ve bu durumun çocuğun davranışlarına da olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Barth, 2009). Englund, Luckner, Whaley ve Egeland (2004) 187 dşuk gelirli anne ve çocuğu üzerinde yaptıkları araştırmada ise annelerin ebeveynlik becerilerinin çocuklarının akademik başarılarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

### **Program Geliştirme ve Değerlendirme**

Açık bir sistem olan eğitim sisteminin başarıya ulaşması için birçok değişken bulunmaktadır. Bireyin eğitiminden istenen düzeyde verim alması için temelde; “iyi hazırlanmış bir ğretim programının olması, bu programın etkili bir ğretim hizmeti ile sunulması ve öğrenme-öğretme sürecinin yakından izlenerek görülebilecek tüm aksamaların anında düzeltilmesi” gerekmektedir (zelik, 2010a, s. 3). Bahsi geçen iyi hazırlanmış ğretim programı bazı özellikleri ve süreçleri içinde barındıran bir kavramdır. Öğretim programı ile ilgili birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmış olmakla birlikte, farklı tanımlar bazı benzer süreçleri içinde barındırmaktadır. Varış’a göre (1988, s.18); “eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır.” ğretim programı ise; “Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, bilgi ve becerilerin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük programdır” (Varış, 1988, s.18). Ertürk’e göre (2013, s.14); “Belli ğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumlarının tümüdür.” Demirel ise (2007, s.6) ğretim programını; “Okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlamıştır. Saylor, Alexander ve Lewis ğretim programını bir plan olarak tanımlarken (Demirel, 2007); zelik (2010a, s.4) “Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin niçin ve nasıl olacağını gösteren bir kılavuz” şeklinde ifade etmiştir.

### **Program Geliştirme**

Eğitim ve ğretim programı birer yazılı doküman özelliği gösterirken; program geliştirme kavramı, içinde birçok dinamik süreci barındıran döngüsel bir yapıdır. En genel anlamıyla “program geliştirme gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinliklerle gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva

ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür” (Varış, 1988, s.21). Program geliştirme tarihi, felsefi, psikolojik, bilimsel ve toplumsal temelleri olan dirik bir yapıdır (Demirel, 2007).

Eğitim programları temelde dört yapıdan oluşmaktadır. Bunlar; hedefler, içerik (muhteva), eğitim durumları ve değerlendirme öğeleridir (Demirel, 2006). Tyler (1949), programın bu dört öğesine ilişkin yanıt aranan soruları şu şekilde sıralamaktadır: 1. Ulaşılmak istenen amaçlar nelerdir, 2. Hangi eğitim deneyimleri ile bu amaçlara ulaşılabilir, 3. Bu eğitim deneyimleri nasıl daha iyi organize edilebilir, 4. Belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir? Program geliştirme araştırmacısı bahsi geçen bu dört öğenin üzerinde çalışır ve geliştirilen her program yeni bir programın geliştirilmesi için kaynak oluşturur.

**Hedef.** “Yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen ve eğitim yoluyla kazandırılacak istendik özelliklere hedef denir” (Ertürk, 2013, s.25). Toplum, birey ve konu alanının kaynaklık ettiği aday hedefler eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek hedefler oluşturulur (Korkmaz, 2008). Varış (1988), hedeflerin işlevsel değerini şu şekilde sıralamaktadır; hedeflerin okulun rolünü belirlemesi, hedeflerin karar vermeye rehberlik etmesi, hedeflerin öğrencinin gelişmesinde rehberlik etmesi, program değerlendirmeye temel teşkil etmesi ve program geliştirmeye olanak teşkil etmesi.

Program geliştirme sürecinin her aşamasında önem teşkil eden hedeflerin sahip olması gereken bazı nitelikler bulunmaktadır (Ertürk, 2013); öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık, açık seçiklik ve bir muhteva ile kenetlilik. Öğrenci davranışlarına dönüklük hedeflerin davranışa dönüştürülerek ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Genellik ve sınırlılık her bir hedefin bir öğrenme ürününü kapsayacak özellikte olması durumudur. Açık seçiklik hedefin karmaşıklığa yol açmayacak şekilde net olarak ifade edilmiş olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Son olarak muhteva ile kenetlilik ise hedeflerin içerik ile uyumunun gerekliliğine işaret etmektedir (Erginer, 2008).

Yukarıda bahsi geçen nitelikteki hedeflerin yazımı aşamasında, eğitim bilimlerindeki kavramların çokluğu ve oluşabilecek karmaşıklığı gidererek anlaşılabilirliği artırmak amacıyla hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak

sınıflandırılması gerekliliği bulunmaktadır (Özçelik, 2010a). Hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasına göre bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içermektedir (Bloom, 1956). Duyuşsal alan; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme basamaklarından oluşmaktadır (Erginer, 2008). Devinişsel alan ise algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratma basamaklarını içermektedir.

**İçerik.** “Hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi haline içerik denmektedir” (Sönmez, 2004, s.110). İçerik belli bilgi kategorilerinden oluşan bir bütündür ve her bir kategori kendi içinde alt başlıkları oluşturmaktadır (Demirel, 2007). İçerik mutlaka eğitim programının hedeflerine uygun biçimde seçilmelidir (Varış, 1988). Bunun yanı sıra programın içerik ögesinin seçimi ile ilgili bazı ölçütler bulunmaktadır. Demirel (2006) bu ölçütleri şu şekilde sıralamaktadır; kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenilebilirlik ve ekonomiklik.

İçerik düzenleme ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte genel olarak kabul gören bazı içerik düzenleme ilkeleri bulunmaktadır. Bunlar içerik öğelerinin; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, bütünden parçaya veya parçadan bütüne, olaylardan kavramlara ve genellemelere, yakın çevreden uzak çevreye, günümüzden geçmişe doğru olması şeklindedir (Demirel, 2007; Sönmez, 2004).

Özetle hedeflere dayalı olarak konu örüntüsü oluşturulurken, bahsi geçen ilkeler göz önünde bulundurularak ders veya disiplin daha küçük alt birimlere ayrılmaktadır. Ayrıca içerik oluşturulurken farklı yaklaşımlar benimsenebilmektedir. Bu yaklaşımlar; doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdek programlama, konu ağı- proje merkezi programlama ve sorgulama merkezli programlama şeklindedir (Demirel, 2007).

Seçilen programlama yaklaşımı değişkenlik gösterebilmekle birlikte içerik her zaman hedeflerle uyumlu olmak zorundadır (Doğanay ve Sarı, 2008). Bu uyumun sağlanması ve kontrolü amacıyla belirtke tabloları (hedef- içerik çizelgesi) işe koşulmaktadır. Belirtke tablosu, programda bulunan hedef ve hedef davranışlar ile

programın içeriğini yatay ve dikey olmak üzere iki boyutlu bir çizelge üzerinde gösteren dokümandır (Demirel, 2007).

**Eğitim durumu.** “Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasına eğitim durumu denmektedir” (Sönmez, 2004, s. 127). İyi hazırlanmış bir eğitim durumu ögesi; hedefe göre olma, öğrenciye göre olma, ekonomiklik ve diğer yaşantılarla kaynaşık olma özelliklerini göstermelidir (Ertürk, 2013). Eğitim durumunun hedefe göre olması hangi hedefin gerçekleştirilmesi amacı var ise o hedefin kazandırılmasına hizmet etmesidir. Öğrenciye göre olması, öğrencinin öğrenme ihtiyacını giderir nitelikte ve öğrenci seviyesine uygun olmasıdır (Ertürk, 2013). Ayrıca eğitim durumunda öğrenciye başarısızlık duygusu veren yaşantılara yer verilmemeli ve baskıdan uzak durulmalıdır (Demirel, 2007). Ekonomiklik eğitsel yaşantıların ucuza mal edilmesi, birden fazla boyutta davranışın kazandırılmasına hizmet etmesi ve istenmeyen yan etkilerinin olmaması olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 2013). Ekonomiklik ilkesine göre bir yaşantı diğeri ile tutarlı olmalı ve birbirini olumsuz yönde etkilememelidir. Son olarak diğer yaşantılarla kaynaşıklık; eğitim durumunun tekrarlanabilirlik, aşamalılık ve dayanışıklık özelliklerini barındırmasıdır (Ertürk, 2013).

Eğitim durumları öğrenme- öğretme sürecini kapsamakla birlikte uygulamada öğretmen nitelikleri ve öğrenci özelliklerinden etkilenmektedir (Sönmez, 2004). Ayrıca öğrenme öğretme sürecinde pekiştirme, dönüt, düzeltme ve ipucu kullanımı eğitimin niteliğini etkilemektedir (Demirel, 2007).

Eğitim durumu kendi içinde giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerini içermektedir. Giriş etkinlikleri dikkat çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme, güdüleme ve ön bilgileri hatırlatma aşamalarından; gelişme etkinlikleri materyal sunma, rehberlik etme, davranışı ortaya çıkarma, dönüt ve düzeltme verme aşamalarından; sonuç etkinlikleri ise performansı değerlendirme, kalıcılık sağlama aşamalarından oluşmaktadır (Kruse, 2009).

**Değerlendirme.** “Ölçme, varlık veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecesini belirleme işidir” (Özçelik, 2010b, s.13). Değerlendirme ise, eldeki bilgilere anlam verme ve yorumlamadır (Özçelik, 2010a). Eğitimde değerlendirme üç amaçla işe koşulmaktadır. Bunlar; tanıma- yerleştirmeye dönük değerlendirme, biçimlendirme- yetiştirmeye dönük değerlendirme ve durum muhasebesine dönük değerlendirme şeklindedir (Ertürk, 2013). Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme

öğrenciyi tanımak, programın ön koşul özelliklerinin varlığını belirlemek ve bir programa yerleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Özçelik, 2010a). Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme öğrencinin öğrenmelerini izleme, öğrenme eksiklerini belirleme ve varsa bu eksiklikleri, hataları düzeltmeye yönelik yapılan değerlendirmedir (Ertürk, 2013; Özçelik, 2010a). Son olarak durum muhasebesine dönük değerlendirme öğrenme düzeyinin belirlenmesi ve programın yetiştirme gücünün belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmedir (Ertürk, 2013). Görüldüğü gibi değerlendirme farklı amaçlara hizmet edebilmektedir ve değerlendirme eğitim programının vazgeçilmez bir ögesidir.

### **Program Değerlendirme**

Program değerlendirme; “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998, s.10). Program değerlendirme süreci programa alternatif çözümler sunabilmek amacıyla program hakkında çeşitli bilgilerin elde edilmesi ve sunulması işidir (Stufflebeam, 1970). Açık bir sistem olan eğitim sistemi dirik yapısını koruyabilmek adına devamlı geliştirme, düzeltme ve yenileme çalışmalarına ihtiyaç duymaktadır (Demirtaş, 2017; Sönmez, 2004). Bu durumda eğitim programlarının devamlı değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçların işe koşulması önem arz etmektedir. Günümüzde eğitim programlarının değerlendirilmesi eğitim programının zorunlu bir parçası olarak görülmektedir (Sanders ve Nafziger, 2011).

Ertürk’e (2013) göre program değerlendirme; programın denencelliğini test etme, programın kalite kontrol ihtiyacını karşılama ve eğitsel ihtiyaçların karşılanmasındaki etkililiğini belirleme açısından gereklidir. Program değerlendirme farklı amaçlar için işe koşulabilmektedir. Scriven’e (1967) göre, değerlendirme iki amaçla yapılmaktadır (Akt. Carroll, Singley ve Rosson, 1992): biçimlendirici değerlendirme ve toplam değerlendirme. Biçimlendirici değerlendirme, programın ve program öğelerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla süreç içinde yapılırken toplam değerlendirme, programın uygulanışından sonra biçimlendirici değerlendirmenin sonuçlarını da dikkate alarak programın tüm yönleriyle değerlendirilmesi amacıyla işe koşulmaktadır (Carroll, Singley ve Rosson, 1992; Yüksel ve Sağlam, 2014).

Program geliştirme ve değerlendirme süreçleri iç içe geçmiş ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır (Özdemir, 2009). Geliştirilen her eğitim programı farklı süreç ve boyutları açısından değerlendirilirken, değerlendirme sonucunda elde edilen her veri program geliştirme çalışmasına kaynaklık etmektedir. Bu döngüsel sistem içerisinde program değerlendirmeye ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ertürk'e (2013) göre altı farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişiyeye bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir (Ertürk, 2013, s. 121). Sönmez (2004) program değerlendirme yaklaşımlarını; sisteme ve öğelerine- öğeler arasındaki ilişkilere bakılarak, yalnız çıktılarına bakılarak, işlemler ve çıktılarına bakılarak, girdi ve çıktılarına bakılarak, girdiler- işlemler ve çıktılarına bakılarak, sistemin tüm öğelerine bakılarak yapılan değerlendirme şeklinde sıralamaktadır.

## BÖLÜM III

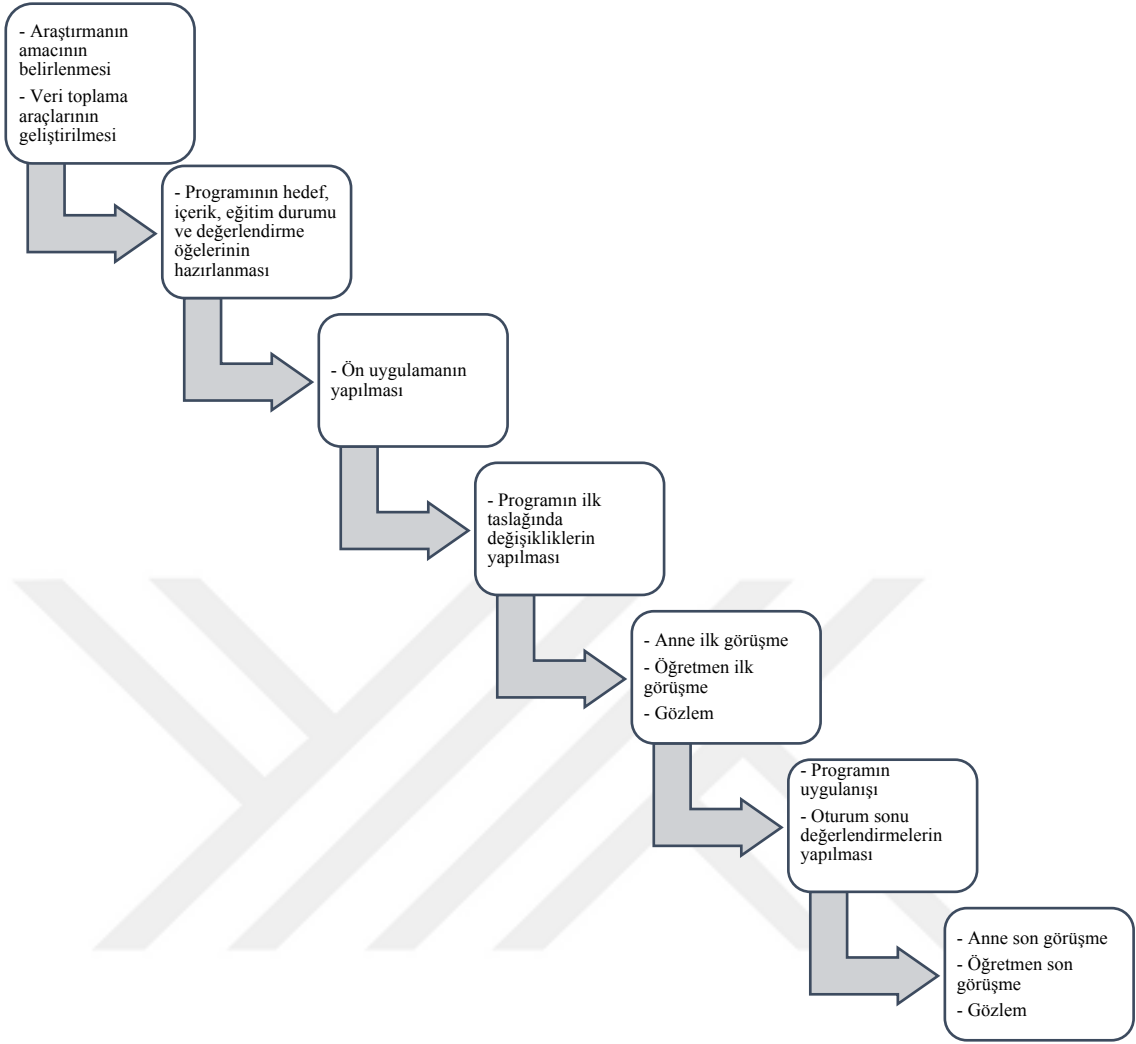
### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, geçerlilik güvenilirlik çalışmaları ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Program geliştirme bir süreçtir ve eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamalarının tutarlılığı ve etkililiğini inceleyen bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Richey ve Klein, 2005; Varış, 1969). Program geliştirme ürün, yöntem veya araçlara odaklanır ve genel veya özel bir durumla ilgili program tasarımı, geliştirilmesi ve/veya değerlendirilmesi işlemlerini içerir (Richey, Klein ve Nelson, 2004; Richey ve Klein, 2005). Bu süreçte araştırmacı isterse tasarım, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin tamamını veya bir ya da birkaç bileşenini çalışabilir (Richey, Klein ve Nelson, 2004).

Program geliştirme çalışması, birçok uzmanın ekip çalışması içinde yürüttüğü dinamik ve döngüsel bir süreçtir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu tez çalışmasında önerilen anne eğitim programı ise daha mikro düzeyde bir çalışmanın ürünü olduğu için eğitim programı taslağı olarak adlandırılmıştır. Çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecine anne katılımının desteklenmesi amacıyla bir eğitim programı taslağı hazırlanmıştır ve anne eğitim programı taslağı uygulanarak, uygulama sonuçları değerlendirilmiştir. Program geliştirme sürecinde nitel veya nicel veri toplama yöntemlerinin kullanılabilirdiği bilinmektedir (Richey, Klein ve Nelson, 2004). Bu çalışmada ise görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü, oturum sonu değerlendirme formu gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın aşamaları Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Çalışmanın Aşamaları

Bu çalışma yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada literatür taraması, araştırmanın amacının belirlenmesi ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür taramasında ailelerin okuma-yazma sürecine katılımının ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimlerinde aile katılımının vurgulandığı görülmüştür (Froiland, Peterson ve Davison, 2013; Rasinski ve Stevenson, 2005; Gül, 2007; Dadandi ve Dadandi, 2005; Dam, 2008; Gül, Yürümez, Gül, Kılıç ve Günay-Ay, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Miedel ve Reynolds, 1999; Özyürek, 2009a; Uçgun, 2003). Bu inceleme sonucunda araştırmanın amacı; özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecine anne katılımının desteklenmesi amacıyla annelere yönelik bir eğitim programı taslağının önerilmesi ve uygulanarak, uygulama sonuçlarının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Daha sonra veri



toplama araçlarının geliştirilmesi amacıyla literatür taranmıştır. Literatür taramasına bağlı olarak araştırmada kullanılan görüşme formları, gözlem formu ve oturum sonu değerlendirme formu oluşturulmuştur. Formlarla ilgili uzman görüşleri alınarak öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ardından veri toplama araçlarının pilot çalışmaları yapılmış ve gerekli görülen düzenlemeler yapılarak formlara son hali verilmiştir.

İkinci aşamada ilgili literatür incelenerek okuma yazma eğitim sürecinde anne eğitim programı taslağının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin hazırlanması işlemleri yapılmıştır. Üçüncü aşamada ilk taslak olarak önerilen programın ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamaya bir anne, bu annenin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğu ve çocuğun öğretmenini katılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen bulgular ışığında programın ilk taslağında değişiklikler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada değişiklikler yapılan anne eğitim programı taslağının uygulanmasına katılacak annelerin seçimi, annelerle ve öğretmenlerle uygulama öncesi görüşmelerin yapılması ve anne çocuk okuma yazma çalışmalarının gözlenmesi işlemleri yapılmıştır. Daha sonra anne eğitim programı taslağı çalışmaya katılan anneler ile uygulanmıştır. Programın uygulanış sürecinde her bir öğretim oturumun tamamlanmasının ardından annelere oturum sonu değerlendirme formları sunularak bu formları o gün katıldıkları eğitimi göz önünde bulunduracak şekilde doldurmaları istenmiştir. Son aşamada ise uygulamaya yönelik olarak annelerle ve öğretmenlerle uygulama sonrası görüşmelerinin yapılması, anne-çocuk okuma yazma çalışmalarının gözlemlenmesi işlemleri yapılmış ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu çalışmada yer alan katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemidir ve araştırmanın amacına bağlı olarak örneklem seçimine gidilerek derinlemesine inceleme yapılmasına olanak sağlar (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ölçüt örnekleme ise daha önceden belirlenmiş veya araştırmacı tarafından belirlenmiş bir dizi ölçütü taşıyan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada katılımcılar; özel öğrenme güçlüğü yaşayan dört çocuk, bu çocukların anneleri, bu çocukların öğretmenleri ve araştırmacıdır. Bu çalışmaya katılan çocuklar için ölçütler; çocukların Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)

incelemesi sonucu “özel öğrenme güçlüğü” tanısı almış olmaları, özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden başka bir engel durumlarının olmaması, okuma yazma hazırlık becerilerini tamamlamış ama okuma yazma bilmiyor olmalarıdır. Katılımcı olan anneler için ise ölçütler; çalışmaya katılan çocuğun annesi olması ve annenin çocuğuna okuma yazma konusunda destek olması beklendiği için okuma yazma biliyor olması olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler için ölçüt ise çalışmaya katılan çocukların öğretmeni olmalarıdır.

Çalışmanın katılımcıları belirlenirken öncelikle Sivas ili Merkez ilçede faaliyet gösteren bir özel eğitim merkezi ile görüşülmüş; çalışmanın amacı, kapsamı ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ardından kurumdaki velileri bilgilendirmek amacıyla okulun giriş-çıkış yerleri ve veli odasına bilgilendirme ilanı asılmıştır (Ek-1). Ayrıca kurum rehber öğretmeniyle görüşülerek velilere eğitim hakkında bilgi verilmesi sağlanmıştır. Rehber öğretmenin yaptığı görüşmeler neticesinde çalışmaya katılmayı kabul eden 12 annenin tamamının isim-soyisim ve iletişim bilgileri rehber öğretmen tarafından araştırmacıya iletilmiştir. Bu aşamaya kadar rehber öğretmen veya araştırmacı tarafından herhangi bir seçme işlemi yapılmamıştır. Daha sonra araştırmacı çalışmaya katılmaya gönüllü olan tüm anneler ile bireysel olarak görüşmüştür. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan anneler ile yapılan ön görüşmelerde annelerden üçünün çocuğunun eşlik eden engel durumları olması (1 çocukta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olması, 2 çocukta dil ve konuşma bozukluğu olması) nedeniyle; annelerden dördünün ise okuma yazma bilmiyor olması nedeniyle çalışmaya dahil edilememiştir. Bir anne ise özel nedenlerden dolayı çalışmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Sonuç olarak ön koşul özellikleri taşıyan 4 çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur.

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde etik değerleri korumak adına, annelerden A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>; çocuklardan Ç<sub>1</sub>, Ç<sub>2</sub>, Ç<sub>3</sub>, Ç<sub>4</sub> ve öğretmenlerden Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub> olarak bahsedilecektir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak adına bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu çalışmada aktarılabilirlik için alınan tedbirlerden biri de katılımcıların ayrıntılı olarak betimlenmesidir. Aşağıda çalışmaya katılan anneler, çocuklar, öğretmenler, ön uygulamanın katılımcıları ve araştırmacı ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

### Çalışmaya Katılan Anne ve Çocuklar

Çalışmaya katılan annelere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gerekli izin alınmıştır (Ek-2). Katılımcı annelerin ikisinin ilkokul, birinin ortaokul ve birinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Yaşları 28- 41 arasında değişen katılımcı annelerin tamamı ev hanımıdır (Tablo 5).

Tablo 5. Katılımcı Annelere Ait Demografik Özellikler

Katılımcı Anne	Yaş	Eğitim Durumu	İş Durumu
A <sub>1</sub>	29	İlkokul	Ev hanımı
A <sub>2</sub>	28	Ortaokul	Ev hanımı
A <sub>3</sub>	34	İlkokul	Ev hanımı
A <sub>4</sub>	41	Lise	Ev hanımı

Çalışmanın katılımcısı olan çocukların yaşlarının 6-11 arasında değiştiği görülmektedir. Çocukların tamamı erkek olup biri ilkokul birinci sınıf, biri ilkokul ikinci sınıf ve ikisi ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir (Tablo 6).

Tablo 6. Katılımcı Çocuklara Ait Demografik Özellikler

Katılımcı Çocuk	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Kademesi
Ç <sub>1</sub>	6	Erkek	İlkokul 1. Sınıf
Ç <sub>2</sub>	11	Erkek	İlkokul 4. Sınıf
Ç <sub>3</sub>	9	Erkek	İlkokul 4. Sınıf
Ç <sub>4</sub>	9	Erkek	İlkokul 2. Sınıf

A<sub>1</sub>; 29 yaşında, ev hanımıdır. İlkokul mezunu olan anne daha önce hiç çalışmamıştır ve açık öğretim ortaokul öğrencisidir. A<sub>1</sub>'in eşi, 37 yaşında ilkokul mezunudur ve inşaat işçisi olarak çalışmaktadır. A<sub>1</sub>'in 12 yaşında beşinci sınıfa giden erkek, 9 yaşında üçüncü sınıfa giden erkek ve 6 yaşında birinci sınıfa giden erkek (Ç<sub>1</sub>) olmak üzere üç çocuğu vardır. Aile şehir merkezine yakın konumda 3 odalı bir evde yaşamaktadır.

A<sub>1</sub> tipik bir gününde sabah 6:00'da uyanmaktadır. 7:30'da çocuklarını uyandırmaktadır. Çocuklar kahvaltı yapmadığı için ders arasında yemeleri için atıştırmalıklar hazırlayan anne 8:00'da çocuklarını okula gitmek üzere yolcu etmektedir.

9:00'a kadar kahvaltısını tamamlayan A<sub>1</sub> gününün geri kalanını ev işleri ile ilgilenme, yemek yapma, el işi yapma, TV izleme gibi etkinliklerle geçirmektedir. A<sub>1</sub> 14:45'de çocukları eve döndükten sonra 1-2 saat onların ödevi ile ilgilenmektedir. 18:00'da ailesi ile akşam yemeğini yiyen anne akşamları eşi ile TV dizisi izlemektedir ve 24:00 civarında uyumaktadır.

Ç<sub>1</sub>; 6 yaşında birinci sınıf öğrencisidir. Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında herhangi bir kaza veya hastalık geçirmemiş olan Ç<sub>1</sub> okulöncesi eğitim almamıştır. Birinci sınıfın ilk döneminde akademik beceriler açısından yaşlılarından geride kalmasının ardından aile Rehberlik ve Araştırma Merkezine başvurmuştur. Yapılan inceleme sonucunda Ç<sub>1</sub> özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olup genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi olması ve özel eğitim kurumundan destek eğitim almasına karar verilmiştir. Okuma-yazma ve temel matematik becerilerini sergileyemeyen Ç<sub>1</sub> arkadaşları ve ailesi ile olumlu ilişkiler kurmuştur.

Ç<sub>1</sub> tipik bir hafta içi gününde 7:30'da uyanmakta ve hazırlanarak 8:00'da abileri ile birlikte okula gitmek üzere evden çıkmaktadır. Ç<sub>1</sub>, 8:30-11:45 arası dört ders, 13:00-14:30 arası iki ders olmak üzere günlük altı ders eğitim almaktadır. Öğle arasını okulda geçiren Ç<sub>1</sub> evden götürdüğü yiyeceği yedikten sonra arkadaşlarıyla oynamaktadır. 14:30'da okuldan çıkan Ç<sub>1</sub> 14:45'de eve dönmektedir. 1-2 saat annesi ile ev ödevlerini yaptıktan sonra gününü TV izleme ve oyun oynama etkinlikleri ile geçirmektedir. 18:00'da ailesi ile akşam yemeği yiyen Ç<sub>1</sub>, 23:00 civarında uyumaktadır. Ç<sub>1</sub> Çarşamba 15:00-16:00, Cuma 15:00-16:00 olmak üzere haftada iki saat özel eğitim kurumundan destek eğitim almaktadır. Ç<sub>1</sub> tipik bir hafta sonunda 8:00'da uyanmaktadır. 11:00'a kadar çizgi film izleyen Ç<sub>1</sub> 11:00-12:00 arası kahvaltı/ öğle yemeği yemektedir. Ç<sub>1</sub> gününün geri kalanını evin dışında oyun oynama, TV izleme, boyama yapma gibi etkinliklerle geçirmektedir. Akşam 18:00'da ailesi ile akşam yemeği yiyen Ç<sub>1</sub> 23:00 civarında uyumaktadır.

A<sub>2</sub>; 28 yaşında, ev hanımıdır. Ortaokul mezunu olan anne açıköğretim lisesinde eğitimine devam etmektedir ve daha önce hiç çalışmamıştır. A<sub>2</sub>'nin eşi; 36 yaşında lise mezunudur ve özel sektörde işçi olarak çalışmaktadır. Baba aile bütçesine katkı sağlamak adına hafta sonları ek iş olarak apartman temizliği yapmaktadır. A<sub>2</sub>'nin 11 yaşında dördüncü sınıfa giden erkek (Ç<sub>2</sub>), 7 yaşında birinci sınıfa giden erkek ve 5 yaşında henüz

eğitim almayan kız olmak üzere üç çocuğu vardır. Aile Şehir merkezine yakın konumda 3 odası olan bir evde ikamet etmektedir.

A<sub>2</sub> tipik bir gününde, 6:00'da uyanmakta kahvaltı hazırlamaktadır. 6:30'da eşini işe yolcu ettikten sonra çocuklarının beslenme saati iÇin yiyecek hazırlamaktadır. 7:00'da çocuklarını uyandırıp onların kahvaltılarını yaptırmakta ve okul iÇin hazırlamaktadır. 8:00'da çocuklarını okula götürmek iÇin evden Őıkmakta ve 8:40 civarında eve dönmektedir. 11:30'a kadar ev temizliği ve akşam yemeği hazırlıklarını tamamlayan A<sub>2</sub>, 11:45'de öğle yemeği iÇin çocuklarını okuldan alıp eve gelmektedir. ğle yemeğinin ardından 12:40'da çocuklarını okula götürmek iÇin evden Őıkmakta ve 13:15 civarında eve dönmektedir. A<sub>2</sub>, 13:15- 14:15 saatleri arasında kŐk kızını parka götürme, arkadaş ziyareti yapma gibi eylemlerde bulunmaktadır. 14:30'da çocuklarını okuldan alan A<sub>2</sub>, 17:00'a kadar çocuklarının devi ile ilgilenmektedir. 17:30'da aile ile birlikte akşam yemeği yiyen anne 20:00'da çocuklarını uyutmaktadır. 20:30- 01:00 arası TV izleme, el işi yapma gibi eylemlerde bulunmaktadır ve 01:00'da uyumaktadır. A<sub>2</sub> araştırma iÇin önkoşul özellik olan okuma- yazma bilme becerisini gerŐekleŐtirebilmektedir.

Ő<sub>2</sub>; 11 yaşında dördüncü sınıf öğrencisidir ve doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası herhangi bir hastalık veya kaza geŐirmemiŐtir. Ő<sub>2</sub> 6 yaşında iken, iÇine kapanık ve Çok az konuŐan bir Çocuk olması nedeniyle aile Çocuk psikiyatrisine başvurmuştur. Çocuk psikiyatrisi tavsiyesi üzerine 2 yıl süre ile okul öncesi eğitim almıştır. Bu dönem sonunda kendini daha iyi ifade edebilmeye baŐlamıŐ ve okul arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurabilmiŐtir. 8 yaşında birinci sınıfa başlayan Ő<sub>2</sub> yıl sonuna kadar okuma-yazma ve temel matematik becerilerini kazanamamıŐtır. 2. sınıfta öğretmenin deđiŐmesi ile birlikte Çocukta sınırlı düzeyde akademik gelişme olmuştur. 2. sınıfın 2. döneminde aile Çocuklarının akademik becerilerinde gördükleri zayıflık nedeni ile Rehberlik Araştırma Merkezine başvurmuştur. Yapılan inceleme sonucunda Ő<sub>2</sub> zel öğrenme gŐlđ tanısı almış olup, genel eğitim okulunda kaynaştırma ğrencisi olması ve özel eğitim kurumundan destek eğitim alması uygun bulunmuştur. Ő<sub>2</sub> evde ödevlerini anne yardımıyla veya yalnız başına yapmaktadır ve sınıf arkadaşlarına yetiŐebilmeyi Çok istemektedir. Matematik becerileri aÇısından sınıf arkadaşlarına yakın düzeydedir ancak okuma-yazma bilmemektedir. Ő<sub>2</sub> genel olarak arkadaşları ve ailesi ile iyi ilişki iŐerisindedir.

Ç<sub>2</sub> tipik bir gününde; 7:00'da uyanmakta ve 7:30'da kahvaltı yapmaktadır. Okul için hazırlandıktan sonra 8:00'da okula gitmek üzere annesi ve kardeşi ile çıkmaktadır. 8:30-11:45 arası 4 ders, 13:00-14:30 arası 2 ders olmak üzere günlük 6 ders almaktadır. 11:45-13:00 arası öğle yemeği yemek üzere annesi ve kardeşi ile eve gelip tekrar okula dönmektedir. 14:30'da okuldan çıkan Ç<sub>2</sub> 17:30'a kadar ev ödevlerini yapmaktadır. 17:30'da ailesi ile birlikte akşam yediği yedikten sonra TV izleme, kardeşleri ile oynama gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Ç<sub>2</sub> akşam 20:00'da uyumaktadır. Ayrıca Salı 16:00-17:00, Cuma 16:00-17:00 arası olmak üzere haftada iki gün özel eğitim merkezinden destek eğitim almaktadır. Ç<sub>2</sub> tipik bir hafta sonu gününde 9:00'da uyanmakta 9:30'da kahvaltı yapmaktadır. Gününü dışarda arkadaşlarıyla oynama, TV izleme, evde kardeşleriyle oynama gibi etkinliklerle geçirmektedir. Akşam 17:30'da yemek yemekte ve 20:00'da uyumaktadır.

A<sub>3</sub>; 34 yaşında, ev hanımıdır. İlkokul mezunu olan anne daha önce hiç çalışmamıştır. A<sub>3</sub>'ün eşi; 39 yaşında ilkokul mezunudur ve inşaat işçisi olarak çalışmaktadır. A<sub>3</sub>'ün 15 yaşında dokuzuncu sınıfa giden kız, 13 yaşında yedinci sınıfa giden kız ve 9 yaşında dördüncü sınıfa giden erkek (Ç<sub>3</sub>) olmak üzere üç çocuğu vardır. Aile şehir merkezine uzak konumda 3 odası olan bir evde ikamet etmektedir.

A<sub>3</sub> tipik bir gününde 6:15'de uyanmakta ve kahvaltı hazırlamaktadır. 7:00'da eşini işe yolcu ettikten sonra 7:30'da çocuklarını uyandırmaktadır. 8:00'a kadar çocuklarının kahvaltısını yaptırıp okula hazırlamakta ve çocuklarını okula gitmek üzere yolcu etmektedir. 12:00 civarında öğle yemeği yiyen anne gününü ev işleri ile ilgilenme, yemek yapma, el işi yapma ve arkadaş ziyareti yapma gibi etkinliklerle geçirmektedir. A<sub>3</sub>, 14:45'de çocukları okuldan geldikten sonra onların ödevlerine 2-3 saat zaman ayırmaktadır. 18:00'da ailesi ile birlikte akşam yemeği yedikten sonra eşi ile TV izlemektedir. Anne 22:00'da uyumaktadır. A<sub>3</sub> araştırma için önkoşul özellik olan okuma-yazma bilme becerisini gerçekleştirebilmektedir.

Ç<sub>3</sub> dokuz yaşında dördüncü sınıf öğrencisidir. Doğum öncesi; annenin gebeliğinin altıncı ayında eşinden gördüğü şiddet sonrasında başvuru alan kadın doğum uzmanı çocuğun engelli olabileceğini belirtmiştir. Ç<sub>3</sub> doğum sırası ve doğum sonrasında herhangi bir hastalık veya kaza geçirmemiştir. Ç<sub>3</sub> genel olarak yaşlılarının gerisinde gelişim göstermiş olup, akranlarına göre geç konuşmuş ve geç yürümüştür. Okul öncesi eğitim almayan Ç<sub>3</sub> birinci sınıfın sonuna kadar okuma-yazma ve temel matematik becerilerini

kazanmamıştır. İkinci sınıfta çocukta şiddet eğilimleri görülmeye başlanmıştır ve aile öğretmenin tavsiyesi üzerine Rehberlik ve Araştırma Merkezine başvurmuştur. Yapılan inceleme üzerine özel öğrenme güçlüğü tanısı alan Ç<sub>3</sub>'ün genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi olması, özel eğitim kurumunda ve kendi okulu bünyesindeki destek eğitim odasında destek eğitim hizmeti alması uygun bulunmuştur. Ç<sub>3</sub> evde matematik ödevlerini abla ve anneden alınan yardımıyla yapmaktadır ancak okuma-yazma becerileri ile ilgili evde herhangi bir çalışma yapmamaktadır. Ç<sub>3</sub>'ün arkadaşlarına yönelik şiddet eğilimi problemi devam etmekte olup ailesi ile olumlu ilişkileri vardır.

Ç<sub>3</sub> tipik bir hafta içi gününde 7:30'da uyanmakta 8:00'a kadar kahvaltı yapıp okul için hazırlanmaktadır. 8:00'da okula gitmek üzere ablaları ile evden çıkan Ç<sub>3</sub>, 8:30 da derse girmektedir. 8:30- 11:45 arası dört ders, 13:00-14:30 arası iki ders olmak üzere günlük altı ders eğitim almaktadır. Öğle arası okulda yemeğini yedikten sonra okulun spor kulübüne katılan Ç<sub>3</sub>, 14:45'de ablaları ile birlikte eve dönmektedir. Yaklaşık 2 saat ödevlerini yaptıktan sonra gününün geri kalanında TV izleme, dışarda arkadaşları ile oynama gibi etkinliklerle geçirmektedir. Akşam 18:00'da ailesiyle yemek yemekte ve 22:00 civarında uyumaktadır. Ç<sub>3</sub> ayrıca Salı 15:00-16:00, Cuma 15:00-16:00 olmak üzere haftada iki gün özel eğitim merkezinde destek eğitim almaktadır. Ç<sub>3</sub> tipik bir hafta sonu gününde 9:00'da uyanmakta ve 10:00'a kadar kahvaltısını yapmaktadır. Ç<sub>3</sub> gününü dışarda arkadaşları ile oyun oynama, TV izleme, arkadaş- akraba ziyaretlerine gitme gibi etkinliklerle tamamlamaktadır. 18:00'da ailesi ile birlikte akşam yemeğini yemekte ve 22:00 civarında uyumaktadır.

A<sub>4</sub>; 41 yaşında ev hanımıdır. Lise mezunu olan anne daha önce hiç çalışmamıştır. A<sub>4</sub>'ün eşi 41 yaşında lise mezunudur ve mobilya montaj işlerinde serbest çalışmaktadır. A<sub>4</sub>'ün 15 yaşında dokuzuncu sınıfa giden kız, 12 yaşında altıncı sınıfa giden kız, 9 yaşında ikinci sınıfa giden erkek (Ç<sub>4</sub>) ve henüz eğitim almayan 3 yaşında kız olmak üzere dört çocuğu vardır. Aile şehir merkezinde 3 odası olan bir evde ikamet etmektedir.

A<sub>4</sub> tipik bir gününde 6:00'da uyanmakta ve kahvaltı hazırlamaktadır. 7:30'da çocuklarını uyandıran anne, ailesi ile birlikte kahvaltı yapmaktadır. 8:10'da çocuklarını okula gitmek üzere yolcu eden A<sub>4</sub>, gününü ev işleri ile ilgilenme, yemek yapma, küçük kızı ile ilgilenme gibi etkinliklerle geçirmektedir. A<sub>4</sub>'ün çocukları 12:00'da öğle yemeği için eve gelmektedir. Onlarla birlikte öğle yemeğini yiyen anne 12:45'de çocuklarını okula yolcu etmektedir. 14:45'de çocukları okuldan eve döndükten sonra yaklaşık 2 saat

onların ödevleri ile ilgilenmektedir. 18:30'da aile olarak akşam yemeği yendikten sonra günlük rutin haline getirdikleri 1-2 saatlik okuma saati etkinliği yapılmaktadır. Bu etkinlik sırasında tüm aile üyeleri bir kitap okumakta ve sonrasında birbirine anlatmaktadır. Okuma-yazma bilmeyen Ç<sub>4</sub> ve ailenin 3 yaşındaki kızı ise resimli kitaplardaki resimleri incelemekte ve boyama yapmaktadır. A<sub>4</sub>, çocuklarını 22:00'da uyutmakta ve kendisi de 24:00'da uyumaktadır. A<sub>4</sub> araştırma için önkoşul özellik olan okuma- yazma bilme becerisini gerçekleştirebilmektedir.

Ç<sub>4</sub>; 9 yaşında ikinci sınıf öğrencisidir. Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası herhangi bir kaza veya hastalık geçirmemiş olan Ç<sub>4</sub> bir yıl okulöncesi eğitim almıştır. Ç<sub>4</sub> yaşlarına göre geç konuşmuştur. Ç<sub>4</sub>, 4-5 yaşları arasında 1 yıl dil eğitimi almıştır. Birinci sınıfın ikinci döneminde okuma-yazma becerilerini öğrenmede yaşadığı güçlük nedeniyle aile Rehberlik ve Araştırma Merkezine başvurmuştur. Yapılan inceleme sonucunda Ç<sub>4</sub> özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olup, genel eğitim okulunda kaynaştırma öğrencisi olması ve özel eğitim kurumundan destek eğitim almasına karar verilmiştir. Ç<sub>4</sub> matematik becerileri açısından sınıfındaki akranları ile aynı düzeydedir. Ancak okuma-yazma becerilerini gerçekleştirememektedir. Ç<sub>4</sub>, ödevlerini annenin yardımı ile yapmaktadır. Ç<sub>4</sub>'ün arkadaşları ve öğretmeni ile olumlu ilişkileri vardır.

Ç<sub>4</sub> tipik bir hafta içi gününde 7:30'da uyanmakta, kahvaltı yapıp hazırlandıktan sonra 8:10'da okula gitmek üzere ablaları ile evden ayrılmaktadır. Ç<sub>4</sub> 8:30-11:45 arası dört ders, 13:00-14:30 arası iki ders olmak üzere günlük altı ders eğitim almaktadır. Ç<sub>4</sub> öğle arası yemek yemek için eve gelmektedir. 14:30'da okuldan çıkan Ç<sub>4</sub> 14:45'de eve dönmektedir. Yaklaşık 2-3 saat ödev yaptıktan sonra 18:30'da ailesi ile birlikte akşam yemeği yemekte ve sonrasında aile olarak rutin hale getirdikleri okuma saatine katılmaktadır. Ç<sub>4</sub> annesinin yaptığı sınırlandırma ile günlük 30' TV izleme ve 15' telefonda oyun oynama etkinliklerinde bulunmaktadır. Ç<sub>4</sub> boş zamanlarında oyun oynamaktadır. Ç<sub>4</sub> tipik bir hafta sonu gününde 8:00'da uyanmakta ve 9:00'a kadar kahvaltı yapmaktadır. 12:00 civarında öğle yemeği yiyen Ç<sub>4</sub> gününün geri kalanını dışarda arkadaşları ile oynama, evde kardeşi ile zaman geçirme, parka gitme gibi etkinliklerle geçirmektedir. Ç<sub>4</sub>, ayrıca cumartesi günleri 13:00-15:00 arasında iki saat özel eğitim kurumunda destek eğitim almaktadır. Öğrenci 18:30'da ailesi ile akşam yemeği yedikten sonra okuma etkinliğine katılmaktadır. Ç<sub>4</sub> pazar akşamları bir TV dizisi izlemektedir ve 22:00'da uyumaktadır.



### Çalışmaya Katılan Öğretmenler

Katılımcı öğretmenlerin ikisi erkek, ikisi kadındır ve yaşları 35 ile 51 arasında değişmektedir. Mesleki tecrübeleri 10 yıl ile 24 yıl arasında değişen öğretmenlerin üçü sınıf öğretmenliği lisans programı ve biri ise zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunudur (Tablo 7).

Tablo 7. Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Katılımcı Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Mesleki Tecrübe
Ö <sub>1</sub>	51	Kadın	Sınıf Öğretmenliği/ Lisans	24 Yıl
Ö <sub>2</sub>	35	Erkek	Zihin Engelliler Öğretmenliği/ Lisans	11 Yıl
Ö <sub>3</sub>	40	Erkek	Sınıf Öğretmenliği/ Lisans	15 Yıl
Ö <sub>4</sub>	35	Kadın	Sınıf Öğretmenliği/ Lisans	10 Yıl

Ö<sub>1</sub>; 51 yaşında kadındır. Sınıf öğretmenliği mezunu olan Ö<sub>1</sub> mezun olduğu yıl sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Çeşitli okullarda sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra 2017 yılında emekli olmuştur ve o zamandan beri bulunduğu özel eğitim kurumunda görev yapmaktadır.

Ö<sub>2</sub>; 35 yaşında erkektir. Zihin engelliler öğretmenliği mezunu olan Ö<sub>2</sub>; mezun olduktan sonra çeşitli özel eğitim kurumlarında görev almıştır. Bulduğu özel eğitim kurumunda 2 yıldır görev yapmaktadır.

Ö<sub>3</sub>; 40 yaşında erkektir. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduktan bir süre özel bir dershanede görev almış ve daha sonra özel eğitim kurumlarında çalışmaya başlamıştır. Bulduğu özel eğitim kurumunda 2 yıldır görev yapmaktadır.

Ö<sub>4</sub>; 35 yaşında kadındır. Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan Ö<sub>4</sub>; mezun olduktan sonra 2 yıl ücretli öğretmenlik yapmıştır. İlerleyen süreçte zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği sertifikası alarak özel eğitim kurumlarında çalışmaya başlamıştır ve bulunduğu özel eğitim kurumunda 7 yıldır görev yapmaktadır.

## Ön Uygulamanın Katılımcıları

Anne eğitim programı ilk taslağının ön uygulaması; çalışmanın katılımcılarına benzer özellikler taşıyan bir anne, bu annenin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğu ve çocuğun öğretmeni ile yapılmıştır. Ön uygulamaya katılan anneden çalışmanın bundan sonraki kısmında  $A_P$ , özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuktan  $Ç_P$  ve çocuğun öğretmeninden  $Ö_P$  takma adı ile bahsedilecektir.

Ön uygulamaya katılan anne 31 yaşında ev hanımıdır. Lise mezunu olan anne daha önce hiç çalışmamıştır.  $A_P$  gün içinde yemek yapma, ev işleri ile ilgilenme, çocuklarının ödevlerine yardımcı olma, arkadaş-akraba ziyaretlerinde bulunma ve eşi ile zaman geçirme eylemlerinde bulunmaktadır. Ayrıca boş zamanlarında el işi yapma, televizyon izleme ve kitap okuma faaliyetlerinde bulunmaktadır.  $A_P$  çalışma için önkoşul olarak belirlenen okuma yazma bilme özelliğini taşımaktadır ve daha önce herhangi bir aile eğitimi programına katılmamıştır.  $A_P$  ve eşine çalışmayla ilgili bilgiler aktarılmış, çocuğu ve kendisi ile yapılacak çalışmalar için gerekli yazılı izni alınmıştır (Ek-9).  $A_P$ 'nin  $Ç_P$  dışında dokuz yaşında 3. sınıfa devam eden bir erkek çocuğu ve beş yaşında okul öncesi eğitim alan bir kız çocuğu daha bulunmaktadır.  $Ç_P$ 'nin diğer kardeşlerinde tanı konulmuş herhangi bir engel veya öğrenme güçlüğü bulunmamaktadır.

$Ç_P$  2009 doğumlu, sekiz yaşında bir erkek çocuktur. Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında herhangi bir kaza, hastalık geçirmemiştir. Beş yaşına kadar gelişimsel açıdan yaşlılarından belirgin bir farklılık göstermemiştir. Beş yaşında okul öncesi eğitime başladığında ince motor, akademik ve sosyal becerilerdeki sorunlar nedeniyle aile, çocuk psikiyatrisine başvurmuştur ve yapılan incelemeler sonucunda özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Çocuk psikiyatrisinin tavsiyesi üzerine iki yıl okul öncesi eğitim almıştır.  $Ç_P$  1. sınıfa yedi yaşında başlamıştır ve genel eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almıştır.  $Ç_P$  2. sınıfa devam etmektedir ve araştırma için önkoşul özellik olan özel öğrenme güçlüğü olma, okuma yazma bilmeme ve okuma yazma hazırlık becerilerini tamamlamış olma özelliklerini sağlamaktadır.

$Ç_P$ 'nin sınıf öğretmeni olan  $Ö_P$  40 yaşındadır ve 16 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesi olan  $Ö_P$  sınıf öğretmenliği lisans programı mezunudur.

## **Araştırmacının Özellikleri**

Program geliştirme çalışmalarında araştırmayı gerçekleştirilen kişi araştırmanın hem katılımcısı hem de araştırmacısı durumundadır. Araştırmacı program tasarımına katkıda bulunur, gözlemler, değişiklikleri yapar, veri toplar ve bazı durumlarda kendi değer yargılarını da katarak yorumlar. Bu nedenle bu bölümde katılımcı rolü üstlenen araştırmacıya ait bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmacı 2009 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Araştırmacı aynı yılda MEB Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği eğitimine katılarak bu alanda uzman öğretici sertifikası almıştır ve 2009-2015 yılları arasında özel eğitim merkezinde görev yapmıştır. 2011 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitimde Program Geliştirme alanında yüksek lisans derecesini almıştır. 2014 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora eğitimine başlamış olup eğitimini hala sürdürmektedir ve 2015 yılından itibaren Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Suşehri MYO Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

## **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada nitel araştırmaların veri zenginliğini sağlamak amacıyla sıklıkla uygulanan veri çeşitilmesi yapılmıştır (Johnson, 2014). Veri çeşitilmesi ile çeşitli yöntemler bir araya getirilerek araştırma verilerinin güvenilirliği artırılmaktadır (Başkale, 2016; Patton, 2014). Veri çeşitilmesi araştırmada benzer ve farklı veriler elde etmenin yanı sıra olayın yenilikçi yönlerini de açığa çıkarmaktadır (Başkale, 2016). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formu, araştırmacı günlüğü ve oturum sonu değerlendirme formu kullanılmıştır.

## **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları**

Görüşme; kaynak kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bire bir görüş alma yöntemidir (Balcı, 2013; Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise önceden belirlenmiş açık uçlu soruların bulunduğu ve görüşme sırasında sorularda değişikliklerin yapılmasına imkân veren bir veri toplama aracıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada anne ilk görüşme formu, anne son görüşme formu, öğretmen ilk görüşme formu ve öğretmen son görüşme formu olmak üzere dört

farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu bulunmaktadır. Her bir form geliştirilirken öncelikle ilgili literatür taranmıştır ve araştırmacı tarafından oluşturulan formlar uzman görüşüne sunulmak üzere bir eğitim programları, bir ölçme ve değerlendirme ve bir özel eğitim alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen formlar, görünüş geçerliğini test etmek amacıyla bu çalışmanın katılımcılarıyla benzer özelliklere sahip kişilerle (özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğu olan ve çocuğu okuma yazma eğitim sürecinde olan bir anne ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi olan ve bu çocukla okuma yazma eğitimine yönelik çalışmalar yapan bir öğretmen) uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak görüşme formlarının son hali verilmiştir.

**Anne ilk görüşme formu.** Anne ilk görüşme formu dokuz maddeden ve sonda sorularından oluşmaktadır (Ek-3). Görüşme formunda annenin çocuğunun eğitiminden beklentileri, annenin çocuğunun eğitiminde yaşadığı güçlü ve zayıf durumlar, destek aldıkları kişiler/kurumlar, çocuğunun eğitime katılma durumu, programdan beklentileri, öğrenmeye gereksinim duyduğu konular vb. sorular yöneltilmiştir.

**Anne son görüşme formu.** Anne son görüşme formu dokuz madde ve sonda sorularından oluşmaktadır (Ek-4). Anne son görüşme formunda anneler ile uygulanan programın çocuk üzerindeki etkilerini, programın öngörülmeven olumlu, olumsuz çıktılarını, annenin eğitime katılma durumunu ve annenin programa ilişkin memnuniyet durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

**Öğretmen ilk görüşme formu.** Öğretmen ilk görüşme formu beş madde ve sonda sorularından oluşmaktadır (Ek-5). Görüşme formunda öğrencinin performansı, öğretmenin okuma-yazma eğitim sürecinde gereksinim duyduğu destekler, annenin eğitime katılmasına yönelik tutumu, anneden almayı beklediği yardımlar ve programdan beklentilerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

**Öğretmen son görüşme formu.** Öğretmen son görüşme formu beş maddeden ve sonda sorularından oluşmaktadır (Ek-6). Öğretmen son görüşme formunda öğretmenin programa ilişkin memnuniyet durumunu, öğrencinin okuma-yazma düzeyindeki

değişimleri, annenin eğitime katılma durumunu ve anneden alınan destekleri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

### **Gözlem Formu**

Gözlem, belirli bir ortamdaki durum ve davranışların ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen ortam, durum veya kişilerin gözlemlenmesidir (Balci, 2013; Patton, 2014). Çalışmada anne eğitim programı taslağının çocuğun okuma yazma eğitimine yansımalarını incelemek amacıyla gözlem yapılmıştır.

Bu çalışmada yapılan gözlemlerde, annelerin programdan edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya ne şekilde yansıttığı hakkında veri toplanabilmesi için gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan 8 maddelik form uzman görüşlerinin alınması amacıyla bir eğitim programları, bir özel eğitim ve bir ölçme değerlendirme uzmanına iletilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda formda gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Gözlem formu 13 maddeden oluşmaktadır. Nitel araştırmalardan elde edilen nitel veriler karşılaştırma yapabilmek adına sayısallaştırılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da gözlem formlarından elde edilen veriler puanlama yapılarak sayısal ifadelerle dönüştürülmüştür. Formda gözlenen davranışın gerçekleşme durumunu gösteren evet, kısmen, hayır olmak üzere üç seçenek bulunmaktadır. Gözlem formunda evet=3, kısmen=2, hayır=1 olmak üzere puanlama yapılmaktadır. Gözlem Formu Ek-7’de sunulmaktadır.

### **Araştırmacı Günlüğü**

Araştırmacı günlüklerinde, gözlemler, saha notları, tablolar, sınav sonuçları, deneyimler ve duygulara yer verilebilir (Johnson, 2014). Araştırmanın kronolojik takibinde de araştırmacı günlüklerinden faydalanılabilir (Johnson, 2014). Bu çalışmada kullanılan araştırmacı günlüğü, anne eğitim programı taslağının uygulanması süresince ve anne çocuk çalışmalarının gözlemi esnasında; araştırmacının gözlemlerini, deneyimlerini ve duygularını içermektedir.

## Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Öğrencinin dersle ve öğrendiği konu ile ilgili duygu, düşünce ve fikirlerini almak amacıyla kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Johnson, 2014). Bu çalışmada anne öğrenci rolündedir ve oturum sonu değerlendirme formu anne eğitim programı taslağının uygulanış sürecinde ortaya çıkan olumlu/ olumsuz durumların incelenmesi amacıyla her bir öğretim oturumunun sonunda kullanılmıştır. Oturum sonu değerlendirme formu anneye yönelik olarak annenin iyi öğrendiği, yetersiz öğrendiği konular, hissettikleri, tecrübeleri başlıkları altında hazırlanmıştır. Oturum Sonu Değerlendirme Formu Ek-8'de sunulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada öncelikle katılımcı anneler ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak mevcut durum betimlenmiştir. Anne ilk görüşme formu ve öğretmen ilk görüşme formu aracılığı ile yapılan bu görüşmeler araştırmacı tarafından araştırmanın gerçekleştirildiği özel eğitim kurumunun rehber öğretmen görüşme odasında yapılmıştır. Uygulama öncesi görüşmeler sırasında araştırmacı ve katılımcı bire bir olacak şekilde bulunmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığı ile kaydedilmiştir ve görüşme sırasında süre kısıtlaması yapılmamıştır.

Ayrıca programın uygulanışından önce anne çocuk okuma yazma çalışmaları gözlenmiştir. Anne çocuk çalışmalarının gözlemi, özel eğitim kurumunda bulunan bir bireysel eğitim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem esnasında anne ve çocuğun birlikte yaptığı okuma yazma çalışmalarına kesinlikle müdahalede bulunulmamıştır ve süre kısıtlaması yapılmamıştır. Gözlem sırasında anne ve çocuk masada karşılıklı olarak oturmaktadır. Araştırmacı ve ikinci gözlemci ise anne çocuk davranışlarını gözlem formu aracılığı ile kayıt altına almıştır. İkinci gözlemci sınıf öğretmenliği lisans mezunudur, özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış ve aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Beş yıllık mesleki tecrübesi olan ikinci gözlemci, 30 yaşında kadındır. İkinci gözlemci gözlem formunu araştırmacıdan bağımsız bir şekilde anne çocuk davranışlarını izleyerek doldurmuştur.

Ayrıca program uygulanmadan önce uygulamaya katılacak anneler ile tanışma toplantısı düzenlenmiştir. Tanışma toplantısı özel eğitim merkezinin toplantı/konferans

salonunda gerçekleştirilmiştir. Toplantıda araştırmacı ve katılımcı anneler kendilerini tanıtmıştır. Daha sonra anneler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları ile yaşadıkları deneyimlerden ve programa katılma amaçlarından bahsetmişlerdir. Toplantı 35 dakika sürmüştür. Programın uygulanış sürecinde tüm çalışmalar anneler ile yapılmıştır ve çocukların okuma yazma eğitim sürecine araştırmacı tarafından direk müdahalede bulunulmamıştır. Anne eğitim programı özel gereksinimli bireylerin destek eğitim aldığı bir özel eğitim kurumunda her ders 40 dakika olmak üzere toplam 14 ders saatinde beş oturum olarak beş gün boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Birinci öğretim oturumunda; özel öğrenme güçlüğüne belirtileri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenme güçlükleri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk ne hisseder? konularına yönelik öğretim yapılmıştır. Üç ders saatinde (40'+40'+40') yapılan öğretim sırasında anlatım, örnek olay, soru-cevap yöntemleri kullanılmıştır. Süreçte içerik örneklerle birlikte sunulmuş ve annelerin de kendi yaşamlarından örnekler vermesi sağlanarak daha aktif olmaları sağlanmıştır. Daha sonra örnek olay yöntemi kullanılarak annelere özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir çocuğun günlük yaşamı ile ilgili video izletilmiş ve konuya ilişkin görüşleri alınmıştır. Süreçte annelerle soru cevap şeklinde değerlendirmeler yapılmış ve alınan cevaplara yönelik olarak gerekli durumlarda dönüt ve düzeltme verilmiştir. Öğretim etkinliğinin tamamlanmasının ardından; açık uçlu sorular, doğru- yanlış işaretleme soruları ve tutum ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca annelere oturum sonu değerlendirme formları dağıtılarak doldurmaları sağlanmıştır. Formların doldurulmasının ardından öğretim oturumuna son verilmiştir. Birinci öğretim oturumuna yönelik ayrıntılı bilgi Ek 12'de sunulan 1. ders planında yer almaktadır.

İkinci öğretim oturumunda; öğrenme ve öğretme nedir, öğretim ilkeleri konularına yönelik öğretim yapılmıştır. İki ders saati (40'+40') süresinde yapılan öğretimde anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılmıştır. İçerik, örneklerle birlikte sunulmuş ve annelerin de çocuklarının eğitimine ilişkin daha önce yaşadıkları olumlu-olumsuz durumlara ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Süreçte soru cevap şeklinde değerlendirme yapılmış ve alınan yanıtlar doğrultusunda dönüt-düzeltilme verilmiştir. Öğretim etkinliğinin tamamlanmasının ardından açık uçlu sorularla değerlendirme yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve annelerin katılımıyla değerlendirmeye yönelik

hazırlanan tombala oyunu oynanmıştır. Etkinlik tamamlandıktan sonra anneler tarafından oturum sonu değerlendirme formu doldurulmuştur ve oturuma son verilmiştir. İkinci öğretim oturumuna yönelik ayrıntılı bilgi Ek 12'de sunulan 2. ders planında yer almaktadır.

Üçüncü öğretim oturumunda; okuma-yazma nedir, okuma yazma eğitiminin amacı ve önemi, metin türleri, düz yazı türleri, olay yazıları, düşünce yazıları, bildirme yazıları, nazım türleri konularına yönelik öğretim yapılmıştır. Üç ders saatinde (40'+40'+40') yapılan öğretim esnasında anlatım, soru-cevap, tartışma ve sesli okuma yöntemleri kullanılmıştır. Süreçte içerik örneklerle sunulmuş ve araştırmacı tarafından getirilen farklı türlerde metinlerin olduğu kitaplar annelere dağıtılarak sesli okumalar yapmaları sağlanmıştır. Süreçte ve sesli okuma etkinliği sırasında annelere çeşitli sorular yöneltilerek alınan cevaplar doğrultusunda dönüt düzeltme verilmiştir. Sesli okuma etkinliğinin tamamlanmasının ardından açık uçlu sorular, boşluk doldurma soruları ve balık kılçığı diyagramı kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Oturum sonu değerlendirme formlarının anneler tarafından doldurulmasının ardından oturuma son verilmiştir. Üçüncü öğretim oturumuna yönelik ayrıntılı bilgi Ek 12'de sunulan 3. ders planında yer almaktadır.

Dördüncü öğretim oturumunda; okuma-yazma hazırlık çalışmalarının amacı, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık konularına yönelik öğretim yapılmıştır. Üç ders saati süresinde (40'+40'+40') yapılan öğretim esnasında anlatım, soru-cevap, tartışma ve örnek olay yöntemleri kullanılmıştır. Annelere okuma yazma hazırlık çalışmalarına ilişkin bir video izletilerek annelere çeşitli sorular sorulmuş, görüşleri alınarak anne ifadeleri özetlenmiştir. Ardından içerik örneklerle sunulmuştur. Süreçte soru cevap yöntemi kullanılarak annelere çeşitli sorular sorulmuş, alınan cevaplar doğrultusunda gerekli durumlarda dönüt-düzeltilme verilmiştir. Öğretimin tamamlanmasının ardından araştırmacı okuma yazma hazırlık etkinliklerinin bulunduğu kağıtları dağıtarak annelerden çocuklarına yönelik okuma yazma hazırlık etkinliği planlamalarını istemiş ve etkinlik sırasında annelere çeşitli yönlendirmelerde bulunulmuştur. Annelerin hazırladıkları etkinliklere gerekli durumlarda dönüt- düzeltme verildikten sonra anneler bu etkinlikleri çocukları ile uygulamak üzere ödevlendirilmiş ve yapacakları uygulamaya ilişkin öz değerlendirme formları annelere dağıtılmıştır. Oturumun sonunda açık uçlu sorular ve tanılayıcı dallanmış ağaç diyagramı kullanılarak değerlendirme yapılmış ve



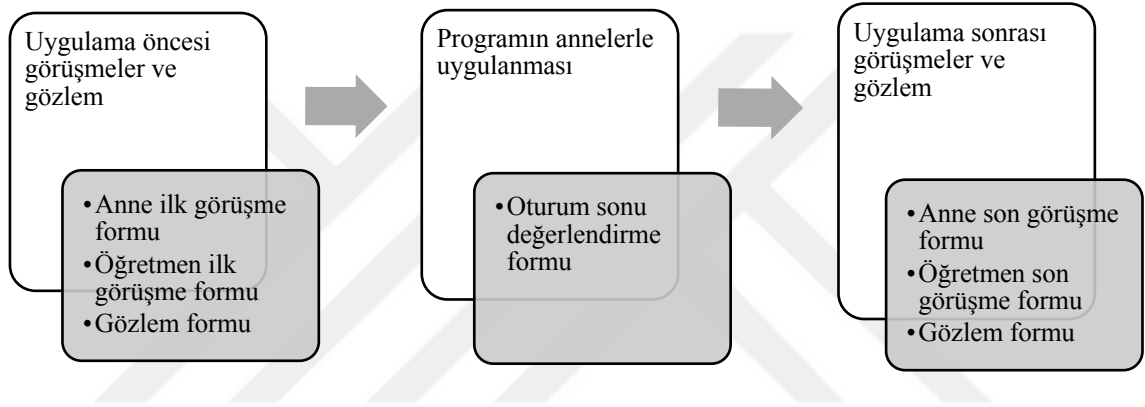
anneler tarafından oturum sonu değerlendirme formlarının doldurulmasının ardından oturuma son verilmiştir. Dördüncü öğretim oturumuna yönelik ayrıntılı bilgi Ek 12'de sunulan 4. ders planında yer almaktadır.

Beşinci öğretim oturumunda; ses temelli cümle yöntemi, ses temelli cümle yönteminin aşamaları, sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma, metin oluşturma, harf grupları, ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma çalışmaları konularına yönelik öğretim yapılmıştır. Üç ders saatinde (40'+40'+40') yapılan öğretim sırasında anlatım, soru-cevap, tartışma ve rol oynama yöntemleri kullanılmıştır. Eğitim içeriği örneklerle sunulmuş ve süreçte annelere sorular sorularak alınan cevaplar doğrultusunda dönüt düzeltme verilmiştir. Ardından bir öğretmen (Ö4) ve araştırmacı tarafından okuma yazma öğretimine yönelik örnek uygulama yapılmış ve annelerin de kendi aralarında biri çocuk diğeri anne olacak şekilde uygulama yapmaları sağlanmıştır. Uygulama sırasında gözlem formu aracılığı ile anne davranışları kaydedilmiştir. Uygulamaların tamamlanmasından sonra annelere dönüt-düzeltilme verilmiştir. Daha sonra annelerin yaptıkları uygulamalar ve çocukları ile geçmiş deneyimleri bağlamında kendi okuma yazma öğrendikleri yöntem ile ses temelli cümle yöntemini karşılaştırmalarına yönelik bir tartışma başlatılmıştır. Tartışmanın ardından alınan cevaplara gerekli durumlarda dönüt-düzeltilme verilmiş ve anne ifadeleri özetlenmiştir. Boşluk doldurma soruları ile yapılan değerlendirmenin ardından anneler tarafından oturum sonu değerlendirme formu doldurulmuş ve oturuma son verilmiştir. Beşinci öğretim oturumuna yönelik ayrıntılı bilgi Ek 12'de sunulan 5. ders planında yer almaktadır.

Çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecinde anne eğitim programı taslağına yönelik olarak annelerin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla programın uygulanışından sonra katılımcı anneler ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Anne son görüşme formu ve öğretmen son görüşme formu aracılığı ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Anneler ve öğretmenlerle yapılan uygulama sonrası görüşmeler programın uygulandığı özel eğitim merkezinin rehber öğretmen görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı ve katılımcı bire bir olacak şekilde bulunmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığı ile kayıt altına alınmıştır ve süre kısıtlaması yapılmamıştır.

Çalışmada ayrıca programın uygulanışından sonra anne çocuk okuma yazma çalışmaları gözlemlenmiştir. Annenin program süresince edindiği bilgi ve becerilerin çocuğun okuma yazma eğitimine yansımalarının belirlenmesi amacıyla yapılan gözlemler, özel eğitim kurumunda bulunan bir bireysel eğitim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem süresince anne ve çocuğun birlikte yaptığı okuma yazma çalışmalarına kesinlikle müdahalede bulunulmamıştır ve süre kısıtlaması yapılmamıştır. Gözlem sırasında anne ve çocuk masada karşılıklı olacak şekilde oturmaktadır. Araştırmacı ve ikinci gözlemci ise anne çocuk davranışlarını gözlem formu aracılığı ile kayıt altına almıştır. Veri toplama süreci Şekil 3’de sunulmaktadır.



Şekil 3. Veri Toplama Süreci

### Fiziki Ortam

Bu çalışma Sivas İli Merkez İlçede 11 yıldır faaliyet gösteren bir özel eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu özel eğitim kurumunda; zihinsel yetersizliği olan, dikkat eksikliği ve hiperektivite bozukluğu yaşayan, özel öğrenme güçlüğü yaşayan, dil ve konuşma bozukluğu olan, fiziksel yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan ve otizmlili bireyler eğitim alabilmektedir. Kurumda fizyoterapi hizmetleri, bireysel öğretim hizmetleri ve grupla öğretim hizmetleri sunulmaktadır. Kurum 6 aylıktan 35 yaşa kadar değişen aralıkta 286 öğrenciye hizmet vermektedir. Dört katlı kurum binasının zemin katında; fizik tedavi salonu ve veli bekleme odası bulunmaktadır. Kurumun birinci katında 4 bireysel derslik, mutfak, müdür odası, görüşme odası, öğretmen odası; ikinci katında 6 bireysel derslik, 2 grup eğitim dersliği; üçüncü katında ise bir toplantı-konferans salonu, 4 bireysel derslik, 1 grup dersliği ve rehber öğretmen görüşme odası

bulunmaktadır. Binanın dördüncü katı kullanılmamaktadır. Binadaki tüm derslik ve odalar kamera sistemi ile kayıt altına alınmaktadır. Kurum veli odası ve müdür odasında bulunan plazma ekranlardan kamera yayını izlenebilmektedir (Ek-10).

Bu çalışma kapsamında yapılan anne ve öğretmen görüşmeleri kurumun üçüncü katında bulunan rehber öğretmen görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Rehber öğretmen görüşme salonunda bir kitap dolabı, bir masa ve üç koltuk bulunmaktadır. Anne eğitim programı taslağının uygulanışı ise kurumun üçüncü katında bulunan toplantı-konferans salonunda gerçekleştirilmiştir. Kurum toplantı-konferans salonunda zaman zaman veli toplantıları ve aile eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Toplantı-konferans salonunda projeksiyon cihazı, projeksiyon perdesi, bilgisayar, bir adet masa ve 16 adet sandalye bulunmaktadır. Anne eğitim programı taslağının uygulanması amacıyla bu salonda bulunan sandalyeler çıkarılmış ve 5 masa-sandalye yerleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında ayrıca anne-çocuk okuma yazma çalışmalarının gözlemi yapılmıştır. Gözlemler binanın üçüncü katında bulunan bir bireysel eğitim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Bireysel eğitim dersliğinde iki kitap dolabı, bir masa ve dört adet sandalye bulunmaktadır. Gözlemler sırasında anneler ve çocuklar masanın başında birlikte çalışırken araştırmacı ve ikinci bir gözlemci tarafından süreç gözlemlenmiştir.

### **Geçerlilik Güvenirlik Çalışmaları**

Bilimsel bir araştırma için geçerlilik, sonuçların doğruluğunu; güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir olay veya olgunun varlığı ve anlamını inceleyen nitel araştırmalarda, geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili alınması gereken bazı tedbirler vardır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için birçok farklı yöntem uygulanmaktadır (Patton, 2014). Program geliştirme araştırması olarak tasarlanan bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak adına yapılan düzenlemeler aşağıda sunulmuştur.

### **Veri Çeşitlemesi**

Nitel araştırmalarda çeşitli yöntemlerin bir araya getirilerek kullanılmasıyla araştırma verilerinin geçerliliğini artıran bir yöntemdir (Patton, 2014). Bu çalışmada gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve oturum sonu değerlendirme

formu veri toplama araçları olarak kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Böylelikle farklı yöntemlerle daha fazla veri toplanarak çalışma güçlendirilmeye çalışılmıştır.

### **Uzman İncelemesi**

Araştırmalarda uzman görüşü geçerliği artırmak adına kullanılır. Uzman ve araştırmacı aynı ortamda veya ayrı ortamlarda ham veriyi ve bu veriden elde edilen bulguları inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem veri toplama araçlarından toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak için de kullanılmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada veri toplama araçlarını geliştirmek için program geliştirme, ölçme değerlendirme ve özel eğitim alan uzmanlarından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca gözlem sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlem yapılan ortamda ikinci bir gözlemci araştırmacı ile birlikte bulunmuştur. İkinci gözlemci sınıf öğretmenliği lisans mezunudur, özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış ve aynı alanda doktora eğitimine devam etmektedir. Beş yıllık mesleki tecrübesi olan ikinci gözlemci, 30 yaşında kadındır. İkinci gözlemci gözlem formunu araştırmacıdan bağımsız bir şekilde anne çocuk davranışlarını izleyerek doldurmuştur. Daha sonra araştırmacı ve ikinci gözlemci tarafından doldurulan gözlem formu verilerinin gözlemciler arası güvenilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik düzeyi: görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada gözlemciler arası güvenilirlik düzeyi:  $91/(91+13) \times 100 = 87,5$  olarak hesaplanmıştır.

### **Uzun Süreli Etkileşim**

Araştırmacı ile veri kaynağı arasındaki etkileşimin mümkün olduğunca çok ve uzun hale getirilmesiyle nitel araştırmaların güçlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın katılımcıları ile uygulama öncesi gözlem ve görüşmeler yapılması, programın uygulanışı, uygulama sonrası gözlem ve görüşmeler yapılması aracılığı ile uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Çalışmada katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında süre kısıtlaması yapılmamış ve katılımcıların rahat olabilecekleri ortam ve zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anne ile çocuğun yaptığı çalışmaların gözlemlenmesi esnasında herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamış ve müdahalede bulunulmamıştır.

## **Amaçlı Örneklem**

Nitel araştırmalarda incelenen olay, olgu veya durumların değişkenlik ve çeşitliliğinin ortaya konması yoluyla araştırmanın geçerliğini artıran bir yöntemdir (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcısı durumundaki çocukların; özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, eşlik eden herhangi bir engel durumlarının olmaması, okuma yazma hazırlık becerilerini tamamlamış olması ve okuma yazma bilmiyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcı anneler için belirlenen ölçüt okuma yazma biliyor olması ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun annesi olması şeklindeyir. Katılımcı öğretmenler için belirlenen ölçüt ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun öğretmeni olmasıdır.

## **Ayrıntılı Betimleme**

Çalışmanın gerçekleştirildiği ortam, şartlar, katılımcı özelliklerinin ve katılımcı ifadelerinin ayrıntılı olarak betimlenmesi nitel çalışmaların geçerliliğini arttırır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırmanın gerçekleştirildiği fiziki ortam ayrıntılı olarak betimlenmiş ve bu betimlemeler görselleri ile desteklenmiştir (Bkz. Ek 10- Özel Eğitim Kurumu Ortam Görselleri). Ayrıca katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Çalışmada veri kaybını önlemek adına görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmıştır ve elde edilen veriler deşifre edilirken katılımcıların mimik, tonlama, ses tonu ve beden dili gibi özellikleri de dikkate alınmıştır. Çalışmanın bulgular bölümünde ise katılımcıların ifadelerine direk alıntılar yapılarak araştırma sonuçlarının geçerliliği desteklenmeye çalışılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Wolcott'a (1994, akt. Yıldırım ve şimşek, 2013) göre betimsel analiz; elde edilen verilere bağlı kalarak ve zaman zaman katılımcıların kendi ifadelerinden direk alıntılar yaparak verileri betimsel ifadelerle sunmaktır. Betimsel analizde verilerin organize edilmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulması gerekmektedir (Patton, 2014; Yıldırım ve şimşek, 2013). Ayrıca

raporlaştırma sürecinde açık ve sistematik bir yaklaşımın benimsenmesi de gerekmektedir (Glesne, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilir. Araştırmacı öncelikle veri kaybını önlemek ve verilerin hatalı yorumlanmasını önlemek amacıyla bir analiz çerçevesi oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İkinci adımda verilerin düzenlendiği ve doğrudan alıntıların seçildiği tematik çerçevede verilerin işlenmesi işlemi gerçekleştirir, üçüncü adımda kolay ve anlaşılır bir dille, doğrudan alıntılara yer vererek bulguları tanımlar ve son olarak bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması işlemlerini gerçekleştirerek bulguları yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu çalışmada elde edilen veriler öncelikle Microsoft Office Word programı üzerinde deşifre edilerek daha sonra MAXQDA 18 nitel veri analizi programına yüklenmiştir. Katılımcıların birbirine benzeyen ifadeleri gruplar altında toplanarak incelenmiş ve örnek katılımcı ifadeleri seçilerek alıntılara yer verilmiştir. İşlenmiş veriler MAXQDA 18 programında yer alan matris tarayıcısı özelliği kullanılarak tablo, grafik ve haritalar ile sunulmuştur (Matris tarayıcısı çıktıları için Bkz. Ek 11).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları; ön uygulama bulguları, anne eğitim programı taslağı, uygulama öncesi görüşmelerden elde edilen bulgular, oturum sonu değerlendirme formlarından elde edilen bulgular, uygulama sonrası görüşmelerden elde edilen bulgular ve anne çocuk uygulamalarının gözlemlerinden elde edilen bulgular olmak üzere alt başlıklar altında sunulmaktadır.

#### Ön Uygulama

Ön uygulama sürecinde öncelikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin annesi ve öğretmeni ile uygulama öncesi görüşmeler yapılmıştır. Ardından anne eğitim programı ilk taslağı anne ile çocuğun yaşadığı evde dört oturum sekiz ders saati (40') olacak şekilde anne ile uygulanmıştır. Programın uygulanışı sürecinde araştırmacı günlükleri aracılığı ile veri toplanmıştır. Anne programda öğrendiği bilgi ve becerileri uygulamacı konumundadır. Bu nedenle anne ile programın uygulanışının bittiği haftadan itibaren ev içi gözlemlere geçilmiştir. Ev içi gözlemler anne ile çocuğun yaşadığı evde dört hafta boyunca ve her hafta bir oturum olacak şekilde yapılmıştır. Ev içi gözlemlerin tamamlandıktan sonra anne ve öğretmenle uygulama sonrası görüşmeler yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilere göre anne programda edindiği bilgi ve becerileri çocuğunun okuma-yazma eğitim sürecine katılımı açısından yararlı bulmaktadır.

Doğru okuma yazma yöntemi uygulandığında çocuğumun da okuma yazma öğrenebileceğini düşünmeye başladım. Bu şekilde uygulama yaparsam Ç<sub>P</sub> öğrenebilir diye düşündüm. Bilemiyorum, öğrendiklerimi hemen uygulamaya başlamak istiyorum. Çok umutlandım. İnşallah sonuç da iyi olur. Ç<sub>P</sub> okuma yazma öğrensin tek, ben her şeyi yaparım. (A<sub>P</sub>)

Kendime olan güvenim geldi, ama önceden böyle değildim. Şu anda sizden aldığım bilgilerle daha iyi bildiğimi düşünüyorum, nasıl öğretebileceğimi öğrendim. Sonuçta benim de kendime olan güvenim geldi. (A<sub>P</sub>)

Ses uygulamalarının eğitimini aldım. Bu şekilde yaptığımda daha kolay olacağını anladım. Sesleri çıkarmayı, doğru şekilde birleştirmeyi öğrendim. Tıpkı okulda öğretmenin yaptığı gibi yapabileceğimi düşündüm. (A<sub>P</sub>)

Fıkra, şiir, öykü, deneme gibi konuları işledik. Aslında biliyordum bunları ama unutmşum. Hatırlamak işime yarayacak bence. Hatta diğer çocuklarıma da yararı olacak. Büyük oğlum ya da kızım için de kullanabilirim bu bilgileri. (A<sub>P</sub>)

Katılımcı ifadelerine göre, anne eğitim programı taslağının çocuğun okuma yazma eğitim süreci açısından olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. A<sub>P</sub> çocuğunun okuma çalışmaları açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca çocuğunun daha önce hiç yazı yazmadığını şimdi ise metin yazma dışında -ses yazma, hece yazma, kelime yazma ve cümle yazma- çalışmalarını yapabildiğini ifade etmektedir.

Durum, daha öncesinde hiçbir şekilde ilerlememiz yoktu. Şu anda harfleri biliyor heceleri birleştirebiliyor. Bunlar çok güzel şeyler, gayet iyi gidiyoruz. (A<sub>P</sub>)

Okuma yazmayla ilgili, daha önce harfleri bile okuyamıyordu, şu anda her şeyi bitirdik sayılır. Okumamız, hecelememiz güzel birleştirmeleri çok iyi. Güzel okumayı da yavaş yavaş yapıyor. İnşallah daha da çok iyi olacak. (A<sub>P</sub>)

Öğretmenden elde edilen bulgular ise çocuğun okuma çalışmalarını yaptığı ancak sadece ses yazma çalışmasını yaptığı diğer yazma çalışmalarını yapmadığı şeklindedir.

Şu anda artık sesleri çıkararak okumaya başladı. 5 sesimiz kaldı zaten. O seslerde de konuşurken de çıkarmada güçlüğü var “ı” sesi, “ğ”, “g” çıkaramıyor. Bir de “y” sesinde zorlanıyor. Zaten konuşurken siz de fark etmişsinizdir. Bazı sesleri söyleyemiyor. Ama şimdi heceleyerek de okumayı öğrendi. (Ö<sub>P</sub>)

Anne ile çocuğun yaptığı ev içi çalışmaların gözlemlenilen elde edilen verilere göre; anne çocuğu ile ses hissetme çalışmalarını yapma, ses tanıma çalışmalarını yapma, harfin sesini okutma, harfin sesini yazdırma, sestten heceler oluşturma çalışmalarını yapma, hece okutma, hece yazdırma, kelime okutma, kelime yazdırma, tümce okutma, tümce yazdırma, metin okutma çalışmalarını yapabilmektedir. Ancak çocuk metinlerin uzun olduğu, yorulduğu ve sıkıldığını belirtmesi nedeniyle metin yazma çalışmalarını reddetmektedir.

Öğretmen ise çocuğun yazı yazma becerileri ile ilgili sorun yaşamaya devam ettiklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle anne eğitim programı taslağına okuma-yazma hazırlık becerilerine ilişkin konuların eklenmesinin gerekliliğı sonucuna ulaşılmıştır.

Şu anda yazma yok. Yazmada bazı harfleri yazıyor. Artık neredeyse tüm seslerle okuma yapıyor. Ancak hala yazmada sorun var. (Ö<sub>P</sub>)

Çocuğunun eğitimine katılmak istediğini belirten anne, çocuğunun yaşadığı öğrenme güçlüğünden dolayı eğitim süresince edindiğı bilgi ve becerileri uygulayamamaktan endişe duymaktadır. Ayrıca çocuğunun akademik öğrenmeleri ile



ilgili geçmiş deneyimleri de annenin olumsuz duygular -umutsuzluğa kapılma, çocuğu ile ilgili beklentilerinin karşılanamaması, üzüntü duyma gibi- hissetmesine sebep olabilmektedir. Ön uygulamadan elde edilen bu bulgu ışığında anne eğitim programı taslağına özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar ve bu çocukların özellikleri ile ilgili konuların eklenmesi gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Aklıma okuldaki yaşadığımız bir olay geldi. Özel bir gün için öğretmen ÇP'ye de şiir vermişti, ezberleyip okusun diye. Çok uğraşmamıza rağmen kısacık şiiri okuyamadım. Bunlar beni çok üzüyor. Çocuğum da arkadaşları gibi olsun istiyorum. (AP)

Keşke çocuğuma karşı daha sabırlı olsaydım, olmuyor deyip bırakmasaydım, mola verip devam etmemiz gerektiğini öğrendim. Başlarda çocuğum için çok çabalayıp çok uğraşmışım. Bir süre sonra baktım olmuyor ben de pes ettim. Yani daha sabırlı olmam gerektiğini düşünüyorum. (AP)

Anne ve çocuğun yaptığı çalışmalarda annenin ses temelli cümle yönteminin aşamalarını doğru bir şekilde takip ederek uyguladığı gözlemlenmiştir. Anne çocuğu ile yaptığı çalışmalarda öncelikle eğitim materyalleri ve çalışma ortamını hazırlayarak çocuğuna o gün yapacakları çalışma hakkında kısa bilgi vermektedir. Ardından ses hissetme, ses tanıma çalışmalarını öğretim materyali üzerinde göstererek çocuğun doğru tepkiler vermesini beklemektedir. Çocuğun yanlış veya eksik tepkilerine dönüt- düzeltme vererek harf okuma- yazma, hece okuma- yazma, kelime okuma- yazma ve cümle okuma- yazma çalışmalarını yaptırmaktadır. Çocuğun sorduğı sorulara cevap vermekte ve çocuğun verdiği doğru cevapları “*aferin, iyi gidiyorsun, böyle devam et, çok güzel*” gibi sözel ifadelerle pekiştirmektedir. Anne cümle okutma ve yazdırma çalışmalarını tamamladıktan sonra metin okutma çalışmalarını yaptırmaktadır. Öğrencinin çalışmaya devam etmemekle ilgili ilk tepkileri bu aşamada ortaya çıkmaktadır. Çocuk bu aşamada; “*çok okudum, bunları sonra yapsak olmaz mı, okumak istemiyorum, bu yazı çok uzun, yazıyı okurum ama yazmam*” gibi tepkiler vermektedir. Anne ise “*çalışmayı tamamlamamız gerekiyor, çok iyi gittin devam edelim*” gibi cevaplar vermektedir. Anne gözlem oturumlarının tamamında metin okutma çalışmalarını çocuğuyla birlikte tamamlamıştır. Metin yazma aşamasına geçildiğinde çocuk “*daha yazmayacağım, elim acıyor, acıktım, uykum geldi, anne lütfen yazdırma*” gibi ifadelerle metin yazmayı reddetmiştir ve masadan kalkmaya çalışma, yazı yazdığı klemi yere atma davranışları sergilemiştir. Anne ise “*eğer yazını yazmayı bitirirsen seninle resim yapacağız, seni yarın oyun parkına götüreceğim, öğretmenin bunları yazdığını görünce çok sevinecek*” gibi ifadeler kullanarak çocuktan etkinliği tamamlamasını istemektedir. Çocuk birkaç cümle yazdıktan sonra etkinliği tamamen bırakıp yazı yazmaya devam etmemektedir. Çocuk

sadece birinci oturumda metin yazma çalışmasını tamamlamıştır ve diğer oturumlarda etkinliği yarıda bırakmıştır. Anne eğitim programı taslağının içeriğinde çocuğun ilgisini derse çekme, çocuğun derse yönelik motivasyonunu artırma, pekiştireç verme, dönüt-düzeltilme verme gibi konular bulunmamaktadır. Bu bulgudan hareketle anne eğitim programı taslağına öğretim ilkeleri ile ilgili konuların eklenmesinin gerektiğı görülmüştür.

### **Anne Eğitim Programı Taslağı**

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecinde anne katılımını sağlamaya yönelik anne eğitim programı taslağı; 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 2. Maddesinde yer alan "Türk Milli Eğitiminin Temel Amaçları", Türk Milli Eğitiminin Genel İlkeleri ve 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. Maddesinde yer alan "Özel Eğitimin Genel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır. Bu programın genel amacı özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun ilk okuma yazma çalışmalarına annenin katılımının sağlanmasıdır. Programda anneye çocuğunun okuma yazma eğitim sürecine katılabilmesi için gereksinim duyduğu bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Bu amaçla anneye yönelik olarak; özel öğrenme güçlüğü, öğretim ilkeleri, okur-yazarlık, okuma-yazmaya hazırlık ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma alanlarında çeşitli bilgi, beceri ve olumlu tutum kazandırılması hedeflenmiştir. Programa katılan annenin programın sonunda, çocuğuna öğretmenin okuma-yazma çalışmaları kapsamında öğrettiğı konularda rehberlik ve yardım sağlayabilecek niteliklere sahip olması beklenmektedir.

Program aile eğitim program türleri bakımından; kişi sayısına göre gruba dayalı, uygulanma ortamına göre kuruma dayalı ve hedeflerine göre anne-babaları öğretici olarak yetiştirmeye dayalı olarak hazırlanmıştır. Program iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğeleri ve belirtke tablosu; ikinci bölümde ise programa dayalı olarak hazırlanan ders planları bulunmaktadır. Anne eğitim programı taslağının ders planları Ek 12'de sunulmaktadır.

### **Kazanımlar**

Ön uygulamadan elde edilen bulgular ışığında anne eğitim programı ilk taslağında değişiklikler yapılarak program taslağına son hali verilmiştir. Bu süreçte ilgili literatür ve

ön uygulamadan elde edilen bulgular incelenerek programın kazanımları belirlenmiştir. Anne eğitim programı taslağında; özel öğrenme güçlüğü, öğretim ilkeleri, okur-yazarlık, okuma-yazmaya hazırlık ve okuma-yazma öğretimine ilişkin kazanımlar bulunmaktadır. Programın okuma-yazma çalışmaları ile ilgili kazanımlarına Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı (MEB, 2008) kaynaklık etmektedir. Ön uygulamadan elde edilen bulgulara göre anne eğitim programı taslağına; özel öğrenme güçlüğü, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve öğretim ilkeleri ile ilgili hedeflerin eklenmesi gerektiği görülmüştür. Daha sonraki aşamada oluşturulan olası kazanımlar ile ilgili iki Türkçe eğitimi alanı, iki eğitim programları ve öğretim alanı ve iki özel eğitim alanı uzmanı olmak üzere altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda programın kazanımları yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir.

Programda bilişsel ve duyuşsal alanda kazanımlar yer almaktadır. Anne eğitim programı taslağının kazanım ve alt kazanım sayılarının konulara göre dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 8).

Tablo 8. Anne Eğitim Programı Taslağının Kazanım ve Alt Kazanım Sayılarının Konulara Göre Dağılımı

Konu	Kazanım Sayısı	Alt Kazanım Sayısı
Özel Öğrenme Güçlüğü	4	11
Öğretim İlkeleri	2	5
Okur- Yazarlık	3	10
Okuma-Yazmaya Hazırlık	3	7
Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimi	3	13
Toplam	15	46

Tablo 8’de görüldüğü üzere anne katılım programı taslağı 15 kazanım ve 46 alt kazanımdan oluşmaktadır. Programda bilişsel ve duyuşsal alanda kazanımlar yer almaktadır. Anne eğitim programı taslağının kazanımları ve alt kazanımları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9. Anne Eğitim Programı Taslağının Kazanımları ve Alt Kazanımları

Kazanım	Alt Kazanım
1. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili temel kavramlar bilgisi	1.1. Özel öğrenme güçlüğünün tanımı yapar. 1.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini listeler. 1.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun öğrenme güçlüklerini ifade eder. 1.4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini ifade eder.
2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını kavrama	2.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun özelliklerini kendi çocuğu ile ilişkilendirerek örneklendirir. 2.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini özetler.
3. Özel öğrenme güçlüğünü içselleştirme	3.1. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgileri öğrenmeye istekli olur. 3.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini merak eder. 3.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaşadığı güçlüklerin farkında olur.
4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara destek olma	4.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun eğitimine katılım hususunda görev almaya açıktır. 4.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğuna duygusal yönde destek olmaya önem verir.
5. Öğretim ilkeleri bilgisi	5.1. Öğrenmenin tanımını söyler. 5.2. Öğretimin tanımını söyler. 5.3. Öğretim ilkelerini listeler.
6. Öğretim ilkelerini kavrama	6.1. Öğrenmeyi örneklerle açıklar. 6.2. Öğretim ilkelerini açıklar.
7. Okur-yazarlık ile ilgili temel kavramlar bilgisi	7.1. Okuma- yazmanın tanımını yapar. 7.2. Okuma- yazmanın amacını ifade eder. 7.3. Farklı metin türlerini (roman, anı, bibliyografya, fıkra, masal, hikâye, şiir, mâni vb.) listeler.
8. Okur-yazar olma durumunu kavrama	8.1. Okur-yazarlığın önemini günlük yaşamıyla ilişkilendirerek örneklendirir. 8.2. Okur-yazarlığın çocuğunun eğitimi için önemini açıklar. 8.3. Okur-yazar olamamanın yol açabileceği sorunları ifade eder. 8.4. Farklı metin türlerine örnek verir.
9. Okur-yazarlığın önemini içselleştirme	9.1. Okuma-yazma eğitimine önem verir. 9.2. Okur-yazarlık ile ilgili duygularını ifade eder. 9.3. Okuma-yazma materyallerine ilgi duyar.
10. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları bilgisi	10.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarının amacını söyler. 10.2. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler. 10.3. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.
11. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını kavrama	11.1. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir. 11.2. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.
12. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını uygulama	12.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili etkinlik hazırlar. 12.2. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili hazırladığı etkinliği uygular.

Tablo 9'un devamı.

<b>Kazanım</b>	<b>Alt Kazanım</b>
13. Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi	13.1. Ses temelli cümle yönteminin bir tür bireşim yöntemi olduğunu söyler. 13.2. Ses temelli cümle yönteminin aşamalarını sıralar. 13.3. Ses temelli cümle yöntemine uygun şekilde harf gruplarını sıralar.
14. Ses temelli cümle yöntemini kavrama	14.1. Ses temelli cümle yöntemi ile kendi okuma yazma öğrendiği yöntemi (cümle çözümleme vb.) karşılaştırır. 14.2. Ses temelli cümle yönteminin uygulanış aşamalarını açıklar.
15. Ses temelli cümle yöntemini uygulama	15.1. Sesi hissetme çalışması yapar. 15.2. Sesi tanıma çalışması yapar. 15.3. Ses okuma-yazma çalışması yapar. 15.4. Seslerden heceler oluşturma çalışması yapar. 15.5. Hece okuma-yazma çalışması yapar. 15.6. Kelime okuma-yazma çalışması yapar. 15.7. Cümle okuma-yazma çalışması yapar. 15.8. Metin okuma-yazma çalışması yapar.

## İçerik

Programın içerik ögesi oluşturulurken modüler programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Eğitim programı içinde yer alan her bir öğrenme ünitesi kendi içinde bütünlük oluştururken diğer öğrenme ünitelerinden bağımsız özellik göstermektedir. İçerik düzenlenirken; hayatilik, kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenilebilirlik ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. İçerik öğeleri somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve yakın çevreden uzak çevreye olacak şekilde düzenlenmiştir. Programın içeriği; özel öğrenme gücü, öğretim ilkeleri, okur-yazarlık, okuma- yazmaya hazırlık ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi olmak üzere beş öğrenme ünitesinden oluşmaktadır. Anne eğitim programı taslağının hedef içerik uyumunu gösteren belirtke tablosu Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Belirtke Tablosu

İÇERİK	KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN			DUYUŞSAL ALAN		
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Alma	Buluma	Tepkide
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	1. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili temel kavramlar bilgisi						
	1.1. Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımını yapar.	x					
	1.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini listeler.	x					
	1.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun öğrenme güçlüklerini ifade eder.	x					
	1.4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini ifade eder.	x					
	2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını kavrama						
	2.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun özelliklerini kendi çocuğu ile ilişkilendirerek örneklendirir.		x				
	2.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini özetler.		x				
	3. Özel öğrenme güçlüğü'nü içselleştirme						
	3.1. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgileri öğrenmeye istekli olur.					x	
	3.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini merak eder.					x	
	3.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaşadığı güçlüklerin farkında olur.					x	
	4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara destek olma						
	4.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun eğitimine katılım hususunda görev almaya açıktır.						x
4.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğuna duygusal yönde destek olmaya önem verir.						x	

Tablo 10'un devamı

İÇERİK	KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN			DUYUŞSAL ALAN		
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Alma	Buluma	Tepkide
ÖĞRETİM İLKELERİ	5. Öğretim ilkeleri bilgisi						
	5.1. Öğrenmenin tanımını söyler.	x					
	5.2. Öğretimin tanımını söyler.	x					
	5.3. Öğretim ilkelerini listeler.	x					
	6. Öğretim ilkelerini kavrama						
	6.1. Öğrenmeyi örneklerle açıklar.		x				
	6.2. Öğretim ilkelerini açıklar.		x				
OKUR- YAZARLIK	7. Okur-yazarlık ile ilgili temel kavramlar bilgisi						
	7.1. Okuma- yazmanın tanımını yapar.	x					
	7.2. Okuma- yazmanın amacını ifade eder.	x					
	7.3. Farklı metin türlerini (roman, anı, bibliyografya, fıkra, masal, hikâye, şiir, mâni vb.) listeler.	x					
	8. Okur-yazar olma durumunu kavrama						
	8.1. Okur-yazarlığın önemini günlük yaşamıyla ilişkilendirerek örneklendirir.		x				
	8.2. Okur-yazarlığın çocuğunun eğitimi için önemini açıklar.		x				
	8.3. Okur-yazar olamamanın yol açabileceği sorunları ifade eder.		x				
	8.4. Farklı metin türlerine örnek verir.		x				
	9. Okur-yazarlığın önemini içselleştirme						
	9.1. Okuma-yazma eğitimine önem verir.						x
9.2. Okur-yazarlık ile ilgili duygularını ifade eder.						x	
9.3. Okuma-yazma materyallerine ilgi duyar.						x	

Tablo 10'un devamı

İÇERİK	KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN			DUYUŞSAL ALAN		
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Alma	Bulumma	Tepkide
OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK	10. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları bilgisi						
	10.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarının amacını söyler.	x					
	10.2. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.	x					
	10.3. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.	x					
	11. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını kavrama						
	11.1. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.		x				
	11.2. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.		x				
	12. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını uygulama						
	12.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili etkinlik hazırlar.			x			
	12.2. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili hazırladığı etkinliği uygular.			x			



Tablo 10'un devamı

İÇERİK	KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN			DUYUŞSAL ALAN	
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Alma	Tepkide Bulunma
SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ	13. Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi					
	13.1. Ses temelli cümle yönteminin bir tür bireşim yöntemi olduğunu söyler.	x				
	13.2. Ses temelli cümle yönteminin aşamalarını sıralar.	x				
	13.3. Ses temelli cümle yöntemine uygun şekilde harf gruplarını sıralar.	x				
	14. Ses temelli cümle yöntemini kavrama					
	14.1. Ses temelli cümle yöntemi ile kendi okuma yazma öğrendiği yöntemi (cümle çözümlene vb.) karşılaştırır.		x			
	14.2. Ses temelli cümle yönteminin uygulanış aşamalarını açıklar.		x			
	15. Ses temelli cümle yöntemini uygulama					
	15.1. Sesi hissetme çalışması yapar.					x
	15.2. Sesi tanıma çalışması yapar.					x
	15.3. Ses okuma-yazma çalışması yapar.					x
	15.4. Seslerden heceler oluşturma çalışması yapar.					x
	15.5. Hece okuma-yazma çalışması yapar.					x
	15.6. Kelime okuma-yazma çalışması yapar.					x
	15.7. Cümle okuma-yazma çalışması yapar.					x
15.8. Metin okuma-yazma çalışması yapar.					x	

## **Öğrenme Öğretme Süreci**

Programda baskın olan öğretim yaklaşımı sunuş yoluyla öğretim stratejisidir. Buna göre, içerik genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde öğretmen tarafından sunulmaktadır. Ders planlarının giriş kısmında; dikkat çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etmeye yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Dersin gelişme kısmında aktif katılım, ilişki kurma, uygulama yapma, dönüt-düzeltilme verme işe koşulmuştur. Ders planlarının sonuç kısmında ise çeşitli değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır. Anne eğitim programı taslağının öğrenme-öğretme sürecinde anlatım, soru-cevap, tartışma, rol oynama, örnek olay gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu şekilde farklı öğretim yöntemleri kullanılarak, öğrenen rolünü üstlenen annelerin mümkün olduğunca sürece zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımının sağlanması ve yaparak-yaşayarak öğrenmeleri hedeflenmiştir.

## **Değerlendirme**

Programda süreç değerlendirme ve toplam değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir. Programın uygulanış sürecinde etkileşimli bir yaklaşım benimsenmiş olup soru-cevap ve tartışma şeklinde değerlendirmeler yapılmaktadır. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda anında dönüt ve düzeltme verilmektedir. Programda her bir dersin sonunda açık uçlu sorular, boşluk doldurma, doğru-yanlış işaretleme vb. değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır. Ayrıca alternatif değerlendirme tekniklerinden olan; balık kılıcı, tanılayıcı dallanmış ağaç, öz değerlendirme, gözlem formları ve tutum ölçekleri kullanılmaktadır. Programın uygulanma sürecinin tamamlanmasının ardından ise katılımcı anneler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu aracılığı ile toplam değerlendirme yapılmaktadır. Anne eğitim programı taslağının öğeleri Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Anne Eğitim Programı Taslağının Öğeleri

KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	İÇERİK	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
<p>Kazanım 1: Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili temel kavramlar bilgisi</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>1.1. Özel öğrenme güçlüğünün tanımı yapar.</p> <p>1.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini listeler.</p> <p>1.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun öğrenme güçlüklerini ifade eder.</p> <p>1.4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini ifade eder.</p> <p>Kazanım 2: Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını kavrama</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>2.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun özelliklerini kendi çocuğu ile ilişkilendirerek örneklendirir.</p> <p>2.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini özetler.</p> <p>Kazanım 3: Özel öğrenme güçlüğünü içselleştirme</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>3.1. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgileri öğrenmeye istekli olur.</p> <p>3.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini merak eder.</p> <p>3.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaşadığı güçlüklerin farkında olur.</p> <p>Kazanım 4: Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara destek olma</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>4.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun eğitimine katılım hususunda görev almaya açıktır.</p> <p>4.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğuna duygusal yönde destek olmaya önem verir.</p>	<p>1. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ</p> <p>1.1. Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirtileri</p> <p>1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Özellikleri</p> <p>1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Öğrenme Güçlükleri</p> <p>1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuğun Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler</p> <p>1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuk Ne Hisseder?</p> <p>1.6. Ailelere Öneriler</p>	<p>Anlatım, örnek olay, soru-cevap.</p>	<p>Açık uçlu sorular, doğru-yanlış işaretleme soruları, tutum ölçeği, oturum sonu değerlendirme formu.</p>

Tablo 11'in devamı

KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	İÇERİK	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
Kazanım 5: Öğretim ilkeleri bilgisi Alt Kazanımlar: 5.1. Öğrenmenin tanımını söyler. 5.2. Öğretimin tanımını söyler. 5.3. Öğretim ilkelerini listeler. Kazanım 6: Öğretim ilkelerini kavrama Alt Kazanımlar: 6.1. Öğrenmeyi örneklerle açıklar. 6.2. Öğretim ilkelerini açıklar.	2. ÖĞRETİM İLKELERİ 2.1. Öğrenme ve Öğretme Nedir? 2.2. Öğretim İlkeleri 2.2.1. Olgunlaşma 2.2.2. Hazırbulunuşluk 2.2.3. Güdüleme 2.2.4. Tekrar 2.2.5. Etkin Katılım 2.2.6. Pekiştirme 2.2.7. Geri Bildirim- Dönüt 2.2.8. Öğrenciye Görelik 2.2.9. Yaşama Yakınlık 2.2.10. Somuttan Soyuta 2.2.11. Bilinenden Bilinmeyene 2.2.12. Yakından Uzağa 2.2.13. Basitten Karmaşığa 2.4. Ailelere Öneriler	Anlatım, soru- cevap, tartışma.	Açık uçlu sorular, tombala oyunu, oturum sonu değerlendirme formu.

Tablo 11'in devamı

KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	İÇERİK	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
<p>Kazanım 7: Okur-yazarlık ile ilgili temel kavramlar bilgisi</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>7.1. Okuma- yazmanın tanımını yapar.</p> <p>7.2. Okuma- yazmanın amacını ifade eder.</p> <p>7.3. Farklı metin türlerini (roman, anı, bibliyografya, fıkra, masal, hikâye, şiir, mâni vb.) listeler.</p> <p>Kazanım 8: Okur-yazar olma durumunu kavrama</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>8.1. Okur-yazarlığın önemini günlük yaşamıyla ilişkilendirerek örneklendirir.</p> <p>8.2. Okur-yazarlığın çocuğunun eğitimi için önemini açıklar.</p> <p>8.3. Okur-yazar olamamanın yol açabileceği sorunları ifade eder.</p> <p>8.4. Farklı metin türlerine örnek verir.</p> <p>Kazanım 9: Okur-yazarlığın önemini içselleştirme</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>9.1. Okuma-yazma eğitimine önem verir.</p> <p>9.2. Okur-yazarlık ile ilgili duygularını ifade eder.</p> <p>9.3. Okuma-yazma materyallerine ilgi duyar.</p>	<p>3.OKUR- YAZARLIK</p> <p>3.1. Okuma-Yazma Nedir?</p> <p>3.2. Okuma Yazma Eğitiminin Amacı ve Önemi</p> <p>3.3. Metin Türleri</p> <p>3.3.1. Düz Yazı (Nesir) Türleri</p> <p>3.3.1.1. Olay Yazıları (Masal, Fabl, Hikâye, Roman, Destan, Efsane, Anı, Günlük, Tekerleme)</p> <p>3.3.1.2. Düşünce (Fikir) Yazıları (Makale, Deneme, Söyleşi, Fıkra, Eleştiri, Nutuk)</p> <p>3.3.1.3. Bildirme Yazıları (Biyografi, Otobiyografi, Haber, Röportaj, Gezi Yazısı, Mektup, Dilekçe, Tutanak, İlan, Reklam)</p> <p>3.3.2. Nazım Türleri (Şiir, Mâni, Bilmece)</p> <p>3.3.3. Okur-Yazarlık Sürecinde Ailelere Öneriler</p>	<p>Anlatım, soru- cevap, sesli okuma, tartışma.</p>	<p>Açık uçlu sorular, boşluk doldurma soruları, balık kılıçığı diyagramı, oturum sonu değerlendirme formu.</p>

Tablo 11'in devamı

KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	İÇERİK	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
<p>Kazanım10: Okuma-yazma hazırlık çalışmaları bilgisi</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>10.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarının amacını söyler.</p> <p>10.2. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.</p> <p>10.3. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.</p> <p>Kazanım11: Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını kavrama</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>11.1. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.</p> <p>11.2. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.</p> <p>Kazanım12: Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını uygulama</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>12.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili etkinlik hazırlar.</p> <p>12.2. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili hazırladığı etkinliği uygular.</p>	<p>4. OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK</p> <p>4.1. Okuma-Yazma Hazırlık Çalışmalarının Amacı</p> <p>4.2. Okumaya Hazırlık</p> <p>4.2.1. Oturma</p> <p>4.2.2. Sesli Oyunlar</p> <p>4.2.3. Kitap Tutma ve Sayfa Çevirme</p> <p>4.2.4. Görsel okuma</p> <p>4.2.5. Okumaya özendirme</p> <p>4.2.6. Okumanın Soldan Sağa Yapılması</p> <p>4.2.7. Gözleri Dinlendirme</p> <p>4.2.8. Nefes-Alıp Verme</p> <p>4.3. Yazmaya Hazırlık</p> <p>4.3.1. El Hareketleri</p> <p>4.3.2. Boyama</p> <p>4.3.3. Kalem tutma</p> <p>4.3.4. Yazının Soldan Sağa Yazılması</p> <p>4.3.5. Çizgi Çalışmaları</p> <p>4.4. Okuma Yazma Hazırlık Sürecinde Ailelere Öneriler</p>	<p>Anlatım, soru-cevap, örnek olay, gösteri, tartışma.</p>	<p>Açık uçlu sorular, tanılayıcı dallanmış ağaç diyagramı, öz değerlendirme formu, oturum sonu değerlendirme formu.</p>

Tablo 11'in devamı

KAZANIMLAR/ ALT KAZANIMLAR	İÇERİK	ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	DEĞERLENDİRME
<p>Kazanım13: Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>13.1. Ses temelli cümle yönteminin bir tür bireşim yöntemi olduğunu söyler.</p> <p>13.2. Ses temelli cümle yönteminin aşamalarını sıralar.</p> <p>13.3. Ses temelli cümle yöntemine uygun şekilde harf gruplarını sıralar.</p> <p>Kazanım14: Ses temelli cümle yöntemini kavrama</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>14.1. Ses temelli cümle yöntemi ile kendi okuma yazma öğrendiği yöntemi (cümle çözümleme vb.) karşılaştırır.</p> <p>14.2. Ses temelli cümle yönteminin uygulanış aşamalarını açıklar.</p> <p>Kazanım15: Ses temelli cümle yöntemini uygulama</p> <p>Alt Kazanımlar:</p> <p>15.1. Sesi hissetme çalışması yapar.</p> <p>15.2. Sesi tanıma çalışması yapar.</p> <p>15.3. Ses okuma-yazma çalışması yapar.</p> <p>15.4. Seslerden heceler oluşturma çalışması yapar.</p> <p>15.5. Hece okuma-yazma çalışması yapar.</p> <p>15.6. Kelime okuma-yazma çalışması yapar.</p> <p>15.7. Cümle okuma-yazma çalışması yapar.</p> <p>15.8. Metin okuma-yazma çalışması yapar.</p>	<p>5. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ</p> <p>5.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi</p> <p>5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları</p> <p>5.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma</p> <p>5.2.2. Sesi Okuma ve Yazma</p> <p>5.2.3. Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma</p> <p>5.2.4. Metin oluşturma</p> <p>5.3. Harf Grupları</p> <p>5.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Çalışmaları</p> <p>5.5. Ailelere Öneriler</p>	<p>Anlatım, soru-cevap, gösteri, rol oynama, tartışma.</p>	<p>Boşluk doldurma soruları, gözlem formu, oturum sonu değerlendirme formu.</p>

## Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmada anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitim sürecine ilişkin mevcut durumun betimlenmesi amacıyla katılımcı annelerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu başlık altında annelerle ve öğretmenlerle yapılan uygulama öncesi görüşmelere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

### Annelerle Yapılan Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Annelerle yapılan uygulama öncesi görüşmelerde; annelere çocukların okuma yazma eğitim sürecinde karşılaştıkları olumlu/olumsuz durumlar, çocuğun eğitimden beklentileri, çocuğunun eğitimine katıldığı alanlar ve öğrenme gereksinimi duyduğu konulara ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Annelerin çocuklarının ders çalışması, sosyal ilişkiler kurmaları ve öğretmenleriyle iletişimleri konularında hem olumlu hem de olumsuz bazı deneyimlerinin olduğu görülmüştür. En sıklıkla belirtilen olumlu durum öğretmenle iletişim iken en fazla sıklıkla belirtilen olumsuz durum ise ders çalışma olmuştur (Tablo 12).

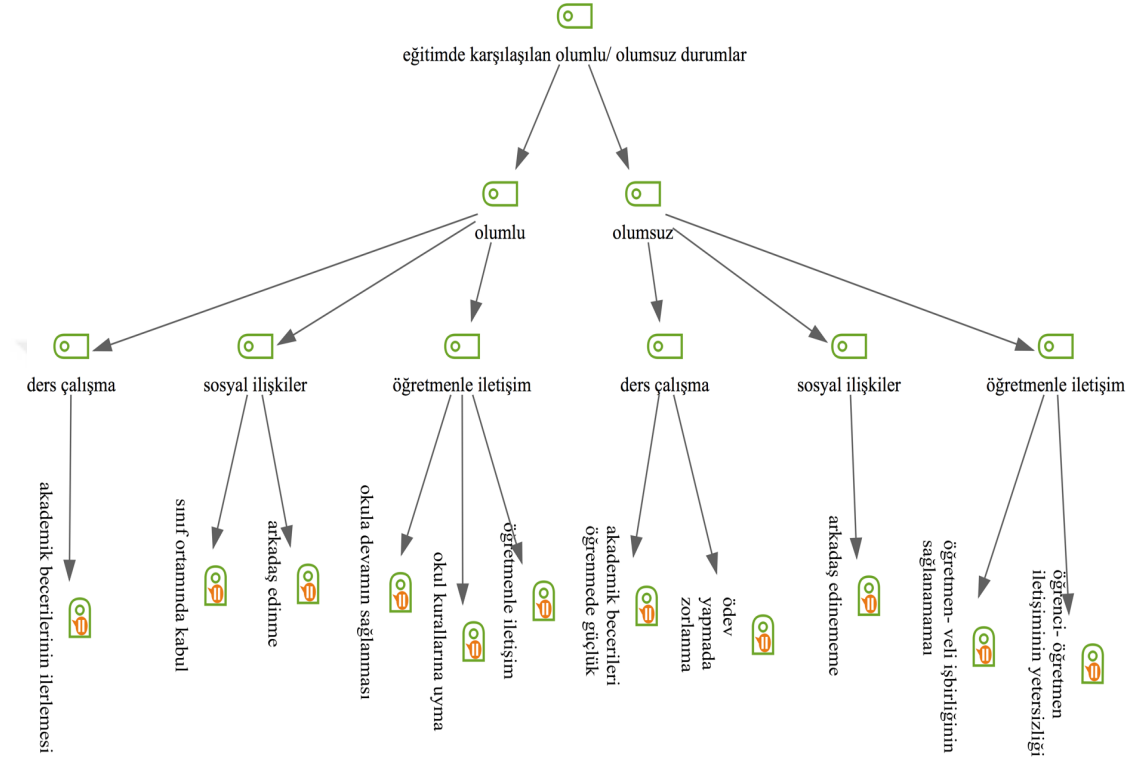
Tablo 12. Çocuğun Eğitiminde Karşılaşılan Olumlu/Olumsuz Durumlar

Olumlu Durumlar	n	Katılımcı	Olumsuz Durumlar	n	Katılımcı
Ders çalışma	1	A <sub>3</sub>	Ders çalışma	3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub>
Sosyal ilişkiler	2	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>	Sosyal ilişkiler	1	A <sub>4</sub>
Öğretmenle iletişim	3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>	Öğretmenle iletişim	1	A <sub>3</sub>

Annelere çocuklarının eğitiminde karşılaşılan olumlu/olumsuz durumların kaynaklarına yönelik görüşleri sorulduğunda ise ders çalışmaları ile ilgili olumlu durumların akademik becerilerinin ilerlemesinden, olumsuz durumların ise akademik becerileri ve öğrenme ile ilgili yaşadıkları güçlükler ile ödev yapmakta zorlanmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Anneler sosyal ilişkilerle ilgili olumlu durumun çocuğun arkadaş edinmesi ve sınıf ortamında sosyal kabulünün artmasında bağlı olduğunu; olumsuz durumların ise çocuğun arkadaş edinmemesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Annelerin görüşlerine göre öğretmenle iletişim konusunda yaşanan



olumlu durumlara ise çocuğun okul kurallarına daha iyi uyması, çocuğun okula devamının sağlanması ve öğretmen-öğrenci-veli iletişimindeki ilerlemeler kaynaklık ederken; olumsuz durumlara ise öğrenci-öğretmen iletişiminin yetersizliği ve öğretmen ile veli işbirliğinin yetersizliği kaynaklık etmektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Çocuğun Eğitimde Karşılaşılan Olumlu/ Olumsuz Durumlar ve Kaynakları

Anneler en çok öğretmenle iletişim konusunda olumlu deneyimlere sahiptir. Annelere göre öğretmenlerin çocukları ile kurdukları iletişim çocuklarının da olumlu davranışlar geliştirmesine imkan tanımıştır. Bir anne ise, öğretmenle iletişim konusunda zorluklar yaşadığını ve sınıf öğretmenin engelinden dolayı çocuğu etiketlediğini ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenimiz çok iyiydi, çok anaç bir öğretmen. Ç4'ü hiç dışlatmadı. Arkadaşlarının yanında onu savundu. Onun her dediğini çok dikkatli dinledi. Yapamasa da sabırla onu dinledi. (A4)

Yani hep kötü öğrenci olarak. Yani mesela diyelim ki okuma-yazma bilseydi yaramazlık bile yapsa normal oluyor. Çünkü okuma yazma bilen öğrenciler yaramazlık yapsa bile onlar sakin. Çünkü (sınıf öğretmenine göre) benim oğlum yaramaz. Okuma yazma bilmediği için yaramaz (sınıf öğretmenine göre). Hep kötü öğrenci olarak görünüyor. (A3)

Katılımcı anneler genel olarak çocukları ile ders çalışma konusunda güçlük yaşamaktadır. Çocuklarının günlük ödevlerini yaparken çok zorlandığını ve bu durumun kendilerine de yansıdığını ifade etmektedirler. Ayrıca katılımcı anneler çocuklarının ödev yapma sürelerinin uzunluğunu da olumsuz bir durum olarak görmektedir.

Olumsuz durum, ödevleri çok zor yapıyoruz. İstemiyor hiç. Başaramadığı için istemiyor. Olmuyor. Ben de kızıyorum biraz. Yani anne olarak yapsın istiyorum. O da yapamayınca kızıyorum. Üzülüyorum sonra ama kızıyorum çok. Pişman da oluyorum ama. (A<sub>1</sub>)

Diyelim ki okuldan geldi, önce yemeğini yer. Hadi oğlum ödev yapalım, mesela defteri açtı. Beş dakika durur, anne sıkıldım der dolaşır, yine iki satır yazar yine dolaşır. Yani dört saate yayıyor bunu. (A<sub>3</sub>)

Katılımcı annelerin deneyimledikleri bir diğer olumlu durum ise çocuklarının sınıf ortamında sosyal kabulünün artmasıdır. Bu durumun temel nedeninin ise öğretmenin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğa ilişkin olumlu tutum ve davranışları olarak açıklanmaktadır.

Şu anda çok iyi, okulda da çok sevilen bir öğrenci. Çok iyi arkadaşları ile ilişkisi. Arkadaşları çok seviyor. Ç4'ü görmeyip sadece beni gördükleri zaman hepsi geliyor; "Ç4 nerede?" Ç4'ü gördükleri zaman hemen kaldırıyorlar işte; "Ne istersin, ne yapalım? Ne oynamak istersin?" Her şeyi soruyorlar Ç4'e. Yani dışlamadılar. Okuma yazması geri olduğu halde kendilerinden düşük bir insanı dışlamadılar. (A<sub>4</sub>)

Çalışma kapsamında katılımcı annelerin çocuklarının okuma yazma eğitimlerine ilişkin beklentileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre katılımcı annelerin; okur yazar olma, meslek edinme, günlük yaşamı idame etme ve bağımsız bir birey olma ile ilgili beklentileri olduğu görülmektedir. Katılımcı annelerin eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 13'de sunulmaktadır.

Tablo 13. Katılımcı Annelerin Çocuğun Eğitiminden Beklentileri

Eğitimden Beklenti	n	Katılımcı
Okur Yazar Olma	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Meslek Edinme	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Günlük Yaşamı İdame Etme	3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>
Bağımsız Bir Birey Olma	3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub>

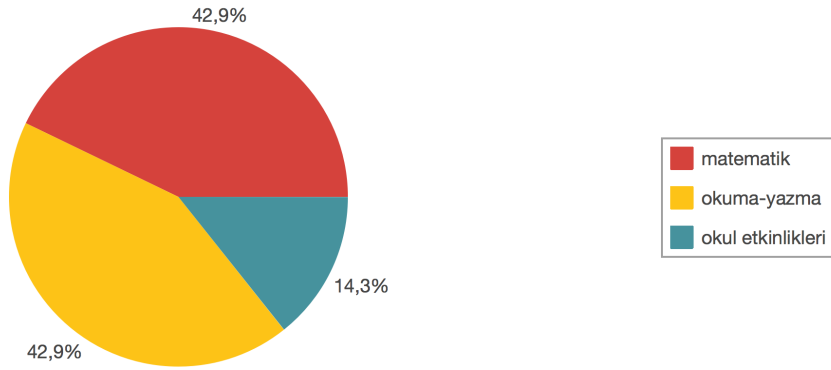
Tablo 13 incelendiğinde katılımcı annelerin tamamının çocuğunun okur-yazar olması ve meslek edinmesi yönünde beklentisinin olduğu görülmektedir. Bir diğer

katılımcı anne ise çocuğunun okuma yazma öğrenerek akranlarına yetişmesine ilişkin beklentisi olduğunu belirtmektedir.

Benim en çok beklentim, yani nasıl diyeyim size hani okusun meslek sahibi olsun. Yani gerçekten bunu çok istiyorum Ç<sub>2</sub> konusunda. Neden istiyorum, hani bizleri örnek görsün kendisine. Hani babası işçi, sonuçta fabrikada. Hem bu devirde asgari ücretle geçim olmuyor hem de en çok asgari ücretten kendisini kurtarmasını istiyorum ben. (A<sub>2</sub>)

Arkadaşlarına yetişmesi istiyorum önemli olan o arkadaşları dakikada doksan kelime okuyorsa Ç<sub>4</sub>'de bu yok. En azından kırk beş kelime, atmış kelimeye yetişmesi istiyorum. Arkadaşları seri şekilde okuyup da onun kekeleyerek okumasını istemiyorum. Şu andaki ilk isteğim o. Ç<sub>4</sub>'ün o düzeye gelmesini istiyorum. (A<sub>4</sub>)

Annelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede ayrıca annelerin çocuklarının eğitimine katıldığı alanlar sorulmuştur. Annelerin çocuklarının eğitimlerine katıldığı alanlar Grafik 1'de sunulmaktadır.



Grafik 1. Annelerin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuğunun Eğitimine Katıldığı Alanlar

Yukarıdaki grafikte görüldüğü üzere anneler çocuklarının eğitimine en çok okuma-yazma ve matematik alanlarında katılmaktadır. Katılımcı annelerden biri (A<sub>2</sub>) ise okulda düzenlenen belirli günler ve haftalar etkinliklerine katıldığını ve görev aldığını belirtmiştir.

Mesela bir aydır arkadaşlarına 23 Nisan gösterisi çalıştırıyorum. Bu benim annem diye söylemiş. Annemin ismi bu diye söylemiş. “Anne sen gelecek misin?” der. Ben geçen hastaneye gittiğimden dolayı gitmedim ama benim annem gelmedi diye üzölmüş. Diğer arkadaş çalıştırdı. İnatçı olduğu için başkasını çok dinlemiyor. Ama çok hoşuna gidiyor katıldığım için. (A<sub>2</sub>)

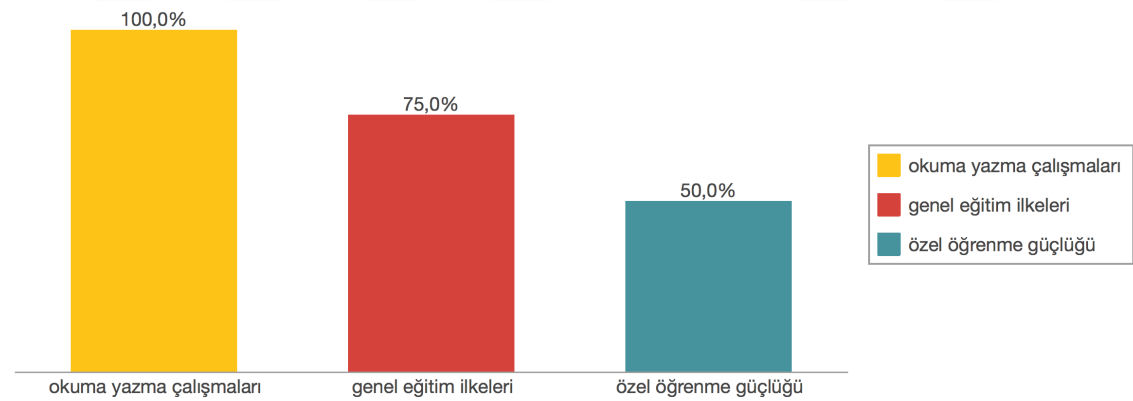
Katılımcı annelerin tamamı çocuklarının okuma yazma eğitimine yönelik bir eğitime katılmak istediklerini belirtmiştir. Anneler daha önce aile eğitimine

katılmadıklarını, sadece genel eğitim okulunda zaman zaman düzenlenen kısa süreli seminer tarzı bilgilendirme toplantılarında bulduklarını ifade etmektedir. Çalışma kapsamında, annelerin çocuklarının okuma yazma eğitimlerine katılabilmeleri için öğrenme gereksinimi duydukları konular sorulmuştur. Katılımcı annelerden elde edilen bulgular Tablo 14’de özetlenmektedir.

Tablo 14. Katılımcı Annelerin Öğrenme Gereksinimleri

Öğrenme Gereksinimleri	n	Katılımcı
Özel Öğrenme Güçlüğü	2	A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Genel Öğretim İlkeleri	3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub>
Okuma- Yazma Çalışmaları	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>

Tablo 14 incelendiğinde katılımcı annelerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının okuma yazma eğitimlerine katılabilmek için; okuma-yazma çalışmaları, genel öğretim ilkeleri ve özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi ve becerileri edinmek konusunda gereksinimleri olduğu görülmektedir. Grafik 2’de annelerin öğrenme gereksinimi olduğu alanlar yüzdelik oranlarla gösterilmiştir.



Grafik 2. Katılımcı Annelerin Öğrenme Gereksinimleri

Grafik 2 incelendiğinde annelerin en çok okuma yazma çalışmalarını yaptırma konusunda bilgi ve beceri edinmek istediği görülmektedir. Anneler kendi okuma yazma öğrendiği yöntem ile çocuklarının okuma yazma öğrendikleri yöntemin farklı olması nedeniyle zorlandıklarını ve ses temelli cümle yönteminin uygulanışına yönelik öğrenme gereksinimleri olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Annelerin öğrenme gereksinimi duyduğu bir diğer alan ise genel öğretim ilkeleridir. Anneler genel olarak çocuklarına

yeni şeyler öğretirken veya ödev yaptırırken zorlandıklarını ve bu konuyla ilgili öğrenme gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir.

Biz fiş yöntemiyle öğrenmiştik. Biz ses çıkarmaları öğrenmemiştik. Şimdi ses çıkarmaları var. Çocuk onlarla öğreniyor. Mesela harflerin nerden çıktığını öğrenmek isterim, bir kelimenin içine nasıl yerleştiğini. Onları mesela bilsem çocuğuma da güzel öğretirim. (A<sub>3</sub>)

Çocuğumun harfleri öğrenmesi, birleştirme yapması, cümle kurması. Artık hecelemeden okuması. Kitaplarını benden bağımsız okumasını istiyorum en çok da. Yani benimle bağımlı olmasın artık. Eğitim bana bu yönde şart. Yani ne yapmam gerektiğini bilmem için, bu yönde şart. (A<sub>4</sub>)

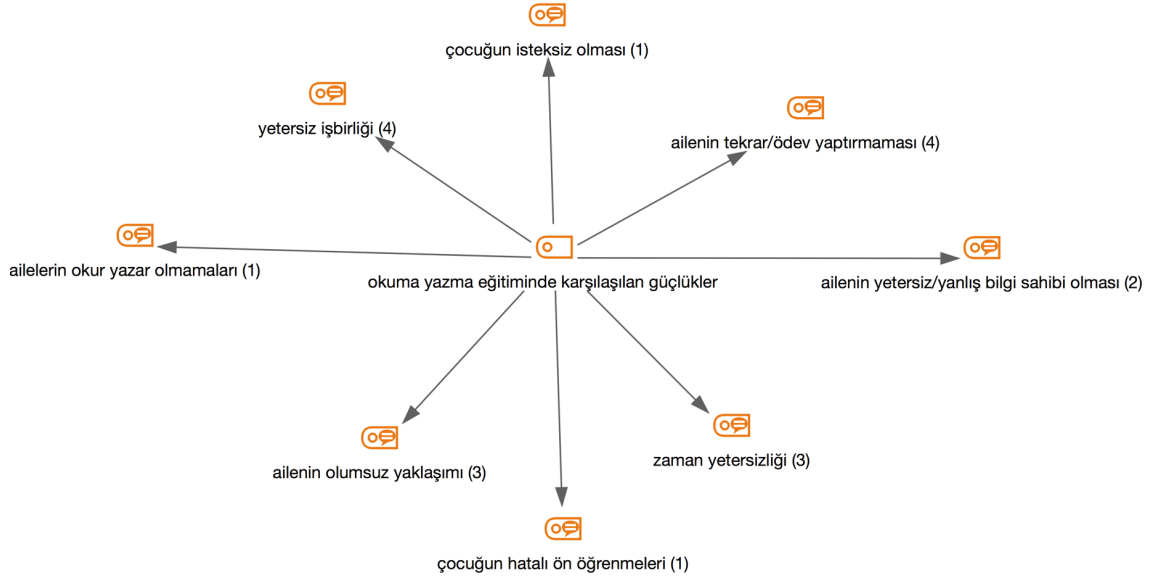
Okumada yazmada harflerin sırası. Onları yazdırmayı, birleştirmeyi... Bunların hepsini öğrenmek isterim. (A<sub>1</sub>)

Mesela çocuğuma yaralı olmak istiyorum. Ders yaparken kendinden hevesle oturup ders yapmasını bekliyorum. Mesela ağlayarak ders yapmasını istemiyorum. Ağlayarak ders yapınca o da zorlanıyor ben de zorlanıyorum. Yaptığımız dersten de bir şey anlamıyoruz. O hırçınlaşıyor, bazen yeri geliyor ben de hırçınlaşıyorum. (A<sub>3</sub>)

### **Öğretmenlerle Yapılan Uygulama Öncesi Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Öğretmenlerle yapılan uygulama öncesi görüşmelerde; okuma yazma eğitiminde karşılaşılan güçlükler, okuma yazma eğitim sürecinde ailelerden beklentileri ve programdan beklentilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; yetersiz işbirliği, çocuğun isteksiz olması, ailenin ödev/ tekrar yaptırmaması, ailelerin okur yazar olmamaları, ailenin olumsuz yaklaşımı, çocuğun isteksiz olması, çocuğun hatalı ön öğrenmeleri ve zaman yetersizliği ile ilgili güçlüklerle karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıkları durumlar yetersiz iş birliği ve ailenin tekrar/ ödev yaptırmaması şeklindedir (Şekil 5)



Şekil 5. Öğretmenlerin Okuma Yazma Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlükler

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla yetersiz işbirliği ve ailenin tekrar/ödev yaptırmaması hususunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler genel eğitim sınıfı öğretmeni, özel eğitim sınıfı öğretmeni ve ailenin arasında bir işbirliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenler zaman zaman genel eğitim sınıfı öğretmeni ile işbirliği sorunu yaşamaktadır. Ö<sub>3</sub>, bu gibi durumlarda ailenin yapıcı rolüne şu ifadelerle dikkat çekmektedir.

Okuldaki öğretmenle (ilgili) sıkıntılar var. Çocuğa BEP hazırlamıyor. Anne devamlı gidip geliyor. Öğretmen görüşmeyi de kabul etmiyor. Anne aramızda aracılı. Yani sadece burada çocukla ne çalışılıyorsa o. Bir dördüncü sınıf öğrencisinde haftada iki saatte ne kadar ilerleme olabilir. Diğer okulda da en azından bir sayfa okusa yazsa bu bile fayda sağlar. Ama o iletişimi kuramadık..... Bu tarz çocuklar harcanıyor okullarda. Bazı öğretmenler çok ilgili. Onlar belli ediyor kendini zaten. Bizimle görüşüyorlar, işbirliği yapıyoruz. Onun öğrettiğini ben tekrar ediyorum, ben başka bir şey öğretiyorum. Sıkıntı olmuyor. Ama iletişim olmayınca çocuk arada kalıyor. Burada işte veli devreye girecek. Ç<sub>3</sub> dördüncü sınıfta. Ben ne yaparsam yetiştiremem sınıfa. Olmaz. Ama aile katılırsa o zaman olabilir. (Ö<sub>3</sub>)

Katılımcı öğretmenlerin tamamı ailenin tekrar ve ödev yaptırmamasının çocuğun eğitimine olumsuz yansımalarının olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler çocuğun ödevini annenin yapmasının çocuğun okuma yazma eğitimine bir katkı sağlamadığı görüşündedir.

Burada çalışıyoruz, özel materyaller hazırlıyorum. Ama ertesi ders yarısı gitmiş. Yani unutmuş. Tabi ben mucize beklemiyorum ama evde devamı olmayınca zor. Yani veli biraz daha çaba sarf etse en azından ödevleri tam gelse daha iyi olur. (Ö<sub>1</sub>)

Ödevleri doğru ve tam yaptırınsınlar. Çocukların ödevini (anneler) yapmasınlar. O anneye görüştünüz mü bilmiyorum. .... var öğrencimiz. Hep anne yapıyor ödevi. Bu olmamalı. Bir şeye yaramıyor böyle olunca. Bizim öğrettiğimiz gibi tekrar ettirsinler. (Ö<sub>3</sub>)

Katılımcı öğretmenlerin sorun yaşadıkları bir diğer alan ise, ailenin olumsuz yaklaşımıdır. Öğretmenler, ailenin olumsuz yaklaşımının çocukta davranış problemlerine yol açabileceği görüşündedir. Öğretmenler ayrıca ailenin yetersiz/ yanlış bilgi sahibi olmasının okuma yazma eğitime olumsuz yansımaları olduğunu ve ailenin çocuğa doğru yöntemlerle rehberlik etmesini beklediğini ifade etmektedir.

Çocuklarını anlasınlar. Onun çocuğu şöyle böyle diye kıyaslamasınlar. Sonra çocuk hırçınlaşıyor. Bu sefer biz bir de üstüne davranış problemleriyle uğraşıyoruz. (Ö<sub>3</sub>)

Yani kendi bildikleri gibi yapmasınlar. Sesleri öğretirken dediğim gibi be, te diye söylemesinler. Ben ders boyu ssss, sss diye nefes harcıyorum, öğrenci geliyor se, se. Yani gerçekten. Çocuklarına doğru şekilde göstermelerini istiyorum. (Ö<sub>1</sub>)

Çalışma kapsamında öğretmenlere okuma yazma eğitim sürecinde ailelerden beklentileri sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okuma yazma eğitim sürecinde ailelerden; işbirliği yapma, konu tekrarı yapma, çocuğun ödev yapmasına rehberlik etme, çocuğuyla kitap okuma, çocukla olumlu iletişim, derste öğrenilenleri yaşama transfer etme, çocuğu güdüleme, çocuğa ve öğretmene geri bildirimde bulunma ve çocuğa olumlu model olma hususlarında beklentilerinin olduğu görülmektedir (Tablo 15).

Tablo 15. Öğretmenlerin Okuma Yazma Eğitim Sürecinde Ailelerden Beklentileri

Aileden Beklenti	n	Katılımcı
İşbirliği	4	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
Konu Tekrarı	3	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub>
Ödev	3	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub>
Kitap Okuma	2	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub>
Çocukla İletişim	1	Ö <sub>3</sub>
Transfer	2	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub>
Güdüleme	1	Ö <sub>4</sub>
Geri Bildirim	2	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub>
Model Olma	2	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>4</sub>

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenler en fazla işbirliği konusunda beklentileri olduğunu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler aile-çocuk-öğretmen arasında güçlü bir işbirliği olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin beklentilerine ilişkin bir diğer husus ise ailenin çocuğu öğrenmeye güdülemesidir ve ailenin çocuğunu sadece bir eşya edinme/ alma şeklinde güdülemeye çalışmasının yanlış olduğunu ifade etmektedirler.

Maalesef biz o desteği göremiyoruz. Aileler işi öğretmene atıyorlar. İstiyorlar ki çocuk hemen düzelsin, okusun yazsın. Hocam mesela geçen hafta yeni bir öğrenci başladı. Anne baba geldi konuşuyor, ne kadar zamana okur, şunu yapar. Dinledim durdum. Sonra dedim bizim sihirli değneğimiz yok. Yani öyle okula götürüyüm annelik babalık görevim tamam diye bir şey yok. Onlar da ellerini taşın altına koymalı. Yani her çocukta farklı ama. Sac ayağı gibi bu iş. Öğretmen çocuk aile. Üçü de olacak. Biri olmayınca öğretmen de yetmiyor yetemiyor. (Ö<sub>2</sub>)

Biz onlara güdüleyin deyince akıllarına gelen şey maddiyat oluyor. Hocam ben şunu aldım, ben bunu aldım. Bizim istediğimiz şeyler aslında kesinlikle bunlar değil. Bu sefer hiçbir şey beğenmeyen çocuklar yetiştiriyoruz. Bizim amacımız bu da değil. (Ö<sub>4</sub>)

Ayrıca öğretmenler ailelerin çocukları ile kitap okumalarının gerekliliği ve bu durumun çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına hizmet edeceği yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bir diğer beklentisi ise ailelerin çocuğun ödevini zamanında ve doğru bir şekilde yapmasına rehberlik etmesidir. Ö<sub>2</sub> aileye yönelik bu beklentisini şu şekilde ifade etmektedir:

Diğer bir konu ödev. Yani Hoca Hanım tekrar şart. Çocuğa ödevi iş olsun diye değil. Çocuğa ödevi buradaki konular pekişsin diye veriyoruz. Zamanında ödev yapılmasını bekliyorum. (Ö<sub>2</sub>)

Katılımcı öğretmenle yapılan görüşmeler sırasında, annelerin çocuğun okuma yazma eğitim sürecine katılımına yönelik hazırlanan eğitim programına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı ailenin okuma yazma eğitim sürecine katılımlarının ve bu konuda ailelerin eğitim almasının gerekliliğini vurgulamakla birlikte daha önce velilerine bu tarz bir eğitim vermediklerini belirtmiştir. Öğretmenler program sonrası annelerin özel öğrenme güçlüğü, öğretim ilkeleri ve çocukla iletişim konularında bilgi sahibi olmasını ayrıca ilk okuma yazma çalışmalarını çocuklarına yaptırabilmelerini beklemektedir (Tablo 16).



Tablo 16. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programından Beklentileri

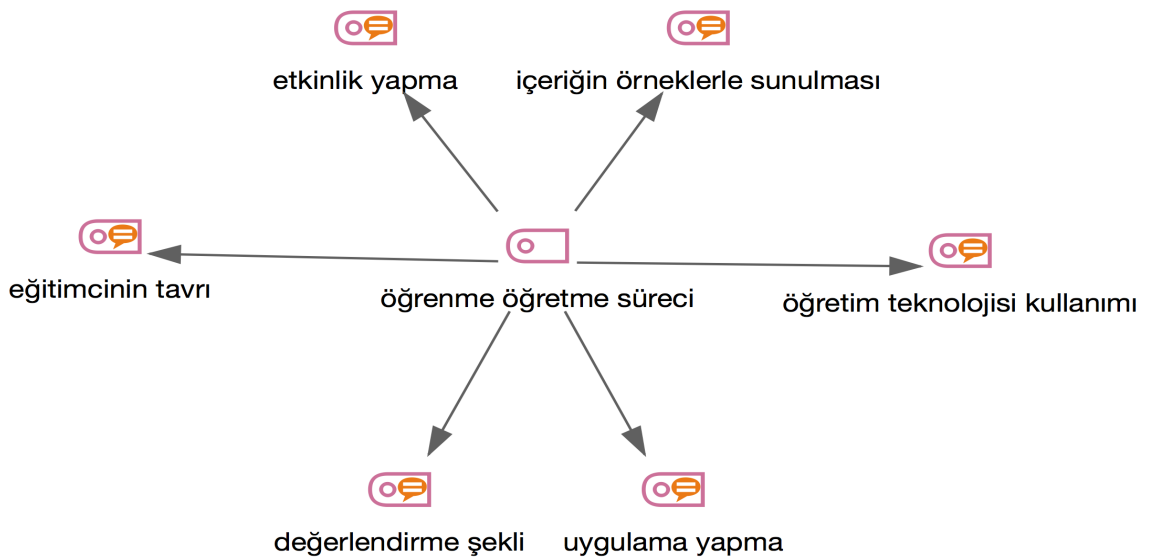
Programdan Beklenti	n	Katılımcı
İlk Okuma Yazma Çalışmaları	4	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
Özel Öğrenme Güçlüğü	2	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub>
Öğretim İlkeleri	2	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>4</sub>
Çocukla İletişim	1	Ö <sub>3</sub>

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin programa yönelik en fazla sıklıkla ilk okuma yazma çalışmaları konusunda beklentilerinin olduğu, en az sıklıkla ise çocukla iletişim konusunda beklentilerinin olduğu görülmektedir. Ö<sub>3</sub> programa yönelik beklentisini şu şekilde ifade etmektedir:

Mesela Ç<sub>3</sub> ile okuma yazma çalışıyoruz. Ailelere ses çalışması, dikte çalışması, ses çatma gibi şeyler öğretilir. Onlar da evde doğru düzgün çalıştırılır verim artar. (Ö<sub>3</sub>)

### Oturum Sonu Değerlendirme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Anne eğitim programı, araştırmanın katılımcısı durumundaki annelerle beş oturum on dört ders saatinde uygulanmıştır. Katılımcı annelerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin olumlu görüşleri; öğretim teknolojisi kullanımı, etkinlik yapma, uygulama yapma, içeriğin örneklerle sunulması, değerlendirme şekli ve eğitimcinin tavrı şeklindedir (Şekil 6).



Şekil 6. Annelerin Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcı anneler öğrenme öğretme sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanımının içeriği daha iyi anlamalarına yardım ettiğini ifade etmiştir. Annelerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin olumlu buldukları bir diğer durum ise öğretim esnasında etkinlik ve uygulama yapılmasıdır. Bu şekilde öğrenmenin daha zevkli hale geldiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bugünkü derste en çok hoşuma giden durum; hocamızın bilgisayardan bize videolar izletmesi, bizim de hocanın anlattıklarını görmemiz oldu. (A<sub>2</sub>)

Hocamızın bilgisayardan örneklerle anlatması, bize sorular sorması, eğlenerek ders yapmamızı sevdim. (A<sub>4</sub>)

Tombala oyununu sevdim. Arkadaşlarımızla eğlendik güldük. Keşke bir de ödül olsaydı. (A<sub>3</sub>)

Bugünkü derste en çok hoşuma giden durum; oyun oynamamız oldu. (A<sub>2</sub>)

Bugünkü derste; arkadaşım ile birbirimize okuma yazma yaptırdık. Hocamız da bizi kontrol etti, yaparak öğrendim. (A<sub>1</sub>)

Bugünkü derste en çok hoşuma giden durum; birimiz öğrenci birimiz anne olduk, hepimiz eğlendik, çocuğumuza da nasıl öğreteceğimizi öğrendik, oldu. (A<sub>4</sub>)

Annelerin memnuniyet duyduğu bir diğer durum içeriğin örneklerle sunulması ve eğitimcinin olumlu tavrıdır. Anneler öğretim oturumlarının sonunda gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerine ilişkin de olumlu görüş bildirmiştir.

Bugünkü derste; derse katılarak, hocamızın örneklerine karşılık ben de örnekler vererek en iyi şekilde öğrendim. (A<sub>2</sub>)

Hocamız çok anlayışlı bir insan. Sakince bizi dinlemesi, anlamaya çalışması, bize cevaplar vermesi hoşuma gitti. (A<sub>4</sub>)

Bugünkü derste en çok hoşuma giden durum; ..... Hoca'nın güzel, istekli anlatımı oldu. (A<sub>1</sub>)

Bugünkü derste hoşuma giden durum; resimli sınavımız oldu. Çocukların kitabındaki gibi olması, oldu. (A<sub>3</sub>)

Anneler öğrenme öğretme sürecine ilişkin; çocuklarına olumsuz yaklaşımları ve çocuklarının eğitiminde daha önce yaptıkları hataları fark etmeleri nedeniyle olumsuz duygular hissettiklerini ve uzun süredir bir öğretim etkinliğine katılmadıkları için zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum; çocuğuma çok tepki veriyordum. Hata yaptığımı anlayıp pişman oldum. (A<sub>1</sub>)

Bugünkü derste en çok hoşuma gitmeyen durum; doğru bildiğim yanlışları öğrendim. Hata yaptığımı anladım üzüldüm, oldu. (A<sub>3</sub>)

Bugünkü derste en çok; derslerden uzak kaldığım için zorlandım. (A<sub>1</sub>)

Bugünkü derste en çok; uzun zamandır bir dersten uzak durmamdan dolayı zorlandım. (A<sub>4</sub>)

### **Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Bu çalışmada anne eğitim programı taslağı uygulandıktan sonra, okuma yazma eğitim sürecinde anne eğitim programı taslağına yönelik katılımcı annelerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu başlık altında annelerle ve öğretmenlerle yapılan uygulama sonrası görüşmelere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

### **Annelerle Yapılan Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

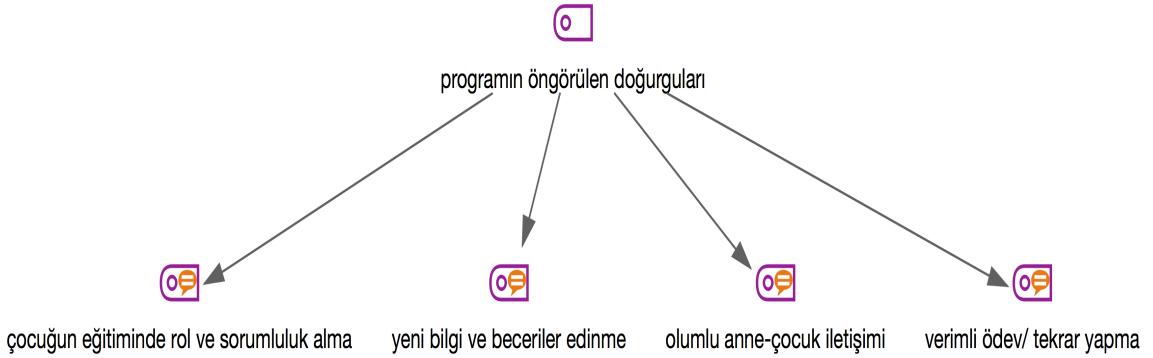
Çalışmada annelerin programa yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan görüşmede; programın olumlu/ olumsuz doğurguları, programa ilişkin memnuniyet düzeyleri ve programın uygulanış sürecine ilişkin görüşleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Anne görüşlerinden hareketle elde edilen bulgulara dayalı olarak programının olumlu doğurguları; verimli ödev/ tekrar yapma, yeni bilgi ve beceriler edinme, çocuğun eğitiminde yapılan hataların farkına varma, çocuğun eğitiminde rol ve sorumluluk alma, olumlu anne-çocuk iletişimi ve arkadaş edinme şeklindedir (Tablo 17).

Tablo 17. Anne Eğitim Programı Taslağına Olumlu Doğurguları

Programın Olumlu Doğurguları	n	Katılımcı
Verimli Ödev/ Tekrar Yapma	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Yeni Bilgi ve Beceriler Edinme	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Hatalarının Farkına Varma	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Çocuğun Eğitiminde Rol Ve Sorumluluk Alma	3	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Olumlu Anne-Çocuk İletişimi	4	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub>
Arkadaş Edinme	3	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>

Tablo 17 incelendiğinde programının anneler açısından ortaya çıkan olumlu doğurguları görülmektedir. Ancak anne eğitim programı taslağına ilişkin kazanımları göz önünde bulundurulduğunda program açısından öngörülmeyen bazı olumlu doğurguların da olduğu söylenebilir. Anne eğitim programı taslağına ilişkin öngörülen olumlu doğurguları

çocuğun eğitiminde rol ve sorumluluk alma, yeni bilgi ve beceriler edinme, olumlu anne-çocuk iletişimi ve ödev/ tekrar yapma şeklindedir (Şekil 7).



Şekil 7. Anne Eğitim Programı Taslağının Öngörülen Olumlu Doğurguları

Katılımcı anneler çocuklarının eğitimlerine ilişkin daha fazla rol ve sorumluluk alma konusunda istekli oldukları yönünde görüş bildirmiştir. A<sub>3</sub> dördüncü sınıfta olan çocuğunun ortaokul eğitimin sürecinde daha aktif rol alacağını ve çocuğun öğretmeni ile işbirliği sağlamayı planladığını, bir diğer anne ise çocuğunun serbest zamanlarında okur yazarlık sürecine katkı sağlayacak nitelikte çalışmalar yapmayı hedeflediğini belirtmiştir.

Mesela ortaokulda öğretmeni ile bire bir konuşabilirim. Bireysel eğitim alabilirim. Ondan bireysel bir eğitim alabilirim, haklarımı biliyorum yani. Onları da öğrendim. Önceden bilmiyordum mesela. Siz eğer söylemeseydiniz ben bunları bilmiyordum. (A<sub>3</sub>)

Küçük şiirler yazdırmaya çalışacağım bundan sonra. Kitap okuma saatini biraz daha artıracam. Bu kesin. Bir saatten fazla olacak. Yani kısacası her şeyimi çocuğuma adayacağım artık. (A<sub>4</sub>)

Ayrıca anneler program aracılığı ile; özel öğrenme güçlüğü, okuma yazma eğitim süreci ve öğretim ilkeleri ile ilgili yeni bilgi ve beceriler edindiklerinden bahsetmiştir. Özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri konusunda edindikleri bilgi ve becerilerin kendileri için önemli olduğunu ve bu sayede çocuklarıyla daha olumlu iletişim kurabildiklerini ifade etmektedirler. Bir anne ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun bireysel farklılıkları konusunda edindiği bilgiler neticesinde çocuğuna yaklaşımında oluşan değişimleri vurgulamaktadır.

Ben Ç<sub>3</sub>'ü normal bir çocuk gibi hissediyordum. Ama şimdi hocamız sayesinde ben çocuğumun özel bir çocuk olduğunu hissettim. Mesela zekasında falan bir sorun yok, elinde, ayağında bir sorun yok ama öteki çocuklar gibi yapamayacağını hissettim. Ben çocuğuma çok kızıyordum önceden yapamıyor diye. "Öteki arkadaşların yapıyor da sen niye yapamıyorsun?" diyordum. Meğer çocuğun kendi elinde değilmiş. Yapamadığı kendi elinde değilmiş. Çocuğumun bir farklılığıymış. Özel bir çocuk. (A<sub>3</sub>)

Bir de çocuğa kızmamak. Yani onu bir şey yokmuş gibi görmemek lazım. Eli ayağı sağlam olsa da o özel çocuk. O yapsa da yapamasa da biz uğraşacağız. Anlayacağız çocuğumuzu, bağlamakla, kızmakla bir şey çözülmüyormuş hocam. (A<sub>1</sub>)

Her çocuğun bir olmadığını öğrendim. Her çocuğun fiziksel de olsa bedensel de olsa diğer çocuklardan farklı olduğunu öğrendim. Bazı çocuk beş yaşında kalem tutmayı tam öğrenir. Bazı çocuk yedi yaşında öğrenir. Bunu öğrendim. Ç<sub>4</sub> iki sene anasınıfına gitti. Ve Ç<sub>4</sub> herkesten büyük sınıfta. Ama yine de yaşı büyük olduğu halde diğer çocuklardan küçük Ç<sub>4</sub>. Çünkü tam gelişmedi, elleri tam gelişmedi, konuşması tam gelişmedi. Bunları öğrendim. Nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. (A<sub>4</sub>)

Ayrıca katılımcı anneler programda edindikleri bilgi ve becerileri çocukları ile yaptıkları okuma yazma çalışmalarında kullanabildikleri yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı anneler okuma yazma çalışmaları sırasında çocukların yaptıkları okuma hatalarına dönüt verdiklerini ve daha sık tekrarlar yaptıklarını vurgulamıştır.

Mesela seslere dilim dönmüyordu tam. Sizi uğraştırdım biraz hocam. Ama şimdi sesleri çıkarabiliyorum. Oğluma da öyle gösteriyorum. (A<sub>1</sub>)

Çocuğumla daha saygılı konuşmayı beceriyorum. Onu anlayabiliyorum. Onun elinde olmadığını hissediyorum biliyorum yani bunu. Okuma yazma çalışırken önceden çok kızıyordum, oğlum niye yapamıyorsun diye. Şimdi kucağıma oturtturuyorum. O kelimeyi üç kerede olsun dört kerede olsun aynı kelimeyi okuyorum, o da beraber okuyor. Mesela önceden kızıyordum. Bir kere okuyordum ikinciye ondan okumasını bekliyordum. (A<sub>3</sub>)

Ç<sub>4</sub>'ün nasıl okuması gerektiğini öğrendim. O çok iyi oldu. Matematik konusunda pek zorlanmıyoruz zaten de okumada çok zorlanıyoruz. Şimdi okumaya başladığı zaman pekiştire pekiştire okutuyorum. Yani söylediği bir şeyi, yuttuğu bir kelimeyi tamam oldu demiyorum. Artık onu kırk kez de olsa söylüyor, tekrarlıyor. Tam öğrenmeden devam etmiyoruz. (A<sub>4</sub>)

Katılımcı anneler çocukları ile yaptıkları ev içi çalışmalarda öğretim ilkelerini dikkate aldıklarını ve böylelikle çocuklarıyla daha verimli ödev ve tekrar yaptıkları yönünde görüş bildirmiştir.

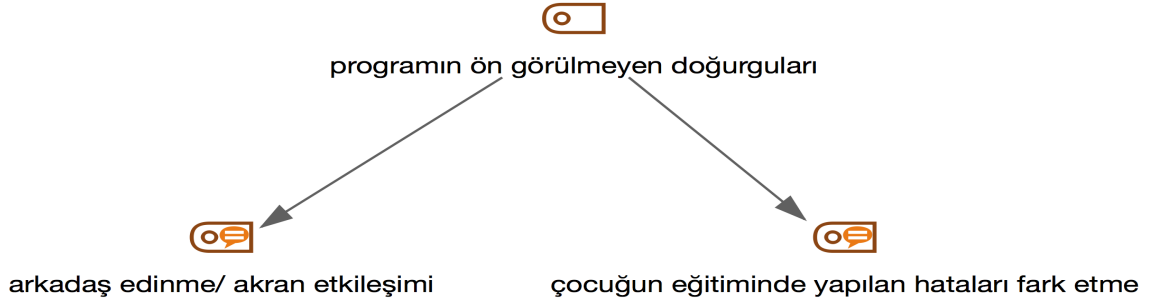
Mesela öğrenme, öğretme, anlatma. Sonra eğlenerek de yaptırabileceğimiz şeyler. Onları öğrendim. Size gerçekten çok teşekkür ediyorum. Gerçekten de istiyordum böyle bir şeylere katılmayı. Çocuğumuza bir şey öğreteceğimizde onu nasıl yapacağımızı öğrendik. Anlatarak, kızarak değil de her şeyi gönülle yaparak. (A<sub>2</sub>)

O yapsın başarsın yeter ki. Nasıl mutlu oluyorum hocam. İnanın tek isteğim çocuklarım başarılı olsun. Kendimi daha iyi bir anne olarak hissediyorum. Kızmadan sakın yaklaşınca oğlum da bana öyle tepki veriyor. Eskiden yani siz bunları anlatmadan ben kızardım. O da masadan kaçmaya çalışırdı. Ya da inada verirdi iki saatte bir sayfayı ancak okutup yazdırırdım. Şimdi “Oğlum hadi bakalım ben başaracağımı biliyorum, benim aslan oğlum, bu yazdığını babana da göstereceğim, hadi bakalım az kaldı.” dedikçe o da hevese geliyor. Benim şikâyetim; defter, kalem umurunda değildi. Yani karalar, yırtar, kenarları böyle kırışık; şimdi babana gösterelim deyince o da özenmeye başladı. Yani nasıl desem biraz daha özeniyor.....Mesela önce masaya düzgün oturma, çalışırken televizyonu kapatma. Sonra ödev yaparken çocuğun yanından ayrılmıyorum. Tam bitirene kadar işimi gücümü bırakıyorum. Masada konuşarak, anlatarak yanında oturuyorum. Ödevi bitiriyor, hadi bakalım diyorum defter çantaya. Eşyalarını toplu şimdi. Sonra serbest, istediği kadar oynuyor, babaannesine gidiyor. Çizgi filme bayılır. Onu izliyor. (A<sub>1</sub>)

Tabi mola zamanı olmadan önceki halini hatırlıyorum. Silgiler kalemler (fırlatma işareti). Sinirlenmesi, ders yapmıyorum diye çılgılık atması meşhurdu. Ama şimdi öyle değil. Tamam, olmadı, çok sıkıldım dediği anda. Tamam nefes alma zamanı. Kalk dediğim zaman kalkıyor. Kendim söylemeden Ç4 gelip oturuyor dersin başına. Daha bağırma yok. Gelişim sağladı. Bağırmadan dakikasını da biliyor. Sürem bitti diyor, gelip masasına yanıma oturuyor. Ben onu bekliyorum. Zaten ben hiç yerimden kalkmam. Ç4'ün nefes alma zamanında ben kalkmıyorum yerimden. Bir iki dakika dolanıyor. Kendi başına oyun oynuyor. Sonra gelip dersimize devam ediyoruz. Okuma yazma çalışmalarını artık tamamlıyoruz. (A4)

Mesela oğlum ben bu eğitime gelmeden önce, bunu samimi söyleyebilirim çok hırçındı. Ben oğlana (Ç3) hırçın davranıyordum, oğlan da bana hırçın davranıyordu. Şimdi ben çocuğa saygılı davranıyorum, çocuk da bana saygılı davranıyor. Demek ki her şey karşılıklıymış. Bayağı iyi şeyler öğrendim yani. Mesela çocuğa saygı gösterirsen çocuk da sana saygı gösterir. Sen çocuğa hırçınlık yaparsan o da sana aynısını yapar. Mesela dersleri bağır çağır yapıyorduk. Şimdi "Hadi oğlum getir, beraber yapalım. Bilmediğin kelimeleri bana söyle ben sana göstereyim." (diyorum), İpucu veriyorum. Mesela bilmediği matematik konusu olduğu zaman, ama oğlum hadi bir daha dikkat et bakalım nasıl oluyordu (diyorum). Önceden bağırıyordum. Oğlum bura böyle miydi, sen niye yapamıyorsun diye. (A3)

Katılımcı annelerle yapılan görüşmeler doğrultusunda programın; arkadaş edinme/ akran etkileşimi sağlama ve çocuğun eğitiminde yapılan hataları fark etme hususlarında bazı ön görülmeyen doğurgulara neden olduğu görülmüştür. Ön görülmeyen olumlu doğurgular Şekil 8'de sunulmaktadır.



Şekil 8. Anne Eğitim Programı Taslağının Öngörülme Olumlu Doğurguları

Katılımcı anneler anne eğitim programı taslağı uygulama sürecinde kendilerine benzer özellikte çocukları olan anneler ile bir araya gelerek yeni arkadaşlıklar edinmişlerdir. Bu durumunun anneler açısından duygusal destek yönünde katkısı olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenci rolündeki anneler akran etkileşimi içine girerek birbirlerinin olumlu/ olumsuz deneyimlerinden faydalandıklarını belirtmiştir.

Bir tek benim (bu durumda) olmadığımı bildim. Diğer annelerle tanıştım. Onların bildiği doğrular bana göre yanlış. Onu öğrendim. Öğretmenimiz de hocamız da buna katkıda bulundu. Yani iyi oldu, derdimizi paylaşacağımız insanlar oldu. Bir tek biz değiliz, bunu iyi bildim. Öğrendim. Diğer çocuk annelerinin ben kendi bilgilerimden faydalanmalarını sağladım. Onların bilgisinden ben fayda sağladım. Olumlu geçti, sevindim yani. Hem

kendimiz için iyi oldu hem çocuklarımızın eğitimi için iyi oldu. Yani böyle bir program yine olsa yine katılmak isterim. (A<sub>4</sub>)

Başta acaba yapabilir miyim dedim. Yani ben ilkokuldan sonra okuyamadım. Sonuçta nasıl olacağını tam bilmiyordum. Ama sonra orada arkadaşlarım oldu. Onlar da benim gibi. Yani anneler hepimizin derdi ortak. Onlarla konuştuk. Arkadaşlarımızla okuma yazma yaptık. Bunda çok eğlendik, güldük. (A<sub>1</sub>)

Burada arkadaşlarımız oldu. Gayet de güzeldi. (A<sub>2</sub>)

Anne eğitim programı taslağında annelerin çocuklarının eğitimlerinde yaptıkları hatalı veya yetersiz davranışlar ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında annelerin çocuklarının eğitiminde yaptıkları hataları fark etmeleri öngörülmeleyen bir olumlu doğurgu olarak görülebilir. Anneler bu durumu kendi deneyimlerine dayanarak şu şekilde betimlemektedir:

Yaptığım şeylerin bazılarının yanlış olduğunu hissettim. Bu programda onu öğrendim. Çocuğumu nasıl eğitmem lazım. Nasıl ona faydalı olmam gerektiğini öğrendim. Telefonla ya da tabletle bir çocuğu kandırıp da bir iş yapamayacağımı öğrendim. Bunun en iyi çözümünün kitap olduğunu öğrendik. Önemli olan da buydu. Şu anda Ç4'ün ilerlemesi için ben bu yolda devam edeceğim. Bilgilerimi de aldım. İnternette de gerekirse yardım alacağım tekrar. Olumlu oldu. (A<sub>4</sub>)

Bence çocuğa nasıl davranılacağını öğreniyor, çocuğun hakkının ne olduğunu öğreniyor. Çocuk hayır diyorsa üstüne gitmemeyi öğreniyoruz. Çocuğun da bir birey olduğunu öğreniyoruz. Yani hep sürekli annenin babanın dediği olmamalı. Biraz da çocuğumuzu dinlemeliyiz. Onlara yönelik. Önceden mesela (çocuğum) benim kölem gibiydi. Ben kalk dersem kalkıyor ben otur dersem oturuyordu. Ama şimdi çocuğa söz hakkı verince daha iyi oluyor. (A<sub>3</sub>)

Annelerin ifadelerine bağlı olarak anne eğitim programı taslağının bazı olumsuz doğurguları olduğu görülmüştür. Bu olumsuz doğurgular çocuğun öğrenme güçlüğü konusunda kendini yetersiz hissetme ve annenin bireysel olarak kendini yetersiz hissetmesi şeklinde olup genel olarak annelerin duygusal durumlarına odaklanmaktadır (Tablo 18).

Tablo 18. Anne Eğitim Programı Taslağının Öngörülmeleyen Olumsuz Doğurguları

Programın Olumsuz Doğurguları	n	Katılımcı
Çocuğun Öğrenme Güçlüğü Konusunda Kendini Yetersiz Hissetme	2	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub>
Annenin Kendini Yetersiz Hissetmesi	1	A <sub>1</sub>

Anne eğitim programı taslağında özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun davranış problemleri ile baş etme ve çocuğun eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle

mücadele etme ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Programın anneler açısından hissettirdiği bu olumsuz duygular programın öngörülmeven olumsuz doğurgularıdır. Katılımcı anneler özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun davranış problemleri ile baş etme konusunda güçlük yaşadıklarını ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir anne ise ön bilgilerinin yetersiz olması ve çocuğunun eğitiminde eşinin destek sağlamaması nedeniyle bazı endişeler hissettiğinden bahsetmiştir.

Sadece evde odasına girme yasağı, eşyalarını ellettirmez. Kardeşleriyle paylaşmaz. Canı isterse, o da kesin altında bana bir şey yaptıracaktır o şekilde paylaşır. Bu benim için evde olumsuz olur yani. İnatçılık konusu dışında başka bir şey yok. (A<sub>2</sub>)

Çocuğumun dikkat eksikliği olduğundan dolayı becerdiği, beceremediği şeyleri öğrendim. Olumsuz yönü de mesela ben bu çocuğumla nasıl başa çıkacağımı bilemiyorum yani. Yani zorlanırım, bunları çok düşünüyorum. Mesela ben önceden okuma yazma öğrenirse tamam geçer (özel öğrenme güçlüğü durumu) diyordum. Ama her şey okuma yazma değilmiş. Daha yeni başladığımı hissettim. Yolun daha başında olduğumu hissettim. Bilmiyorum. Allah kolaylık versin. (A<sub>3</sub>)

Olumsuz durum, ben ilkokul mezunuyum hocam. Ailem okutmadı. Ben de isterdim ama olmadı. Evlenince açıköğretime yazıldım. Üç çocuğum var benim. Ben bu çocuklara nasıl yeterim bilemiyorum. Siz gösterdiniz mesela masal, öykü, efsane. Ben bunları bilmiyordum. Yani hepsine hikaye deyip geçerdim. Eksik olduğumu gördüm. Daha bunlar (çocuklar) ortaokula, liseye gidecek. Eşim deseniz hiç elini sürmez çocuklara. Kendimi yalnız hissettim. (A<sub>1</sub>)

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk anneleri ile yapılan görüşmelerde annelere programın uygulanış sürecine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Annelerin programın uygulanışı sırasında; rol oynama yönteminin kullanılması, öğretim teknolojisi kullanılması ve içeriğin örneklerle sunulması durumlarından hoşnut oldukları görülmektedir (Tablo 19).

Tablo 19. Annelerin Programın Uygulanış Sürecine Yönelik Görüşleri

Programın Uygulanış Sürecine Yönelik Görüşler	n	Katılımcı
Rol Oynama Yönteminin Kullanılması	2	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub>
Öğretim Teknolojisi Kullanılması	2	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub>
İçeriğin Örneklerle Sunulması	1	A <sub>4</sub>

Katılımcı anneler öğretim sırasında rol oynama yönteminin kullanılmasının daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını, öğretim sırasında sunu kullanımının da olumlu bir durum olduğunu belirtmektedir.



Mesela öğretmen (araştırmacı) uygulama yaptırdı, o uygulamalarda öğrendim, çocuğuma nasıl daha iyi davranırım. Mesela harflerin falan çıkışını nasıl uygulanacağını ben çocuğuma onları vurgulayarak öğretebilirim. Daha iyi olur. (A<sub>3</sub>)

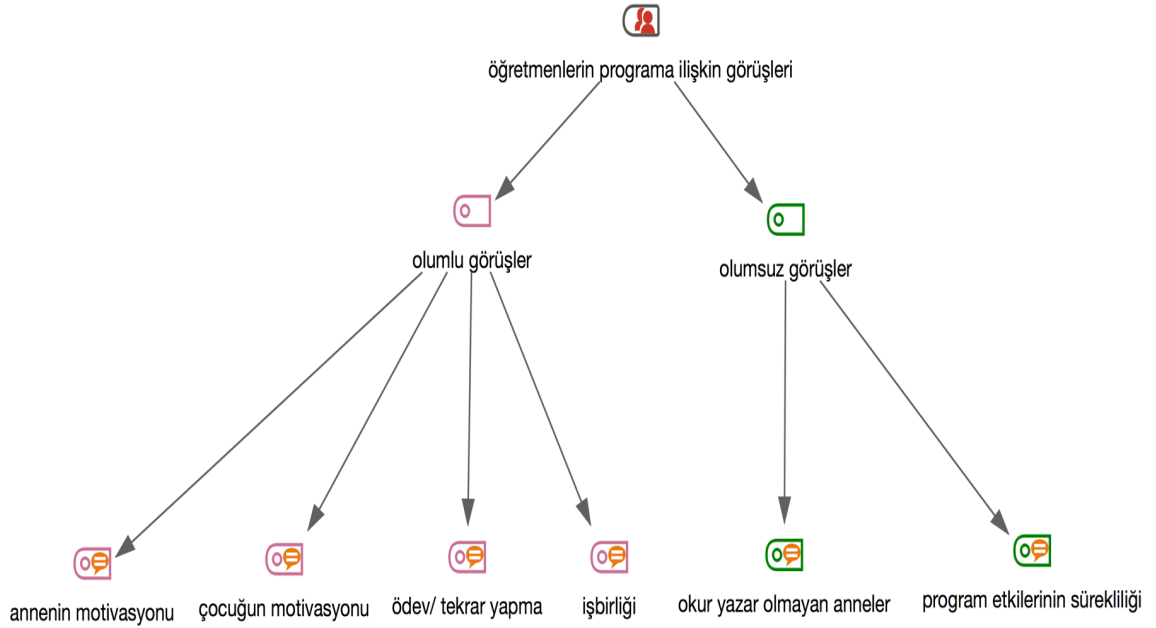
Bir arkadaşım öğrenci ben anne oluyorum mesela. İşte onu okutmaya çalışıyorsun. Çok hoşuma gitti. Eğlendik, güldük. Hem de siz bize öyle yap, böyle yapsan daha iyi olur diye söylediniz. Yani hocam ben çok zevk aldım. Bir de videolar izledik. Konuştuk. Bunlar hoşuma gitti. (A<sub>1</sub>)

Sizin bilgisayar açmanız, projeksiyon kullandınız. (A<sub>2</sub>)

Anlatılan şeyler örneklerle anlatıldığı zaman daha keyifli. En azından hikaye anlattınız, onu örneklerle anlattınız. O daha zevkli oldu. Kuru kuru anlatmaktansa. Böyle masal hikaye tarzı anlatmak daha iyi oldu. Olumsuz hiçbir şeyle karşılaşmadım. Çok da severek bitti program. (A<sub>4</sub>)

### Öğretmenlerle Yapılan Uygulama Sonrası Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmada öğretmenlerin anne eğitim programı taslağına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere; programa ilişkin memnuniyet durumu, öğrencinin okuma-yazma düzeyindeki değişimler, annenin eğitime katılma durumunu ve anneden alınan destekleri belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin programa ilişkin olumlu görüşleri anne ve çocuk motivasyonu, ödev/tekrar yapma, işbirliği hususlarına odaklanırken olumsuz görüşler ise okur yazar olmayan anneler ve program etkilerinin sürekliliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri şekil 9'da sunulmaktadır.



Şekil 9. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına İlişkin Olumlu Olumsuz Görüşleri

Öğretmenlerin programa yönelik olumlu görüşleri; annenin motivasyonu, çocuğun motivasyonu, ödev/tekrar yapma ve işbirliği hususlarında odaklanmaktadır (Tablo 20).

Tablo 20. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına İlişkin Olumlu Görüşleri

Olumlu Görüşler	n	Katılımcı
Ödev/ Tekrar Yapma	4	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
İşbirliği	3	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>4</sub>
Annenin Motivasyonu	2	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>4</sub>
Çocuğun Motivasyonu	2	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>

Katılımcı öğretmenlerin tamamı program sonrası annelerin çocukları ile ödev ve tekrar yapma davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu yönündedir. Öğretmenlere göre programın bir diğer olumlu yansıması öğretmen-veli işbirliğinde gözlemledikleri artıştır.

Velim geliyor, hocam biz bunları (ödevleri) yaptık, biz başka evde neler yapabiliriz? Bu şekilde geri dönütler alıyorum, bunlar da beni çok mutlu ediyor. Uzun vadede daha çok etkisinin olacağını düşünüyorum. (Ö<sub>4</sub>)

Anne zaten çok ilgili bir hanım. Yazma ödevlerini tamamlarlardı ama okuma ödevlerini biraz es geçiyorlardı. Bu belli oluyor zaten. Okuma çalışmalarını daha iyi yaptırıyor. Benim en belirgin gözlemediğim değişim bu oldu. (Ö<sub>2</sub>)

Telefonlarımız arttı. Takıldıkları yerde, yapamadıkları noktada arıyorlar, görüşüyoruz. Yapamadıkları matematik işlemiyle ilgili takılmışlardı, yaptırılmamışlardı. Bununla ilgili sormak istedikleri vardı. takıldıkları noktalar oluyor. Çünkü bilmiyor velilerimiz. Bu konuda dönüt verdim. Ve yapabilişti de. Çocuk geldiğinde ödevler eksiksiz gelmişti. (Ö<sub>4</sub>)

Öğretmen görüşlerine göre anne eğitim programı taslağına bir diğer olumlu katkısı ise anne ve çocuğun motivasyonun artması şeklindedir. Öğretmenler gözlemledikleri bu değişimi şu şekilde ifade etmektedir:

Dediğim gibi veliler çocuklarına özen gösteriyor. Veli çocuğuna özen gösterdiği zaman çocukta da istek artıyor. Bu sefer çocuk diyor ki evde annem bakıyor, okulda öğretmenim var. Demek ki bunların hepsi benim için çaba gösteriyor. Bu sefer çocukta da isteklilik artıyor. Zaten veli ne kadar çok çocuğu için çaba gösterirse öğretmenler de o kadar çok çaba gösterir. Bu yüzden veli ilişkisi çok çok önemli diye düşünüyorum. (Ö<sub>4</sub>)

Etiketler yapıyor annesi. Defterin kenarına süs falan yapmışlar birlikte. Bana gösteriyor Ç<sub>3</sub>. Heveslenmiş çocuk. Değer görünce, önemsendiğini görünce mutlu olmuş. (Ö<sub>3</sub>)

Başka örnek; annenin ilgisinin artması. Yani aman öğretmeni öğretsin zihniyeti değil de ben de bir şeyler yapayım düşüncesi. (Ö<sub>1</sub>)

Öğretmenlerin anne eğitim programı taslağına ilişkin olumsuz görüşleri program etkilerinin sürekliliğı ve okur yazar olmayan anneler ile ilgilidir ve Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına İlişkin Olumsuz Görüşleri

Olumsuz Görüşler	n	Katılımcı
Program Etkilerinin Sürekliliğı	2	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
Okur Yazar Olmayan Anneler	1	Ö <sub>2</sub>

Öğretmenler annelerin program sonrası motivasyon ve eğitime katılımlarının arttığını belirtmekle birlikte programın bu olumlu etkisinin bir süre sonra yok olabileceğı yönünde görüş bildirmiştir. Anne eğitim programı taslağına yönelik bir diğer eleştiri ise okur yazar olmayan annelerin programdan yararlanamamasıdır.

Keşke daha uzun süre olabilseydi. Keşke daha uzun vadede koordine halinde olabilsek. Çünkü kısa sürede evet veliler motive oldular. Ama belki bir ay sonra kopabilecekler.  
(Ö<sub>4</sub>)

Buna daha fazla ihtiyacı olan anneler var. Çoğu kendi de okuma yazma bilmiyor. Çocuğına destek olması çok zor. Bu annelere de yönelik daha genel şeyler yapılabilir.  
(Ö<sub>2</sub>)

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde öğretmenlerin program sonrası annelerden aldıkları desteklere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin program sonrası annelerden aldıkları destekler ödevlerin tam yapılması, evde serbest okuma yapma, iletişim sağlama ve çocuğın çalışma ortamını düzenleme şeklindedir (Tablo 22).

Tablo 22. Program Sonrası Annelerden Alınan Destek

Annelerden Alınan Destek	n	Katılımcı
Ödevlerin Tam Yapılması	4	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
Evde Serbest Okuma Yapma	3	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
İletişim Sağlama	3	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub>
Çocuğın Çalışma Ortamını Düzenleme	1	Ö <sub>4</sub>

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin program sonrası en fazla sıklıkla ödevlerin tam yapılması ve en az sıklıkla çocuğın çalışma ortamını düzenleme ile ilgili destek

aldıkları görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre program sonrası evde anne çocuk serbest okuma çalışmalarında olumlu bir değişiklik olmuştur.

Benim sorunum evde harflerin sesiyle değil de alfabedeki gibi okunuşuyla söylenmesiydi. Size de bahsetmiştim. Anneye buna yönelik çalışma yapmışsınız. Öğretmişsiniz. Teşekkür ederim. Bu konuda faydası oldu. Evde tekrarlar daha düzgün yapılmaya başlandı. Biz burada zaten öğrenci öğrensin, bir şeyler kazansın diye çaba sarf ediyoruz. Ailenin de bize destek olması güzel bir durum benim açımdan. (Ö<sub>1</sub>)

Okuma çalışmalarında faydasını çok gördüm. Defter düzeni. Yani yazılarda da biraz daha özen var. (Ö<sub>2</sub>)

Ailenin maddi durumu çok iyi değil. Ben buradan kitap verdim. Evde okuması için. Okuma yapıyorlar, işaret koyuyor kaldığı yere. Bunlar bu şekilde devam ederse çok iyi. (Ö<sub>3</sub>)

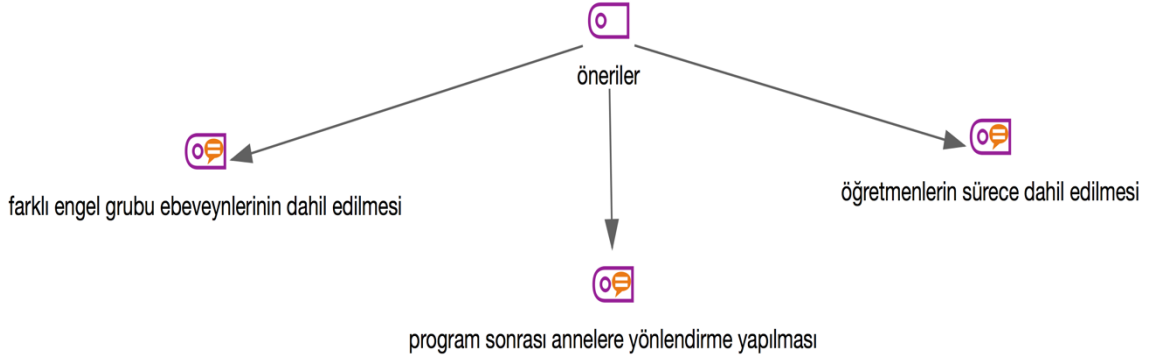
Katılımcı öğretmenler annenin kendileriyle daha fazla iletişim kurması ve çocuklarının evdeki çalışma ortamlarını düzenlemeleri yönünde destekler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Şu şekilde hocam, defter, kitap tam geliyor. Verdiğim ödevle ilgili dönüt alıyorum. Önceden mesela okuma ödevleri ihmal edilirdi. Yani 3 defa okutun dediysem bir kez, o da yüzeysel olurdu. Dün aldım çocuğu derse. O da bir heveslenmiş. Bir de anne not yazmış. Galiba siz söylediniz. “Tekrar yapıldı. Yarım saat okuma yaptık.” diye. Bu hoşuma gitti. Ben de derste yaptığımızı not şeklinde yazdım. Bakalım iyi şimdilik. (Ö<sub>1</sub>)

Annesi kuruma devamlı gelirdi zaten. Ama yukarı çıkmazdı. Aşağıda veli odasında otururdu. İki derstir zil çalınca geliyor sınıfa, ödevi nedir, ne yaptırırım diye soruyor. Bunu yapması bile çok güzel bizim için. (Ö<sub>3</sub>)

Mesela velimiz çocuğuna özel bir çalışma alanı oluşturduğunu söyledi. Günlük belirli bir saat içinde ödevlerini yaptıklarını söyledi. Bu konuda güzel bence. (Ö<sub>4</sub>)

Öğretmenle yapılan uygulama sonrası görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin anne eğitim programına yönelik önerileri başta zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynleri olmak üzere farklı engel grubu ebeveynlerinin de programa dahil edilmesi, program sonrası annelere yönlendirme yapılması ve öğretmenlerin sürece dahil edilmesi şeklindedir ve Şekil 10’da sunulmaktadır.



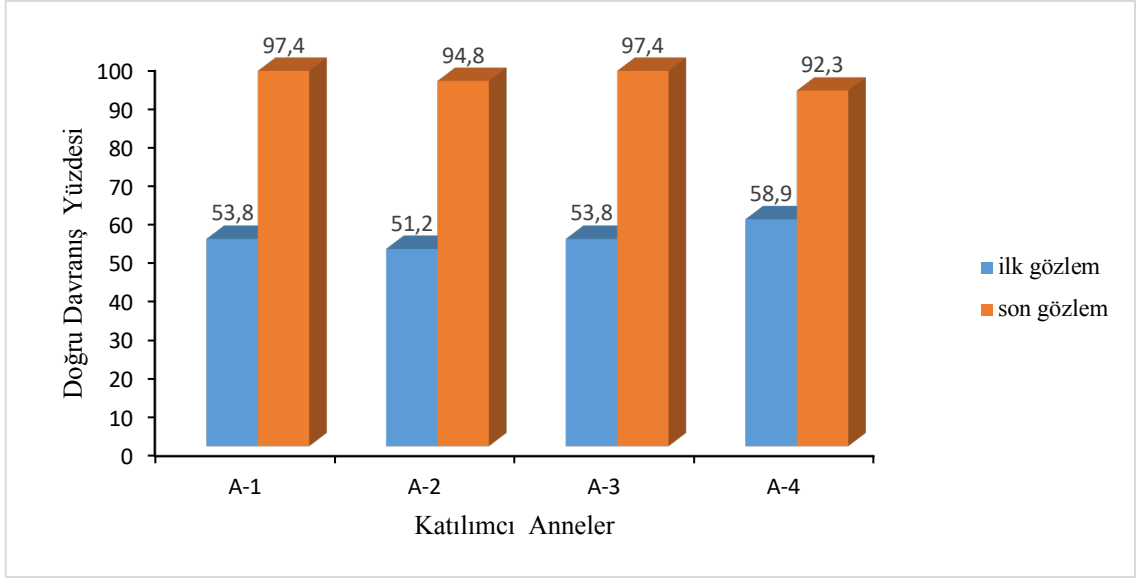
Şekil 10. Öğretmenlerin Anne Eğitim Programı Taslağına Yönelik Önerileri

Bir öğretmen program etkilerinin sürekliliğinin sağlanması ve öğretmenlerin de bu konuda bilgi gereksinimi olması nedeniyle öğretmenlerin programın uygulanış sürecine dahil edilmesi yönünde öneride bulunmuştur.

Keşke öğretmenleri de dahil edebilsaydık. Şu anda iyi anneler hevesli. Yapmak için uğraşılıyor. Devamı gelirse yani çok iyi. Ama devam ettirmezlerse... Buradaki öğretmenlere de yönelik çalışma yapsaydınız mesela, devam eden süreçte anneleri nasıl yönlendirecekler, ne yapmaları gerekir... Daha iyi olurdu. Genç arkadaşlarımız var burada genelde. Onlar için daha faydalı olurdu. (Ö<sub>3</sub>)

### **Anne-Çocuk Okuma Yazma Uygulamalarının Gözlemlenen Elde Edilen Bulgular**

Çalışmada anne eğitim programı taslağının anne çocuk çalışmalarına yansımalarını incelemek amacıyla; program uygulanmadan önce ve program uygulandıktan sonra anne-çocuk çalışmaları gözlenmiştir. Gözlem formunda evet=3, kısmen=2, hayır=1 olmak üzere puanlama yapılmıştır. Daha sonra her bir gözlem formu için toplam puan hesaplanmıştır. İlk gözlemden alınan toplam puan ile son gözlemden alınan toplam puan yüzdelik değerlere dönüştürülerek grafik eşliğinde yorumlanmıştır. Annelerin çocukları ile yaptığı uygulama sırasında gözlemlenen doğru davranış yüzdeleri Grafik 3'de sunulmaktadır.



Grafik 3. Anne- Çocuk Çalışmaları Sırasında Gözlemlenen Doğru Davranış Yüzdeleeri

Grafik 3 incelendiğinde annelerinin çocukları ile yaptıkları uygulamalarda doğru davranışlarının olumlu yönde artış gösterdiği görülmektedir. Anne ve çocuklarla yapılan ilk gözlemlerde annelerin genel olarak harf okutma, harf yazdırma, hece okutma, hece yazdırma, kelime okutma ve cümle okutma becerilerini sergiledikleri gözlemlenmiştir. Annelerin en çok ses hissetme, ses tanıma, seslerden heceler oluşturma, kelime yazdırma, cümle yazdırma, metin okutma ve metin yazdırma çalışmalarında zorlandıkları gözlemlenmiştir. Annelerin en sık yaptığı hatalar; ses tanıma ve hissetme çalışması yapmadan direk olarak harfi okutma ve yazdırma davranışlarıdır. Bir diğer olumsuz durum ise seslerden hece oluşturma (ses çatma) çalışmalarını yaptırmadan çocuğa hece okutmaya çalışmasıdır.

Anne ve çocuklarla yapılan program sonrası gözlemlerde ise annelerin genel olarak ilk okuma yazma çalışmalarına kılavuzluk edebildiği gözlemlenmiştir. Ancak seslerden heceler oluşturma ve metin yazdırma davranışlarında kısmen zorlandıkları gözlemlenmiştir. A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub> seslerden heceler oluşturma; A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub> ve A<sub>4</sub> ise metin yazdırma çalışmalarını kısmen tamamlayabilmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu çalışma bir program geliştirme araştırmasıdır. Program geliştirme çalışmalarında süreç; bir sistemin tasarlanması, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi şeklinde devam eder (Ornstein ve Hunkins, 1998; Richey ve Klein, 2005; Varış, 1969). Bu çalışmada, öncelikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimi süreçlerine anne katılımını sağlamaya yönelik bir anne eğitim programı taslağı geliştirilmiştir. Daha sonra program özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların anneleri ile uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Program geliştirme çalışması doğası gereği olarak çalışmada anne eğitim programı taslağı öneri olarak sunulmaktadır (Richey ve Klein, 2005).

Çalışmada, önerilen anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile anne ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle program uygulanmadan önce anne ve öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler incelenerek mevcut durum betimlenmiştir. Annelerle yapılan uygulama öncesi görüşme bulgularına göre; çocuğun eğitiminde ders çalışma davranışları, sosyal ilişkiler ve öğretmenle iletişim konularında hem olumlu hem de olumsuz durumlar yaşadıkları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde annelerin çocuklarının ders çalışma davranışlarına ilişkin yaşadıkları zorluklar göze çarpmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü; çocuğun okuma yazma ve/ veya matematik alanlarında ortaya çıkan bir öğrenme bozukluğu durumu olarak karakterize olmaktadır (APA, 2013). Çalışma becerileri ile akademik başarı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Thomas, 1993). Bu durumda akademik becerileri öğrenmekte güçlük yaşayan özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ders çalışma becerilerinin geliştirilmesi gerekliliktir. Thomas (1993) ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin araştırmasında; özel gereksinimli bireylerin eğitim etkinliklerine dahil edilmesi ve bu bireylere ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu konuda öncelikle çocuğun öğretmeni rol almaktadır, ancak ailenin de ders çalışma alışkanlıklarını evde desteklemesi ve çocuğuna model olması da gerekmektedir (Kesiktaş, 2006).

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun sosyal ilişkileri ile ilişkilidir. Anneler çocuklarının okul ortamında sosyal ilişkiler konusunda sorun yaşadıklarını ve bazı durumlarda öğretmen desteği ile bu sorunu aşabildiklerini vurgulamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar normal eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak bulunabilmektedir. Ancak bu kaynaştırma uygulamasının başarıya ulaşması için çocuğun destek eğitim hizmetlerinden faydalanması ve akranlarıyla bütünleşmesi önemli bir husustur. Literatürde kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulü ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Güteryüz (2009), kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile ilişkilerini incelediği araştırmasında; kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri kuramadıkları, kendilerini yeterince iyi ifade edemedikleri ve akranları tarafından dışlanma ve şiddete uğradıkları sonucuna ulaşmıştır. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008), 329 öğrenci ile “sosyometri” ve “kimdir bu” yöntemlerini kullanarak kaynaştırma öğrencilerinin akran ilişkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında; kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından bir etkinlik yapmak için seçilmedikleri, genel olarak uyum ve iletişim problemleri olarak algılandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ise, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini inceledikleri araştırmalarını 613 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular; kaynaştırma öğrencilerinin akranlarına göre akademik ve sosyal becerilerinin daha düşük olduğu ve davranış problemlerinin daha yüksek olduğu yönündedir. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ayrıca kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal beceri geliştirme programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasını önermektedir.

Özel gereksinimli bir çocuğun sınıf ortamında sosyal kabulünü etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun sosyal kabulünün artmasında öğretmenin olumlu rolünün olduğu çalışmaya katılan anneler tarafından ifade edilmiştir. Toplumun küçük bir yansıması olan sınıf ortamında öğretmenin olumlu tutumu ve kaynaştırma öğrencisine akranlarıyla sağlıklı iletişim ortamı sağlanmasının gelecekte bu çocukların mutlu ve toplum tarafından kabul görmüş birer birey olmalarına hizmet edeceği düşünülmektedir (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004).

Bu çalışma kapsamında ayrıca annelerin çocuğunun eğitiminden beklentileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre anneler çocuklarının; okur yazar olması, meslek



edinmesi, günlük yaşamını idame ettirmesi ve bağımsız bir birey olmasını beklemektedir. Ebeveynler özel gereksinimli çocuklarının eğitimlerinden çok yüksek veya çok düşük düzeyde beklentilere sahip olabilirler (Bedel, 2017). Ayrıca Özmen ve Çetinkaya (2012), araştırmalarında özel gereksinimli çocuk ebeveynlerinin çocuklarının geleceklere ile ilgili yüksek düzeyde kaygı duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumlarda ailenin hem kaygı düzeyinin azalması hem de çocuğu için gerçekçi hedefler koyabilmesi adına aile eğitimleri düzenlenmesi önerilmektedir (Bedel, 2017).

Annelerle eğitim programı taslağı uygulanmadan önce yapılan görüşmelerinden elde edilen bulguya göre annelerin çocuklarının eğitimine en çok Türkçe ve matematik alanlarında katıldığı görülmüştür. Bir anne ise çocuğunun okul etkinliklerine katılmaktadır. Henderson ve Mapp (2002)'e göre annelerin evde Türkçe ve matematik alanlarına yönelik katılımı evde öğrenme; okul etkinliklerine katılma durumu ise okul destekçisi olarak eğitime katılma durumuna işaret etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların Türkçe ve matematik alanlarında öğrenme güçlüğü yaşamaları nedeniyle annelerin daha fazla evde öğrenme şeklinde eğitime katılımı tercih ettikleri düşünülebilir.

Bu çalışma kapsamında annelerin okuma yazma eğitim sürecine yönelik öğrenmeye gereksinim duydukları konuların; okuma- yazma çalışmaları, genel öğretim ilkeleri ve özel öğrenme güçlüğü olduğu görülmüştür. İlk okuma yazma sürecinde ailelere bilgi yönünde destek sağlanması gerekmektedir (Özbaş, 2013; Ölmez, 2017). Özcan ve Özcan (2016) araştırmalarında; ilk okuma yazma sürecinde ailelerin bilgisiz olması, öğretim sistemini bilmemeleri ve ilgisizliği nedeniyle güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Annelerin öğrenme gereksinimi duydukları bir diğer konu ise çocuklarının özel öğrenme güçlüğü durumudur. Özel gereksinimli bireylerin anneleri, çocuğunun yaşadığı engeli tanımalı ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. MEB (2011), özel eğitim okullarında aile eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi araştırma raporunda, aile eğitim programlarına ailenin çocuğunun engelini tanımasıyla ilgili konuların eklenmesi gerekliliğı vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Sanır (2009) ve Şanlı (2012) araştırmalarında, ailelerin çocuklarının engel durumlarıyla ilgili bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını ifade etmektedir.

Bu çalışmada program uygulanmadan önce öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerle öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitim sürecinde gereksinimleri belirlenerek mevcut durum betimlenmiştir. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenler özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitiminde; ailenin ödev ve tekrar alıştırmaları yaptırmaması, ailenin yetersiz ya da yanlış bilgi sahibi olması, yetersiz işbirliği, ailenin olumsuz yaklaşımı, zaman yetersizliği, çocuğun hatalı ön öğrenmeleri, çocuğun isteksiz olması ve ailelerin okur-yazar olmaması nedeniyle güçlükler yaşadıklarını bildirmiştir. Ay ve Aydoğdu (2016) sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında 100 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin akademik becerilerin öğretiminde sınıf dışı aile katılımına sıcak baktıkları ve ailelerin çocuklarına karşı yaklaşımları, program ve aile katılımı konularında yetersiz bilgi sahibi olmaları nedeniyle eğitime yeterince katılmadıkları görülmüştür. Berkant ve Atılğan (2017) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında; öğretmenlerin ailenin okuma yazma bilmemesi, iletişim kurmaması ve bilgisizliği ile ilgili güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmada elde edilen ailenin yetersiz ya da yanlış bilgi sahibi olması ve ailelerin okur yazar olmamaları bulgusuyla örtüşmektedir. Ailelerin yanlış bilgilerinin çocuğun okuma yazma eğitimine olumsuz etki ettiği bilinmektedir (Ölmez, 2017). Ailenin okuma yazma sürecine ilişkin sahip olduğu yetersiz ya da yanlış bilgiler öğretmenlerin bekledikleri aile desteğine erişimlerini de engellendiği ve öğretmenler açısından bir sorun olarak algılandığı söylenebilir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise ailenin ödev ve tekrar yaptırmamasıdır. Okuma yazma edinim sürecinde tekrarın büyük bir önemi bulunmaktadır (Bilir, 2005). Kanmaz (2007), ilk okuma yazma eğitim sürecine yönelik olarak öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi sürecinde ailelere daha fazla rol ve sorumluluk düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Bıçak ve Kırmızı (2013) araştırmasında; ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitim sürecinde ailenin rol ve sorumluluk alması, çocuğunun öğrendiklerini tekrar ettirmesi, ödevlerini yaptırmaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ailenin okuma yazma eğitim sürecinde ödev ve tekrar yaptırarak çocuğunun okur yazarlık becerilerini evde

desteklemesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin ödev ve tekrar ile yaşadıkları sorunun çocuğun okuma yazma eğitim sürecini güçleştirdiği düşünülebilir.

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu, öğretmenlerin zaman yetersizliği nedeniyle günlük yaşadıkları yönündedir. Benzer şekilde Başal ve Batu (2002) araştırmalarında, öğrencinin okulda geçirdiği sürenin kısıtlı olması nedeniyle ailenin okuma yazma eğitim sürecine katılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bu çalışma kapsamında yapılan öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulguya göre, öğretmenler okuma yazma eğitim sürecinde ailelerden beklentileri; işbirliği kurma, konu tekrarı ve ödev yapma, birlikte kitap okuma, çocukla olumlu iletişim kurma ve öğrenilenleri günlük yaşama transfer etme şeklindedir. Okuma yazma eğitim sürecinde aile ile işbirliği kurma ve ailenin çocuğunun eğitimine katılımı bir gerekliliktir (Sorani-Villanueva, McMahon, Crouch ve Keys, 2014; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Sanır 2009; Özbaş, 2013; Yıldırım ve Dönmez, 2008) ve çocuğun okuma yazma eğitim sürecine ailelerin katılımı çocuğun okuma yazma seviyesini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Başal ve Batu, 2002).

Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitim sürecine anne katılımına yönelik bir anne eğitim program taslağı geliştirilmiş ve katılımcı anneler ile uygulanmıştır. Programın uygulanmasından sonra annelerin programa ilişkin görüşleri, görüşmeler aracılığı ile belirlenmiştir. Uygulama sonunda programın bazı olumlu ve olumsuz doğurguları olduğu görülmüştür. Anne görüşlerine göre programın olumlu doğurguları; verimli ödev ve tekrar yapma, yeni bilgi ve beceriler edinme, çocuğun eğitiminde rol ve sorumluluk alma ve olumlu anne çocuk iletişimi şeklindedir. Anneler program uygulandıktan sonra çocuklarının eğitimlerine yönelik daha fazla rol ve sorumluluk aldıkları ve çocukları ile daha verimli bir şekilde ödev ve tekrar yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çocuklarının engel durumu, okuma yazma çalışmaları ve öğretim ilkeleri konularında yeni bilgi ve beceriler edindiklerini, bu bilgi ve becerileri kullanmaları sonucunda çocukları ile daha iyi iletişim kurdukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Literatürde ailenin okuma yazma eğitimine katılımının çocuğun okuma yazma çalışmalarına ve aile çocuk iletişime olumlu katkılarının olduğunu destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Kılıç (2018) araştırmasında, ilkokul 1. Sınıf velilerine yönelik olarak aile okur yazarlığı programı geliştirmiştir. Veli görüşlerine göre program sonrası veliler çocuklarına destek olmayı öğrendiklerini, çocuklarının okur

yazarlığının geliştiğini ve çocuklarıyla daha olumlu iletişim kurduklarını belirtmiştir. Ölmez (2017), birinci sınıf öğrenci velileri ile yürüttüğü araştırmasında velilerin çocuğunun okuma yazma eğitimine katılımını sağlamaya yönelik bir eğitim programı geliştirmiştir. Programın uygulanış sürecinden sonra öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgular; programın velilerin okuma yazma sürecine daha aktif katılmalarına katkı sağladığı, okuma yazma eğitimi ile ilgili farkındalıklarının arttığı, çocukları ile daha rahat ödev yaptıkları ve öğretmenle iletişimlerini güçlendirdiği yönündedir.

Çalışma kapsamında geliştirilen anne eğitim programı taslağında okuma yazma çalışmalarının yanı sıra özel öğrenme güçlüğü ve öğretim yöntemleri ile ilgili konular da bulunmaktadır. Çalışmaya katılan anneler çocuklarının engel özellikleri ve çocuklarına nasıl daha iyi öğretecekleri konusunda programdan fayda sağladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Bayraklı (2016); araştırmasında okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının annelerin çocuklarının engel durumunu tanıma, çocuklarını destekleme ve öğretme becerilerini geliştirdiği ve anne öğretmen işbirliğini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan anneler çocuklarının eğitimine yönelik daha fazla rol ve sorumluluk aldıkları yönünde görüş bildirmiştir. Hatta bir anne çocuğunun ortaokul eğitimi sürecinde öğretmenleriyle bireysel olarak görüşmeyi ve çocuğu için uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanmayı talep etmeyi planladığından bahsetmiştir. Özel gereksinimli bireyin eğitim kademeleri arasındaki geçişin daha başarılı olabilmesi adına toplantılar, görüşmeler düzenlenmesi bir gerekliliktir (Bakkaloğlu, 2013; Bayraklı, 2016). Özel gereksinimli bireyin eğitiminde tüm ilgililerin işbirliği içinde olması ve çocuğun yaşadığı güçlüğü çözümlenmesinde üzerine düşen rol ve sorumlulukları üstlenmesi gerekmektedir (Sorani-Villanueva, McMahon, Crouch ve Keys, 2014).

Çalışmaya katılan annelerin görüşlerine göre, programın bir diğer doğurgusu ise annelerin arkadaş edinmesidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde özel gereksinimli çocuğu olan velilerin sosyal desteğe çok yüksek düzeyde gereksinim duydukları görülmüştür (Sahay, Prakash, Khaique ve Kumar, 2013; Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006; Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Rasmussen, 2018). Çalışma kapsamında önerilen anne eğitim programı taslağında; annenin sosyal gereksinimlerine ilişkin kazanımlar bulunmamaktadır. Ancak grup eğitimi şeklinde uygulanan program süresince anneler kendilerine benzer özelliklerde çocuğu olan ebeveynlerle bir araya gelmiş ve

görüş alışverişinde bulunmuştur. Bu durumun annelere sosyal yönde destek sağladığı düşünülmektedir ve program açısından öngörülmeleyen bir olumlu doğurgudur.

Öğretmenlerle program uygulandıktan sonra yapılan görüşme bulguları, programın anne ve çocuğun motivasyonunu artırdığı yönündedir. Literatürde benzer araştırma bulguları olduğu görülmektedir. Ölmez (2017) araştırmasında, veli bilgilendirme programı sonrası ailenin çocuğun okuma yazma eğitimine katılması durumunun çocukların motivasyonuna olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır. Çocuğun motivasyonu ile okuma yazma öğrenmesi arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu bilinmektedir (Başal ve Batu, 2002). Bu durumda anne ve çocuğun motivasyonundaki artışın döngüsel bir biçimde çocuğun eğitiminde olumlu rol oynadığı düşünülebilir.

Öğretmenlerden elde edilen bir diğer bulgu ise, program sonrası annelerin çocukları ile tekrar ve ödev yapma davranışlarında artış olmasıdır. Literatürde özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ders çalışma becerilerinin artırılmasına yönelik bazı araştırmalar olduğu görülmektedir. Hunt, Soto, Maier ve Doering (2003) çalışmalarında özel gereksinimli çocukların ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı geliştirmiştir. Üç özel gereksinimli ve üç risk altında çocuğun katıldığı programda; aile, öğretmen ve çocuk etkileşimli bir yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre bu etkileşimli yaklaşım; altı çocukta da akademik becerilerde, akran etkileşiminde ve sınıf etkinliklerine katılımında olumlu etkilere neden olmuştur.

Çalışmaya katılan annelerin daha önce aile eğitimine katılmadıkları; sadece okulda verilen genel seminer ve toplantılar yoluyla bilgi edindikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin tamamı ailelerin eğitime katılması ve ailelerin eğitim alması gerektiği görüşünü savunmakla birlikte daha önce aile eğitimi düzenlemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ailelere sunduğu yardım ders-giriş çıkışlarında ve telefon yoluyla bilgilendirme ile sınırlı kalmaktadır. Benzer şekilde Şanlı (2012), araştırmasında aile eğitimine katılımın düşük seviyede olduğunu ve bunun nedenlerinden birinin de özel eğitim kurumlarında ailelere yönelik eğitimlerin yetersiz olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada; anne eğitim programı taslağının annenin çocuğunun okuma yazma eğitimine olumlu katkılar sağladığı yönünde bulgular olmasına rağmen öğretmenlerin okuma yazma eğitim sürecine ilişkin gereksinimleri ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır.

Öğretmenlerin programa dahil edilmemesi çalışma açısından bir sınırlılık olarak görülebilir. Nitekim öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde özellikle daha genç öğretmenlerin de bu konuda desteklenmesi gerekliliği yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerle de ailenin okuma yazma eğitim sürecine katılımı sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin aile ile çalışma konusunda desteklenmesinin vurgulandığı görülmektedir. (Lindberg, 2014; Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014)

Bu çalışmada önerilen anne eğitim programı taslağına yönelik öğretmenlerin bir diğer eleştirisi ise, okuma yazma bilmeyen annelerin programa katılamamasıdır. Annenin çocuğunun okuma yazma çalışmalarında ona yardım ve destek sağlaması savından yola çıkan bu çalışmada anneler için belirlenen ön koşul özellik annelerin okuma yazma biliyor olmasıdır. Ancak literatür incelendiğinde okuma yazma bilmeyen çocuk ebeveynlerine yönelik çalışmaların da olduğu görülmüştür (Darling ve Hayes; 1989, Rodriguez- Brown, 2004). Bu tarz programlar öncelikle ebeveynin okuma-yazma becerilerini geliştirmeye devam eden süreçte ise ailenin çocuğun okuma yazma çalışmalarına katkıda bulunmasına hizmet etmektedir. Örneğin Aile Okur yazarlığı: Öğrenme Geliştirme, Eğitim Projesi; ailelerin okur-yazarlık becerilerinin geliştirilmesi yoluyla çocuklarının öğrenmelerini sağlamaya ve aile ile okul arasındaki işbirliğinin artırılmasına yönelik bir dizi düzenlemeyi içermektedir (Rodriguez- Brown, 2004). Proje başlangıçta okuma yazma bilmeyen İspanyol göçmenlerin okur yazarlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ortaya çıkmış olup daha sonra yaygınlık kazanmıştır. Bu konuda yapılan bir başka çalışma ise Kenan Aile Okuryazarlığı Projesidir (Darling ve Hayes, 1989). Bu projede 3 veya 4 yaşındaki çocuklar ile bu çocuğun ebeveynleri eğitim almaktadır. Aileler çeşitli akademik beceriler açısından eğitilirken, çocukları ise kapsamlı bir okul öncesi eğitim almaktadır. Proje kapsamında uygulanan eğitim programının ebeveynlerin ve çocukların akademik performansları ve sosyal becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma kapsamında ayrıca anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra anne çocuk okuma yazma çalışmaları gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde program uygulandıktan sonra anne çocuk çalışmalarında annenin doğru davranış yüzdelerinde artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum annenin programdan edindiği bilgi ve becerileri çocuğı ile yaptığı okuma yazma çalışmalarına yansıtıldığı

ve programın çocuğun okuma yazma çalışmalarına olumlu yansımaları olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Literatürde ailelerin okuma yazma sürecine katılımının çocuğa yönelik olumlu katkılarının olduğunu vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Özen-Altınkaynak (2014), araştırmasında aile temelli okuma yazmaya hazırlık programı geliştirmiştir. Deneysel desende yürütülen araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okuma yazma hazırlık programına katılan annelerin çocuklarının erken okuryazarlık becerinde anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Baker (2013), anne babaların evde okuryazarlığa katılımının okulöncesi çocukları üzerine etkilerini incelediği araştırmasını 24 ay 5190 çocuk ve bu çocukların aileleri ile boylamsal desende yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre evde okuryazarlık deneyimlerine katılan anne- babaların çocuklarının bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan daha fazla geliştiği gözlenmiştir. Senechal ve Young (2008), okulöncesi dönemden ilkokul üçüncü sınıfa kadar süreçte ailenin okuma yazma sürecine katılımının etkilerini 16 müdahaleli çalışma üzerinden meta analiz ile belirlemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ailenin okur yazarlık sürecine katılımı hem özel öğrenme güçlüğü yaşayan hem de normal çocukların okuma yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Sonuç

Bu çalışma; özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimi sürecine annelerin katılımının desteklenmesi amacıyla annelere yönelik bir eğitim programı taslağı önermek ve taslak programı uygulayarak, uygulama sonuçlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öncelikle konu alanın dayalı olarak anne eğitim programı taslağı hazırlanmış ve bu ilk taslak programın ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen bulgular ışığında değişiklikler yapılarak anne eğitim programı taslağına son hali verilmiştir. Anne eğitim programı taslağı özel öğrenme güçlüğü, öğretim ilkeleri, okur-yazarlık, okuma yazmaya hazırlık ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi hususlarına yönelik kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini içermektedir.

Çalışmada anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce katılımcı anneler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Anne görüşme bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmektedir. Anneler özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarının okuma yazma eğitim sürecinde çocuğun ders çalışması, sosyal ilişkiler ve öğretmenle iletişim konularında bazı olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Anne ifadelerine göre; en fazla sıklıkla olumlu durum öğretmenle iletişim konusunda yaşanmaktadır ve bu durumun öğretmenin çocuğun okula devamını sağlaması, çocuğun okul kurallarına uyması ve öğretmen-çocuk arasındaki iletişimin artmasından kaynaklandığı görülmektedir. Anne görüşlerine göre öğretmenle iletişim konusunda yaşanan güçlüklerin ise öğretmen-veli işbirliğinin sağlanamaması, öğrenci öğretmen iletişiminin yetersizliği nedeniyle ortaya çıktığı görülmektedir. Okuma yazma eğitim sürecinde en çok sorun yaşanan husus çocuğun ders çalışma durumudur. Anne görüşlerine göre bu güçlük; çocuğun akademik becerileri öğrenmede yaşadığı güçlük ve ödev yaparken zorlanması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Anneler ders çalışma konusunda yaşanan olumlu durumlara ise çocuğun akademik becerilerinin ilerlemesi kaynaklık ettiğini ifade etmiştir. Anneler sosyal ilişkilerle ilgili olumlu durumun çocuğun arkadaş edinmesi ve sınıf ortamında sosyal kabulünün artmasında bağlı olduğunu; olumsuz durumun ise çocuğun arkadaş edinmemesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.



Annelerle yapılan görüşme bulgularına göre annelerin çocuklarının eğitiminden beklentileri; çocuğun okur yazar olması, meslek edinmesi, günlük yaşamı idame etmesi ve bağımsız bir birey olmasıdır. Anneler çocuklarının okur yazar bir birey olarak akranlarına yetişmelerini beklediklerini de ifade etmektedir.

Anneler çocuklarının eğitimine Türkçe, matematik ve okul etkinlikleri yoluyla katıldıklarını belirtmiştir. Annelerin eğitime en fazla sıklıkla katılımları ise Türkçe ve matematik alanındadır. Ayrıca anneler çocuklarının okuma yazma eğitimine yönelik bir eğitime katılmak istediklerini ve daha önce aile eğitimine katılmadıklarını ifade etmiştir. Annelerin çocukları ile ilgili sadece genel eğitim okulunda seminer ve bilgilendirme toplantılarına katılmak suretiyle bilgi edindiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda anneler; okuma yazma çalışmaları, özel öğrenme güçlüğü ve genel öğretim ilkeleri konusunda öğrenme gereksinimleri yaşadıklarını ifade etmiştir. Anneler kendi okuma yazma öğrendikleri yöntem ile ses temelli cümle yönteminin birbirinden farklı olması nedeniyle güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Anneler çocuklarına yeni şeyler öğretirken veya çocuklarına ödev yaptırırken genel öğretim ilkelerini öğrenmenin fayda sağlayacağı görüşündedir.

Çalışmada anne eğitim programı taslağı uygulanmadan önce öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitim sürecinde; ailenin tekrar/ödev yaptırmaması, yetersiz işbirliği, zaman yetersizliği, ailenin olumsuz yaklaşımı, ailenin yetersiz/yanlış bilgi sahibi olması, çocuğun isteksiz olması, çocuğun hatalı ön öğrenmeleri ve ailelerin okur yazar olmaması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler; genel eğitim sınıfı öğretmeni, özel eğitim sınıfı öğretmeni ve ailenin arasında işbirliğinin önemini ve bu işbirliğini sağlamada ailenin yapıcı rol üstelenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenler ayrıca ailenin çocuğuna ödev ve tekrar konusunda yardım sağlama ile ilgili güçlük yaşadıklarını ve ailenin çocuğuyla yaptığı çalışmalarda doğru yöntemlerle rehberlik etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca ailelerin yanlış tutum ve davranışlarının çocuklarda davranış problemlerine yol açabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çalışmada ayrıca öğretmenlerin okuma yazma eğitim sürecinde annelerden beklentilerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ailelerden beklentileri; işbirliği sağlama, çocuğa konu tekrarı ve ödev yaptırma, çocukla kitap okuma, çocukla

olumlu iletişim kurma, çocuğun öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşama transfer etme, çocuğu güdüleme, geri bildirimde bulunma ve çocuğa olumlu model olma şeklindedir. Öğretmenler ailelerin okuma yazma sürecinde çocuklarını sadece bir eşya edinme/alma şeklinde güdülemelerinin olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir. Ailelerle aralarındaki işbirliğini güçlendirmek istediklerini ve ailelerden ödev ve tekrarları zamanında ve doğru yaptıklarını beklediklerini ifade etmiştir. Öğretmen ifadelerine göre ailelerden bir diğer beklentileri ise çocuklarla kitap okuma davranışıdır. Öğretmenler kitap okumanın çocuğa okuma alışkanlığı kazandıracak olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler ailelerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun okuma yazma eğitim sürecine katılması gerektiğini ve bu konuyla ilgili ailelerin eğitim alması gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca ailelere yönelik daha önce herhangi bir eğitim düzenlemediklerini de ifade etmişlerdir. Öğretmenler anne eğitim programı aracılığı ile annelerin; ilk okuma yazma çalışmaları, özel öğrenme güçlüğü, öğretim ilkeleri ve çocukla iletişim konularında bilgi ve beceriler öğrenmelerini beklediklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada anne eğitim programı taslağı katılımcı annelerle beş oturum on dört ders saatinde uygulanmıştır. Program uygulanırken annelerin yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Anneler öğrenme öğretme sürecinde; öğretim teknolojisinin kullanımı, içeriğin örneklerle sunulması, değerlendirme şekli, eğitmenin tavrı, etkinlik ve uygulama yapma durumlarından memnun olduklarını, bu şekilde öğrenmenin daha zevkli ve verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

Anne eğitim programı taslağı uygulanırken yaşanan olumsuz durumlar ise; annelerin uzun süredir bir öğretim etkinliğine katılmadıkları için zorlandıklarını belirtmeleridir. Ayrıca çocuklarına olumsuz yaklaşımları ve çocuklarının eğitiminde daha önce yaptıkları hataları fark etmeleri nedeniyle olumsuz duygular hissettiklerini de ifade etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında anne eğitim programı taslağı uygulandıktan sonra programa ilişkin annelerin görüşleri alınmıştır. Anne görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre programın bazı olumlu ve olumsuz doğurgularının olduğu görülmektedir. Programa ilişkin olumlu doğurgular verimli ödev/tekrar yapma, yeni bilgi ve beceriler edinme, çocuğun eğitiminde yapılan hataları fark etme, çocuğun eğitiminde rol ve sorumluluk alma, olumlu anne-çocuk iletişimi kurma ve arkadaş edinme/akran etkileşimi

şeklinde. Anneler programın uygulanış sürecinde kendi çocuklarına benzer özellikler taşıyan çocukların anneleri ile bir araya gelerek arkadaşlıklar kurduklarını ve bir akran etkileşimi içine girerek birbirlerinin olumlu/olumsuz deneyimlerinden faydalandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çocuklarının eğitimlerinde yaptıkları hatalı veya yanlış davranışları fark ederek bunları düzeltmek yönünde çaba sarf ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Anne eğitim programı taslağında bahsi geçen davranışlara yönelik kazanımlar bulunmadığından dolayı bu durumlar programın ön görülmeyen olumlu doğurguları olarak değerlendirilmiştir.

Programın bir diğer olumlu doğurgusu annelerin çocuklarının eğitiminde daha fazla rol ve sorumluluk almalarıdır. Anneler çocuklarının eğitim sürecinde öğretmenle daha fazla işbirliği kurma konusunda istekli olduklarını ve çocuklarının eğitim kademelerinde daha aktif rol almayı planladıklarını belirtmiştir.

Katılımcı anneler program süresince özel öğrenme güçlüğü, okuma yazma öğretimi ve öğretim ilkeleri ile ilgili bilgi ve beceriler edindiklerini ifade etmektedir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri ve öğretim ilkeleri konusunda edindikleri yeni bilgi ve becerileri kullanmaya başladıklarını, bu sayede çocuklarını daha iyi anlayarak anne çocuk iletişimlerinde gelişme olduğunu belirtmiştir. Anneler çocuklarına onların farklılıklarını dikkate alarak yaklaştıklarını ve bunun neticesinde çocuklarının da kendilerine olumlu tepkiler verdiğini ifade etmektedir. Bir diğer olumlu doğurgu annelerin çocukları ile ödev ve tekrar yapma durumlarında yaşanan gelişmelerdir. Anneler program süresince okuma yazma eğitimi ile ilgili yeni bilgi ve beceriler edindiklerini ve çocukları ile yaptıkları ev içi çalışmalarında daha sık tekrar yapma, çocuğun yaptığı okuma hatalarına dönüt verme gibi ilkeleri kullanarak daha rahat ödev/tekrar yaptıklarını ifade etmiştir.

Annelerle yapılan görüşmeler neticesinde anne eğitim programı taslağının bazı öngörülme-yen olumsuz doğurguların olduğu görülmektedir. Anneler çocuklarının özel öğrenme güçlüğünden kaynaklı davranış problemleri ve çocuğun eğitiminde karşılaşılan sorunlarla baş etme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca çocuğun eğitime ilişkin ön bilgilerinin yetersiz olması ve aile üyelerinden destek alınamaması nedeniyle kendilerini yalnız hissettiklerini de belirtmişlerdir. Anne eğitim programı taslağında annelerin yaşadıkları sorunlar mücadele etme, çocuğun davranış

sorunlarıyla baş etme ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır. Bu nedenle bu durumlar programın ön görülmeyen olumsuz doğurguları olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada annelerin programının uygulanış sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Anneler öğrenme öğretme sürecinde rol oynama yönteminin kullanılması, öğretim teknolojisi kullanılması ve içeriğin örneklerle sunulmasını öğrenmelerine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmiştir.

Bu çalışmada anne eğitim programı taslağı uygulandıktan sonra öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin programa ilişkin bazı olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programa ilişkin olumlu görüşleri ödev/tekrar yapma, işbirliği sağlama, anne ve çocuğun motivasyonunda yaşanan artış konularına odaklanmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre programa katılan annelerin çocukları ile ödev ve tekrar yapma davranışlarında olumlu değişimler olduğu görülmektedir. Öğretmenler annelerle daha fazla iletişim kurduklarını ve çocuğun eğitiminde işbirliği sağlamaya başladıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler annelerde ve çocuklarda derse yönelik bir motivasyon artışını gözlemlediklerini de belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler annelerin motivasyon ve eğitime katılımını arttığını ancak programın etkilerinin sürekliliği ile ilgili endişelerinin olduğunu belirtmiştir. Programa yönelik bir diğer olumsuz eleştirileri ise okur yazar olmayan annelerin programa katılamamasıdır. Öğretmenler okur yazar olmayan annelerin eğitime daha fazla ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler program sonrası annelerden ödevlerin tam yapılması, çocuğa evde serbest okuma yaptırma, daha fazla iletişim sağlama ve çocuğun çalışma ortamını düzenleme şeklinde destekler almaya başladıklarını ve bu durumdan memnuniyetlerini dile getirmiştir.

Çalışmada ayrıca anne çocuk okuma yazma çalışmaları gözlemlenmiştir. Gözlem sonuçlarına göre annelerin çocukları ile yaptıkları okuma yazma çalışmaları sırasında doğru davranış yüzdelerinden artış olduğu görülmektedir. Anne çocuk çalışmaları sırasında annelerin, ses hissetme, ses tanıma, harf okuma-yazma, kelime okuma-yazma, cümle okuma-yazma ve metin okuma çalışmalarını yaptırabildikleri görülmüştür. Bazı

annelerin seslerden heceler oluşturma ve metin yazma çalışmaları sırasında kısmen zorlandıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak; katılımcı ifadeleri özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecinde çocuğun akademik becerileri öğrenmede yaşadığı güçlükler ve isteksizliği nedeniyle ders çalışma davranışlarında olumsuz durumlarla karşılaştığı yönündedir. Ayrıca çalışmanın katılımcıları yetersiz öğretmen-veli işbirliği ve iletişim durumlarının da çocuğun eğitimi açısından olumsuz bir durum olduğunu ifade etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler ise ailenin çocuğun okuma yazma eğitim sürecine katılmasının gerektiğini ancak ailenin yetersiz ya da yanlış bilgi sahibi olması nedeniyle çocuğun eğitimine yeterince katılamadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler okuma yazma sürecinde ailelerle işbirliği kurmayı ve ailenin evde çocuğuna ödev ve tekrar yaptırmasını beklediklerini ifade etmiştir. Katılımcı anneler ise çocuklarının okuma yazma eğitimine katılmak için; özel öğrenme güçlüğü, okuma yazma öğretimi ve öğretim ilkeleri konusunda bilgi ve beceri edinme gereksinimleri olduğu şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı ifadelerine göre anne eğitim programı taslağının; annelerin öğretmenle işbirliği kurması, evde çocuğuna okuma yazma eğitimine yönelik ödev ve tekrar yaptırması, çocuğuyla ve öğretmenle daha iyi iletişim kurması açısından olumlu katkıların olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler annelerin ve çocukların motivasyonlarında olumlu değişimler olduğunu ve annelerin çocuklarının okuma yazma eğitimine daha aktif katıldıklarını ifade etmiştir. Ayrıca gözlem bulgularından hareketle anne eğitim programı taslağının anne çocuk okuma yazma çalışmalarına olumlu yansımalarının olduğu düşünülmektedir.

### Öneriler

Bu çalışmanın sonunda ortaya çıkan öneriler araştırmacılara yönelik öneriler, alanda çalışanlara yönelik öneriler ve politika belirleyicilere yönelik öneriler olarak sıralanmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu çalışmada okuma yazma bilen annelere yönelik bir anne eğitim programı taslağı önerilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulguya göre okuma

yazma bilmeyen annelerin de bu tarz eğitimlere gereksinim duyduğu görülmektedir. Bu anneler için; öncelikle annenin okuma yazma öğrenmesini daha sonra çocuğun okuma yazma eğitimine katılmasını sağlamaya yönelik anne eğitim programı geliştirilebilir ve programın etkililiği üzerine çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitim sürecine anne katılımını artırmaya yönelik bir eğitim programı taslağı önerilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre başta zihinsel yetersizliği olan çocuk ebeveynleri olmak üzere farklı engel grubundaki çocuk ebeveynlerinin de benzer eğitimlere gereksinim duyduğu düşünülmektedir. Bu bulguya dayanarak farklı engel grubundaki çocukların da ebeveynlerine yönelik eğitim programı geliştirme çalışmaları yapılabilir.

- Bu çalışmada anne eğitim programı taslağının annenin okuma yazma eğitim sürecine katılımına olumlu yansımaları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitimine katılımın sağlanmasına yönelik farklı anne-baba eğitim programları geliştirilip etkileri araştırılabilir.

Politika belirleyicilere yönelik öneriler:

- Bu çalışmada öğretmenler aile ile iletişim ve işbirliği kurma konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin aile ile iletişim ve işbirliği kurma ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri ve ihtiyaçları vb. konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması amacıyla sürdürülebilir hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Bu çalışma kapsamında geliştirilen anne eğitim programının özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma eğitimine olumlu yansımaları olduğu görülmüştür. Bu program bir program geliştirme komisyonu tarafından tekrar ele alınıp ulusal çapta uygulanabilir.

Alanda çalışanlara yönelik öneriler:

- Katılımcı annelerle yapılan görüşme bulgularına göre annelerin çocuğun eğitimine en çok Türkçe ve matematik alanlarında katıldıkları görülmüştür. Öğretmenler, annelerin çocuklarının eğitimine farklı alanlarda da katılımını sağlayıcı etkinlikler düzenlenebilir.

- Katılımcı ifadelerine göre özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitiminde aile-öğretmen iletişimi ile ilgili güçlükler yaşanmaktadır. Öğretmenler bu konuda aileleri cesaretlendirebilir ve aileleri farklı iletişim kurma teknikleri konusunda bilgilendirebilir.

- Anneler özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle baş etme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler ailelerle işbirliği kurarak çocuğun eğitiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin yapılması gerekenler konusunda aileleri bilgilendirebilir.

## KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editör). *Okul öncesinde kaynaştırma*. (s.21-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Acarlar, F. (2017). Dil, konuşma ve iletişim bozuklukları olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 169-188). Ankara: Vize yayıncılık.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçin, N. (2009). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 5-18.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1690-1700.
- Altunay-Arslantekin, B. (2017). Görmeyen ve görme kaybı olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 207-236). Ankara: Vize yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Arıkan, Ç. (2002). Sosyal model çerçevesinde engelliliğe yaklaşım. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 12-21.
- Arıkan, Ç. (2002). *Sosyal model çerçevesinde özürüllüğe yaklaşım*. Web: [http://www.manevisosyalhizmet.com/wpcontent/uploads/2009/08/sosyal\\_model\\_ozurluler.pdf](http://www.manevisosyalhizmet.com/wpcontent/uploads/2009/08/sosyal_model_ozurluler.pdf) adresinden alınmıştır.
- Ataman, A. (2017). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ay, T. S. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 562-590.
- Baker, B. L. ve Brown, A. L. (1980). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Editör). *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.



- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 311-327.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barth, R. P. (2009). Preventing child abuse and neglect with parent training: Evidence and opportunities. *The Future of Children*, 19(2), 95-118.
- Başal, M. ve Batu, E. S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 85-98.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Bayraklı, H. (2016). *Okul öncesinde kaynaştırma konulu anne eğitim programının çıktılarının anne ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bedel, F. (2017). *Anne eğitimi programının özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarına ve çocuklarıyla ilişkisine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları*, 1(1), 13-25.
- Berns, R. M. (1985). *Child, family, community*. New York: CBS College Publishing.
- Bıçak, E. ve Kırmızı, F. S. (2013). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 193-201.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (s.503-526). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. vol. 1: cognitive domain*. New York: Mckay.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Carroll, J. M., Singley, M. K. ve Rosson, M. B. (1992). Integrating theory development with design evaluation. *Behaviour & Information Technology*, 11(5), 247-255.
- Cavkaytar, A ve Özen, A. (2009) Aile katılımı ve eğitimi. Akçamete, G. (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 169-202). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03), 40-50.
- Cavkaytar, A. (2015). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386-406.
- Çağan, K. (2011). Ailenin İşlevleri. 83-97.K. Canatan ve E. Yıldırım (Editör). *Aile sosyolojisi*. (s. 83-97). İstanbul: Açılım Kitap
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim online*, 2(2), 28-34.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dadandi, I. ve Dadandi, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Darling, S. ve Hayes, A. E. (1989). *Breaking the cycle of illiteracy: the kenan family literacy model program*. The William R. Kenan, Jr. Charitable Trust Family Literacy Project. Final Report. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324496.pdf> adresinden alınmıştır.
- Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi: öğretmenler ve ebeveynler için el kitabı*. (çev. M. Işık-Koç). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4-özel sayı), 756-768.

- Doğanay, A., Sarı, M. (2008). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s.37-81). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 633-655.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Enç, M. (1980). Özel eğitim ve genel eğitimin ilişki ve etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(26), 15-20.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J., ve Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723.
- Epstein, J. L. (1986), Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (1996). *İlkokuma ve yazma öğretimindeki öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi ve sınıf öğretmenliği eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erginer, E. (2008). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme etkinlik öğretimi temelli yaklaşım*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2033-2057.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Friend, M. (2008). *Special education: contemporary perspectives for school professionals*. New Jersey: Pearson Education.
- Froiland, J. M., Peterson, A. ve Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.
- Fuchs, D. ve Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*. 60(4), 294-309.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. ve Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1971). *Anadili olarak Türkçenin öğretime tarihsel bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gökmen, F. (2007). Türkiye’de özürü haklarının gelişimi. *Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Öz-Veri Dergisi*, 4(2). Web: <https://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/ozveri-dergisi/8sayi-2007-cilt-4-sayi-2> adresinden alınmıştır.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (oka dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17–30.
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T. ve Günay-Ay, M. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: çok merkezli bir çalışma. *Ortadoğu Medical Journal/Ortadoğu Tıp Dergisi*, 8(2), 76-82.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 25-38.
- Gürgür, H. (2017). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 189-206). Ankara: Vize yayıncılık.
- Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474521.pdf> adresinden alınmıştır.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. ve Closson, K. (2005). Why do parents become involved? research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. ve Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (çev. Y. Uzuner ve M. Özten- Anay). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2012’de yayımlandı).
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169-176.
- Kanmaz, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemini uygulayan birinci sınıf öğretmenlerinin yöntem hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin okuma yazma becerilerini değerlendirmeleri*

(denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kardaş İşler, N. ve Şahin, A.E. (2016) Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 1-19.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 01-16.
- Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve bep. G. Akçamete (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s.77-112). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editör). *Okulöncesinde kaynaştırma* (s. 139-175). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61-87.
- Kerem-Günel, M. (2017). Fiziksel yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 253-268). Ankara: Vize yayıncılık.
- Kesginçi, Ş. (2009). *2005 Türkçe 1-5 programına göre uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 37-48.
- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Kılıç, F. (2018). *İlkokul 1. sınıf velilerine yönelik bir aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Editör). *Özel eğitim* (s. 17-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Electronic Turkish Studies*. 7(4), 2259-2268.
- Korkmaz, İ. (2008). Eğitim programı: tasarımı ve geliştirilmesi. A. Doğanay (Editör). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s.1-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kruse, K. (2009). Gagne's Nine Events of Instruction: An Introduction. Web: <http://kvccdocs.com/online-certification/content/L-09/Gagne.pdf> adresinden alınmıştır.
- Lindberg, E. N. A. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339-1361.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Destek eğitim odası*. Web: [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_07/24\\_014806\\_destekodasi2.sra.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24_014806_destekodasi2.sra.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2011). *Özel eğitim okullarında aile eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2014). *Özel öğrenme güçlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/2017*. Web: [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_e\\_gitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_e_gitim_2016_2017.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB, (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (07/07/2018). Sayı: 30471.
- Mertol, H., Doğdu, M. ve Yılar, B. (2013). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 176-183.
- Miedel, W. T. ve Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moody, S. W., Vaughn, S., Hughes, M. T. ve Fischer, M. (2000). Reading instruction in the resource room: Set up for failure. *Exceptional Children*, 66(3), 305-316.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum foundations, principles, and issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ölmez, N. (2017). *Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 61-78.
- Özbek- Ayaz, C., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2017) Ailelerin, Çocuklarıyla Birlikte Gerçekleştirdikleri Okuma Aktivitelerinin Düzeyini Belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-19.
- Özcan, A. F. ve Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 69-103.
- Özçelik, D. A. (2010a). *Eğitim programları ve öğretim genel öğretim yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2010b). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, İ. (1983). Okuma güçlükleri ve düzeltilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 8(45), 22-27.
- Özdemir, O. (2015). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. (s. 163-194). Ankara: vize yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özen- Altınkaynak, Ş. (2014). *Aile temelli okuma yazmaya hazırlık programının çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler kanunu’nun sosyal model açısından değerlendirilmesi. *Business and Economics Research Journal*, 1(1), 1-33.
- Özmen, D. ve Çetinkaya, A. (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.
- Özsoy, S. A., Özkahraman, A. G. Ş. ve Çallı, Y. H. F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 69-78.
- Özyürek, M. (2003). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. A. Ataman (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (s. 217-230). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2009a). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2009b). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Özyürek, M. (2009c). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete. (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 367-396). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Rasinski, T. ve Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: a fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology, 26*(2), 109-125.
- Resmi Gazete. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- Richey, R. C. ve Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education, 16*(2), 23-38.
- Richey, R. C., Klein, J. D. ve Nelson, W. (2004). Developmental research: Studies of instructional design and development. D. Jonassen (Editör), *Handbook of research for educational communications and technology* (s. 1099–1130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 23*(2), 63-69.
- Rodríguez-Brown, F. V. (2004). Project flame: a parent support family literacy model. (Editör Barbara Hanna Wasik) *Handbook of family literacy*, (s. 213-299). New York: Routledge.
- Sadioglu, O., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1760-1765.
- Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A. ve Kumar, P. (2013). Parents of intellectually disabled children: a study of their needs and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2*(7), 1-8.
- Sakallı-Gümüş, S. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 81-102). Ankara: Vize yayıncılık.
- Sanders, J. R. ve Nafziger, D. N. (2011). A basis for determining the adequacy of evaluation designs. *Journal of Multidisciplinary Evaluation, 7*(15), 44-78.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen ve aile görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?: eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.



- Senechal, M. ve Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Senechal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M. ve Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R. ve Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: a qualitative examination. *Journal of Prevention & Intervention in The Community*, 42(1), 58-71.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözmez, N. (2017). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Editör). *Özel eğitim* (s. 127-148). Ankara: Vize yayıncılık.
- Stufflebeam, D. L. (1970). The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8(4), 267-274.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(02), 25-43.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 41-65.
- Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete. (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şahin, A. (2005). *İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan çözümlene ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 85-95.
- Tavil, Z. (2009). Davranış bozukluğu olan çocukların eğitimi. G. Akçamete. (Editör). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (s. 337-366). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. ve Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 82-101.
- Tezel- Şahin, F. ve Cevher- Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: dünyada neler uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Thomas, A. (1993). Study skills. *Oregon School Study Council*, 36(5), 1-38.
- Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N., ve Arslan, F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe ders öğretim programı'na göre yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi açısından değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-133.
- Tuncer, N., Sak, R. ve Şahin- Sak, T. (2016). *Aile eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Uçar-Rasmussen, M., Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 203-217.
- Uluğtekin, S., Cılga, İ. ve Sunay, İ. L. (2002). Çoğulcu demokratik toplum için aile eğitimi projesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2(5), 27-31.
- Varış, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Varol, N. (2006). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vaughn, S. ve Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research & practice*, 18(3), 137-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.
- Yılmaz-Bolat, E. ve Özgün, Ö. (2017). Erken çocuklukta aile eğitimi ve aile eğitimine yönelik uygulanan programlar. Y. Aktaş- Arnas (Editör). *Aile eğitimi ve okulöncesinde aile katılımı*. S. 21-73. Ankara: Vize Yayıncılık.

Yüksel, İ.ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.



## EKLER

### Ek 1. Program Duyuru İlanı



KURUM GİRİŞİ



VELİ BEKLEME ODASI



KURUM DIŞ KAPISI



VELİ BEKLEME ODASI

## Ek 2. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programında “Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Okuma Yazma Eğitiminde Anne Katılımı: Bir Eğitim Programı Önerisi” başlıklı doktora tez çalışmasını danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya ile birlikte yürütmekteyiz.

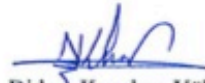
Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okuma yazma öğretim sürecinde anne katılım eğitiminin anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için size bazı sorular yönelteceğiz. Bu eğitim katılımcı olan ebeveyn ile birlikte çocuğunuzun devam ettiği özel eğitim kurumunda beş oturum şeklide uygulanacaktır. Eğitimden önce ve eğitimin tamamlanmasından sonra sizin ve çocuğunuzun birlikte yaptığı okuma-yazma çalışmaları ikinci bir gözlemci eşliğinde gözlemlenecektir. Araştırma sürecinde ses kayıtları alınacaktır.

Sizden ve çocuğunuzdan elde edilen veriler kesinlikle gizli tutulacak ve bu veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuğunuzun ya da sizin ismi ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti araştırma bitiminde tarafınıza ulaştırılacaktır.

Çocuğunuz veya siz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz, bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, kendi belirtmese de araştırmacı çocuğunuz rahatsız olduğunu öngörürse veya siz çocuğunuzun rahatsız olduğunu hissederseniz çalışma tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Katılım sırasında ebeveyn olarak siz sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışma tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Böyle bir durumda çalışmadan ayrılmak istediğinizi araştırmacıya söylemeniz yeterli olacaktır.

Bu çalışma ile ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,



Didem Kayahan Yüksel

Çocuk Gelişimi Bölümü  
Cumhuriyet Üniversitesi Suşehri MYO, Sivas  
e-posta: didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum ve çocuğum .....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Anne Adı-Soyadı. ....

İmza .....

B) Bu araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum ve ocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

İmza .....

Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size **en uygun** gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum ve çocuğum .....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

İmza .....

B) Bu araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum ve ocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

İmza .....



Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size **en uygun** gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum ve ocuğum [REDACTED].....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Anne Adı-Soyadı [REDACTED]

İmza ..  .....

B) Bu araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum ve ocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

İmza .....



Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum ve çocuğum .....'nın da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Anne Adı-Soyadı... [Redacted]

İmza *[Handwritten Signature]* .....

B) Bu araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum ve ocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

İmza .....

### Ek 3. Anne İlk Görüşme Formu

1. Okuma yazma bilmek size ne ifade ediyor? Açıklar mısınız?

2. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

Sonda: Çocuğunuzun okuma yazma düzeyi ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

3. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili karşılaştığınız olumlu/olumsuz durumlar var mı, bunlardan bahseder misiniz?

Sonda: Bu olumlu/olumsuz durumlar neden kaynaklanıyor olabilir?

Sonda: Problemlerin çözümünde kimler, ne şekilde rol oynuyor? Problemler nasıl çözülüyor?

4. Çocuğunuz ödevlerini yaparken ve/veya size okulda o günkü işlediği dersle ilgili sorular sorduğunda ona yardımcı olabiliyor musunuz? Örneklerle açıklar mısınız?

Sonda: Çocuğunuzun eğitimi için günlük ne kadar süre ayırabiliyorsunuz?

Sonda: Bunların dışında çocuğunuzun eğitimine katıldığınız durumlar var mı açıklar mısınız?

5. Çocuğunuzun eğitim sürecine katılmak size ne hissettiriyor?

Sonda: Eğitim sürecine katıldığınız durumlarda çocuğunuz nasıl tepki veriyor?

6. Çocuğunuzun okuma yazma öğretim sürecine katılımınız hakkında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

7. Çocuğunuzun okuma yazma öğretim sürecine katılmanız için size özel bir eğitim programı hazırlansa bu programa katılmak ister miydiniz?

Sonda: Bu program hakkında eğitim almanız için haftalık ne kadar süre ayırabilirsiniz?

Sonda: Sizin için hangi zamanlar uygun olur?

Sonda: Okuma yazma öğretim sürecinde anne katılım programından beklentileriniz nelerdir?

Sonda: Genel olarak okuma yazma öğretimi ile ilgili öğrenmek istediğiniz konuları benimle paylaşır mısınız?

8. Çocuğunuzun evdeki çalışma ortamını anlatır mısınız?

Sonda: Çocuğunuzun kendine ait odası/ çalışma masası/ kitaplığı var mı?

9. Çocuğunuzun eğitimine sizin dışınızda katkı sağlayabilecek kişi ve/veya kurumlar var mı? Ne tür yardımlar alabilirsiniz, açıklar mısınız?

#### Ek 4. Anne Son Görüşme Formu

1. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

Sonda: Çocuğunuzun okuma yazma düzeyi ile ilgili beklentileriniz nelerdir?

2. Çocuğunuzun eğitimi ile ilgili karşılaştığınız olumlu/olumsuz durumlar var mı, bunlardan bahseder misiniz?

Sonda: Bu olumlu/olumsuz durumlar neden kaynaklanıyor olabilir?

Sonda: Problemlerin çözümünde kimler, ne şekilde rol oynuyor? Problemler nasıl çözülüyor?

3. Çocuğunuz ödevlerini yaparken ve/veya size okulda o günkü işlediği dersle ilgili sorular sorduğunda ona yardımcı olabiliyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

Sonda: Çocuğunuzun eğitimi için günlük ne kadar süre ayırabiliyorsunuz?

Sonda: Bunların dışında çocuğunuzun eğitimine katıldığınız durumlar var mı açıkla mısınız?

4. Çocuğunuzun eğitim sürecine katılmak size ne hissettiriyor?

Sonda: Eğitim sürecine katıldığınız durumlarda çocuğunuz nasıl tepki veriyor?

5. Çocuğunuzun okuma yazma öğretim sürecine katılımınız hakkında kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

6. Çocuğunuzun okuma yazma öğretim sürecine katılmanız amacıyla bir programa katıldınız. Program süresince deneyimlerinizden bahseder misiniz?

Sonda: Programın sizin açınızdan olumlu ve olumsuz etkilerinden bahseder misiniz?

Sonda: Program boyunca edindiğiniz bilgi ve becerileri kullanabiliyor musunuz? Ne şekilde?

7. Katıldığınız programdan sonra çocuğunuz ile birlikte çalışmalarda değişiklik meydana geldi mi? Örneklerle açıkla mısınız?

Sonda: Programın çocuğunuz üzerinde olumlu olumsuz etkilerinden bahseder misiniz?

8. Böyle bir programa katılmayı arkadaşlarınıza/ yakınlarınıza tavsiye eder misiniz? Neden?

9. Ekleme istediğiniz başka bir konu var mı?

### Ek 5. Öğretmen İlk Görüşme Formu

1. Genel olarak öğrenciniz ...'den bahseder misiniz?
2. Ne kadar süredir bu öğrencinizi destek eğitim veriyorsunuz? Nasıl gidiyor?  
Baştan sonra bu öğrencinizle yaşadığınız tecrübeleri kısaca özetleyebilir misiniz?
3. Öğrencinizin okuma yazma düzeyinden bahseder misiniz?
4. Bildiğiniz üzere bu öğrencinin annesine çocuğunun okuma yazma eğitimine katılması için bir eğitim programı vermeyi planlıyorum, bu konu hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?  
Sonda: Ailelerin okuma yazma eğitimine katılması hakkında ne düşünüyorsunuz?  
Sonda: Ailelerden ne tür yardım ve destekleri almayı bekliyorsunuz?  
Sonda: Böyle bir programa katılmayı diğer velilerinize tavsiye eder misiniz?
5. Eklemek istediğiniz başka konular var mı?

### Ek 6. Öğretmen Son Görüşme Formu

1. Genel olarak öğrenciniz ...'den bahseder misiniz?
2. Ne kadar süredir bu öğrencinizi destek eğitim veriyorsunuz? Nasıl gidiyor?  
Baştan sonra bu öğrencinizle yaşadığınız tecrübeleri kısaca özetleyebilir misiniz?
3. Öğrencinizde son zamanlarda gözlemlediğiniz bir değişiklik oldu mu? Açıklar mısınız?  
Sonda: Öğrencinizin okuma yazma düzeyinde değişiklik oldu mu? Açıklar mısınız?  
Sonda: Öğrencinizin ödev yapma alışkanlıklarında düzeyinde değişiklik oldu mu? Açıklar mısınız?  
Sonda: Diğer değişiklikler...
4. Bildiğiniz üzere bu öğrencinin annesine çocuğunun okuma yazma eğitimine katılması için bir eğitim programı veriyorum, bu program hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?  
Sonda: Ailelerin okuma yazma eğitimine katılması hakkında ne düşünüyorsunuz?  
Sonda: Ailelerden ne tür yardım ve destekleri almayı bekliyorsunuz?  
Sonda: Böyle bir programa katılmayı diğer velilerinize tavsiye eder misiniz?
5. Eklemek istediğiniz başka konular var mı?

## Ek 7. Gözlem Formu

### Gözlem Formu

Adı Soyadı:	Gözlemci:
Gözlem Tarihi:	Gözlem Saati:

	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklamalar
Ses hissetme çalışmalarını yaptırdı.				
Ses tanıma çalışmalarını yaptırdı.				
Harfin sesini okuttu.				
Harfin sesini yazdırdı.				
Sesten heceler oluşturma çalışmalarını yaptırdı.				
Hece okuttu.				
Hece yazdırdı.				
Kelime okuttu.				
Kelime yazdırdı.				
Tümce okuttu.				
Tümce yazdırdı.				
Metin okuttu.				
Metin yazdırdı.				

### Ek 8. Oturum Sonu Değerlendirme Formu

Bugün katıldığınız öğretim oturumunu göz önünde bulundurarak lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- ✓ Bugün en iyi anladığım konu .....  
.....oldu.
- ✓ Bugün en az anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma giden durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste .....  
..... yaparak en iyi şekilde öğrendim.
- ✓ Bugünkü derste en çok .....  
..... zorlandım.
- ✓ Genel olarak bugünkü tecrübeleriniz ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz .....  
.....  
.....

## Ek 9. Pilot Uygulama Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve öğretim doktora programında “Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Bireyselleştirilmiş Anne Katılım Programının Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışmasını danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya ile birlikte yürütmekteyiz.

Bu araştırmanın amacı, Öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma yazma öğretim sürecinde bireyselleştirilmiş anne katılım programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için size bazı sorular yönelteceğiz. Sizin ve çocuğunuzun ihtiyaçlarını değerlendirerek bir eğitim programı geliştireceğiz. Bu program katılımcı olan ebeveyn ile birlikte sizin evinizde dört oturum şeklide uygulanacaktır. Programın tamamlanmasından sonra sizin ve çocuğunuzun ev içinde yaptığı okuma-yazma çalışmaları video kaydı kullanılarak gözlemlenecektir. Araştırma sürecinde ses ve video kayıtları alınacaktır.

Sizden ve çocuğunuzdan elde edilen veriler kesinlikle gizli tutulacak ve bu veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Çocuğunuzun ya da sizin ismi ve kimlik bilgileriniz, hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının özeti araştırma bitiminde tarafınıza ulaştırılacaktır.

Çocuğunuz veya siz çalışmayı yarıda kesmek isterseniz, bu formu imzaladıktan sonra hem siz hem de çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahipsiniz. Katılım sırasında sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissettiğini belirtirse, kendi belirtmese de araştırmacı çocuğunuzun rahatsız olduğunu öngörürse veya siz çocuğunuzun rahatsız olduğunu hissederseniz çalışma tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Katılım sırasında ebeveyn olarak siz sorulan sorulardan ya da herhangi bir uygulama ile ilgili başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışma tamamlanmadan ve derhal son verilecektir. Böyle bir durumda çalışmadan ayrılmak istediğinizi araştırmacıya söylemeniz yeterli olacaktır.

Bu çalışma ile ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,



Didem Kayahan Yüksel

Çocuk Gelişimi Bölümü  
Cumhuriyet Üniversitesi Şuşehri MYO, Sivas  
e-posta: didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr




Lütfen araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size **en uygun** gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

**A)** Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum ve ocuğum [REDACTED]'nin da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

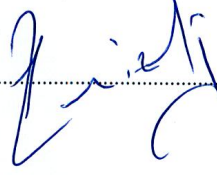
Anne Adı-Soyadı...[REDACTED]

Baba Adı-Soyadı...[REDACTED]

İmza .....



İmza .....



**B)** Bu araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum ve ocuğumun .....'nın da katılımcı olmasına izin vermiyorum.

Anne Adı-Soyadı.....

Baba Adı-Soyadı.....

İmza .....

İmza .....

## Ek 10. Özel Eğitim Kurumu Ortam Görselleri



REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME ODASI



GRUP EĞİTİM DERSLİĞİ



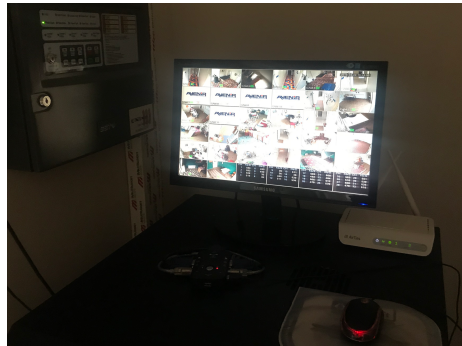
BİREYSEL EĞİTİM DERSLİĞİ



PROJEKSİYON CİHAZI



TOPLANTI/ KONFERANS SALONU



KAMERA SİSTEMİ

## Ek 11. MAXQDA 18 Matris Tarayıcısı Çıktıları

### Anne İlk Görüşme

Kod Sistemi	A-1_ilk görüşme	A-2_ilk görüşme	A-3_ilk görüşme	A-4_ilk görüşme	TOPLAM
anne katılım programına yönelik beklenti					0
özel öğrenme güçlüğü					2
genel eğitim ilkeleri					3
okuma yazma çalışmaları					4
annenin eğitime katılımına yönelik tutum					0
olumsuz					0
anne					4
çocuk					3
olumlu					0
anne					10
çocuk					1
annenin eğitime katıldığı alanlar					0
okul etkinlikleri					1
matematik					3
okuma-yazma					3
eğitimde karşılaşılan olumlu/ olumsuz durumlar					0
olumlu					0
ders çalışma					1
sosyal ilişkiler					3
öğretmenle iletişim					4
olumsuz					0
ders çalışma					4
sosyal ilişkiler					2
öğretmenle iletişim					4
eğitimden beklenti					0
bağımsızlaşma					3
günlük yaşamı idame etme					3
meslek edinme					4
okur-yazar olma					4
<b>Σ TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>66</b>

### Öğretmen İlk Görüşme

Kod Sistemi	Ö-4_ilk görüşme	Ö-3_ilk görüşme	Ö-2_ilk görüşme	Ö-1_ilk görüşme	TOPLAM
okuma yazma eğitiminde karşılaşılan güçlükler					0
çocuğun isteksiz olması					1
çocuğun hatalı ön öğrenmeleri					1
ailelerin okur yazar olmamaları					1
ailenin olumsuz yaklaşımı					3
ailenin yetersiz/yanlış bilgi sahibi olması					2
ailenin tekrar/ödev yaptırmaması					4
yetersiz işbirliği					4
zaman yetersizliği					3
programdan beklenti					0
çocukla iletişim					1
öğretim ilkeleri					2
ilk okuma yazma					5
özel öğrenme güçlüğü					2
aileden beklenti					0
geri bildirim					2
model olma					2
kitap okuma					2
işbirliği					4
çocukla iletişim					2
güdüleme					1
transfer					2
konu tekrarı					4
ödev yapma					3
<b>Σ TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>51</b>

## Anne Son Görüşme

Kod Sistemi	A-4_son görüşme	A-3_son görüşme	A-2_son görüşme	A-1_son görüşme	TOPLAM
programın ön görülmeyen doğurguları					0
arkadaş edinme/ akran etkileşimi	■		■	■	3
çocuğun eğitiminde yapılan hataları fark etme	■	■	■	■	5
programın başarılı yönleri					0
öğretim teknolojisi kullanılması			■	■	2
rol oynama yönteminin kullanılması		■		■	2
içeriğin örneklerle sunulması	■				1
programın olumsuz doğurguları					0
çocuğun öğrenme güçlüğü konusunda yetersiz hissetme		■	■		2
annenin kendini yetersiz hissetmesi				■	1
programın öngörülen doğurguları					0
çocuğun eğitiminde rol ve sorumluluk alma	■	■		■	3
yeni bilgi ve beceriler edinme	■	■	■	■	4
olumlu anne-çocuk iletişimi	■	■	■	■	5
verimli ödev/ tekrar yapma	■	■	■	■	5
<b>Σ TOPLAM</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>33</b>

## Öğretmen Son Görüşme

Kod Sistemi	Ö-4_son görüşme	Ö-3_son görüşme	Ö-2_son görüşme	Ö-1_son görüşme	TOPLAM
öneriler					0
farklı engel grubu ebeveynlerinin dahil edilmesi		■			1
program sonrası annelere yönlendirme yapılması	■				1
öğretmenlerin sürece dahil edilmesi		■			1
olumsuz görüşler					0
okur yazar olmayan anneler			■		1
programın etkilerinin sürekliliği	■	■			2
olumlu görüşler					0
işbirliği	■		■	■	3
ödev/ tekrar yapma	■	■	■	■	4
çocuğun motivasyonu	■	■			3
annelerin motivasyonu	■			■	2
anneden alınan destekler					0
ödevlerin tam yapılması	■	■	■	■	5
çocuğun çalışma ortamını düzenleme	■				2
evde serbest okuma yaptırma	■	■		■	3
iletişim sağlama	■	■		■	3
<b>Σ TOPLAM</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>31</b>

## Ek 12. Anne Eğitim Programı Taslağı Ders Planları

### 1. DERS PLANI: ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

#### KAZANIMLAR VE ALT KAZANIMLAR

**Kazanım 1:** Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili temel kavramlar bilgisi

**Alt Kazanımlar:**

- 1.1. Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımı yapar.
- 1.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini listeler.
- 1.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun öğrenme güçlüklerini ifade eder.
- 1.4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini ifade eder.

**Kazanım 2:** Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını kavrama

**Alt Kazanımlar:**

- 2.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun özelliklerini kendi çocuğu ile ilişkilendirerek örneklendirir.
- 2.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik genel öğretim ilkelerini özetler.

**Kazanım 3:** Özel öğrenme güçlüğü'nü içselleştirme

**Alt Kazanımlar:**

- 3.1. Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgileri öğrenmeye istekli olur.
- 3.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini merak eder.
- 3.3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaşadığı güçlüklerin farkında olur.

**Kazanım 4:** Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara destek olma

**Alt Kazanımlar:**

- 4.1. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğunun eğitimine katılım hususunda görev almaya açıktır.
- 4.2. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğuna duygusal yönde destek olmaya önem verir.

#### İÇERİK

##### 1. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

- 1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri
- 1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Özellikleri

1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Öğrenme Güçlükleri

1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuğun Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler

1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuk Ne Hisseder?

1.6. Ailelere Öneriler

**YÖNTEM-TEKNİK:** Anlatım, örnek olay, soru-cevap.

**ARAÇ-GEREÇ:** Bilgisayar, projeksiyon cihazı, “Özel Öğrenme Güçlüğü” konulu PowerPoint sunumu, “Ali’nin Hikayesi” isimli animasyon gösterimi (<https://www.youtube.com/watch?v=f7fgboJDkO8>), çalışma kağıtları.

**SÜRE:** 40’+40’+40’

**TARİH:**

### **ÖĞRENME YAŞANTILARI**

- Eğitimci dersin başında katılımcılara “En iyi yapabildiğiniz işler nelerdir?, Peki hiçbir şeyi öğrenmekte zorlandınız mı?, Bu durum size ne hissettirdi?” sorularını sorar.
- Katılımcılardan çeşitli cevaplar alındıktan sonra “Buradaki herkesin çocuğu özel öğrenme güçlüğü yaşıyor, bu konuyu merak etmiş ve farklı kaynaklardan çeşitli bilgiler edinmiş olduğunuzu düşünüyorum. Biz bu ders özel öğrenme güçlüğüne ayrıntılı biçimde ele alacağız. Böylelikle çocuğunuzun yaşadığı güçlükleri, onun eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri öğrenecek ve onun ihtiyaç duyduğu duygusal desteği sağlayabileceksiniz.” der.
- Eğitimci PowerPoint sunumu eşliğinde “Özel Öğrenme Güçlüğü” konulu içeriği (özel öğrenme güçlüğüne belirtileri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özellikleri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenme güçlükleri, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk ne hisseder?, ailelere öneriler) düz anlatım yoluyla sunar ve süreçte katılımcılara çeşitli sorular yönelir, alınan cevaplar doğrultusunda dönüt- düzeltme verir.

- Sunumun ardından katılımcılara içerik ile ilgili bir sorularının olup olmadığını sorar ve varsa soruları cevaplandırır.
- Ardından “Ali’nin Hikayesi” isimli animasyon gösteriminin ilk kısmı (1’35’’) izletilir. Eğitimci “Animasyondaki anne-babanın davranışı size göre doğru mu?, Animasyondaki anne veya baba siz olsaydınız ne yapardınız?, Sizce Ali neler hissediyor?” sorularını yöneltir.
- Eğitimci katılımcıların cevaplarını dinledikten sonra gerekli durumlarda dönüt-düzeltilme verir ve cevapları özetler. Animasyon gösteriminin geri kalan kısmı izletilir. “Ali’nin hikayesinin geri kalan kısmını da izledik. Sizce animasyondaki anne-babanın davranışları doğru mudur?, O aile ile görüşme fırsatınız olsa onlara neler önerirdiniz?” der ve katılımcıların cevaplarını dinler ve gerekli durumlarda dönüt- düzeltme verir.
- Ardından “Sayın katılımcılar izlediğimiz animasyonda belki birçoğunuzun geçirdiği süreçleri gördük, farklı fikirler ürettik. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara akademik becerilerin öğretiminin yanı sıra duygusal destek sağlamak da son derece önemlidir. Eğer çocuklarımız için gerçekten iyi şeyler yapmak istiyorsak onlara çok yönlü destek sağlamalı ve onları anlamaya çalışmalıyız.” der.
- Eğitimci konu ile ilgili değerlendirme etkinliğini katılımcılara dağıtarak bunları doldurmalarını ister. Katılımcıların etkinliği tamamlamalarının ardından katılımcılara teşekkür ederek o günkü oturumu sonlandırır.

## **DEĞERLENDİRME**

1. Özel öğrenme güçlüğünü tanımlayınız.
2. Özel öğrenme güçlüğünün belirtileri nelerdir? Siz çocuğunuzda bu belirtilerden hangilerini gözlemlemiştiniz?
3. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerinden bahsediniz. Sizin çocuğunuz bu özelliklerden hangilerini sergiliyor? Yazınız.
4. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler nelerdir? Açıklayınız.

5. Aile olarak çocuğunuzun yaşadığı güçlükleri gidermek için neler yapabilirsiniz? Açıklayınız.

Aşağıdaki cümlelerin başında boş bırakılan parantezlere, cümlelerde verilen bilgiler doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.

6. ( ) Konuşma, dil, okuma-yazma, imla, aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişimindeki gerilik öğrenme güçlüğüdür.

7. ( ) Özel öğrenme güçlüğü akademik alanda okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, matematik güçlüğü olarak üç grupta incelenir.

8. ( ) Öğrenme güçlüğü zihinsel becerilerdeki yetersizlikle karıştırılmaktadır.

9. ( ) Özel öğrenme güçlüğü bir hastalıktır ve ilaçlarla tedavi edilir.

10. ( ) Çocuğun öğrenme güçlükleri ile baş edebilmesi için aile-okul işbirliği çok önemlidir.

11. aşağıdaki tabloda yer alan maddeleri okuyunuz ve size en uygun geleni işaretleyiniz.

İFADELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgileri öğrenmeye istekliyim.					
Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özelliklerini merak ederim.					
Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun yaşadığı güçlüklerin farkındayım.					
Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğumun eğitimine katılım hususunda görev almayı isterim.					
Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğuma duygusal yönde destek olmak benim için önemlidir.					



12. Bugün katıldığınız öğretim oturumunu göz önünde bulundurarak lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- ✓ Bugün en iyi anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugün en az anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma giden durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste .....  
..... yaparak en iyi şekilde öğrendim.
- ✓ Bugünkü derste en çok .....  
..... zorlandım.
- ✓ Genel olarak bugünkü tecrübeleriniz ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz .....  
.....

## 2. DERS PLANI: ÖĞRETİM İLKELERİ

### KAZANIMLAR VE ALT KAZANIMLAR

**Kazanım 5:** Öğretim ilkeleri bilgisi

**Alt Kazanımlar:**

- 5.1. Öğrenmenin tanımını söyler.
- 5.2. Öğretimin tanımını söyler.
- 5.3. Öğretim ilkelerini listeler.

**Kazanım 6:** Öğretim ilkelerini kavrama

**Alt Kazanımlar:**

- 6.1. Öğrenmeyi örneklerle açıklar.
- 6.2. Öğretim ilkelerini açıklar.

### İÇERİK

#### 2. ÖĞRETİM İLKELERİ

- 2.1. Öğrenme ve Öğretme Nedir?
- 2.2. Öğretim İlkeleri
  - 2.2.1. Olgunlaşma
  - 2.2.2. Hazırbulunuşluk
  - 2.2.3. Güdüleme
  - 2.2.4. Tekrar
  - 2.2.5. Etkin Katılım
  - 2.2.6. Pekiştirme
  - 2.2.7. Geri Bildirim- Dönüt
  - 2.2.8. Öğrenciye Görelik
  - 2.2.9. Yaşama Yakınlık
  - 2.2.10. Somuttan Soyuta
  - 2.2.11. Bilinenden Bilinmeyene
  - 2.2.12. Yakından Uzağa
  - 2.2.13. Basitten Karmaşığa
- 2.4. Ailelere Öneriler

**YÖNTEM- TEKNİK:** Anlatım, soru-cevap, tartışma.

**ARAÇ- GEREÇ:** Bilgisayar, projeksiyon cihazı, “Öğretim İlkeleri” konulu PowerPoint sunumu, pekiştirme verilişini gösteren karikatür görseli, “Can I Stay” isimli animasyon gösterimi (<https://www.youtube.com/watch?v=mdym9MLtd0Y>), tombala oyunu malzemeleri.

**SÜRE:** 40'+40'

**TARİH:**

### **ÖĞRENME YAŞANTILARI**

- Eğitimci katılımcılara “Şimdi sizlerden göstereceğim karikatürü incelemenizi istiyorum ve sonrasında size bazı sorularım olacak.” der ve ardından pekiştirme temalı karikatürü katılımcıların incelemesi için PowerPoint aracılığı ile sunar.
- Eğitimci “Bu karikatürde neler olduğunu sırası ile bana açıklayabilir misiniz? Çocuk birinci durumda ne yapıyordu?, Çocuğa verilen elma sizce çocuğu nasıl etkiledi?, Son çizime göre çocuğun neler hissettiğini söyleyebilirsiniz?, Sizler de çocuğunuz ile buna benzer şeyler uyguluyor musunuz?” sorularını yöneltir. Katılımcıların cevaplarını dinler ve onlara gerekli görülen dönütleri verir.
- Ardından “Sayın katılımcılar karikatürde gördüğümüz durum çocuğun öğrenmesine olumlu katkı sağlamak üzere yapılan bir uygulamadır. Sizler de bu veya benzeri uygulamaları çocuğunuz ile evde yapıyor olabilirsiniz. Bugün sizlerle etkili öğrenme ve öğretme konusunu işleyeceğiz. Böylelikle sizler de çocuğunuzun öğrenmesini olumlu etkileyen ilkeleri öğrenecek ve çocuğunuzun öğrenmesine katkı sağlayabileceksiniz.” der.
- Katılımcı PowerPoint sunumu eşliğinde ve düz anlatım yöntemi ile “Öğretim İlkeleri” konulu (öğrenme ve öğretme nedir, öğretim ilkeleri, ailelere öneriler) içeriği sunar.
- Sunum sürecinde bilinenden bilinmeyene ilkesini açıkladıktan sonra “Can I Stay” isimli animasyon gösteriminden karışık sahneler izletir. Katılımcılara “Bu videodan neler anladınız?” vb. sorular yöneltir. Ardından videonun tamamını izletir ve katılımcılara videoda anladıklarına dair sorular yöneltir. Alınan cevapları özetler ve bu durumun bilinenden bilinmeyene ilkesine örnek teşkil ettiğini ve çocukları ile yapacakları etkinliklerde bu ilkeye uygun davranırlarsa çocuğun öğrenmesinin olumlu yönde etkileneceğini vurgular.

- Sunum esnasında katılımcılara her bir ilkeyi çocukları ile nasıl uygulayabileceklerine dair örnekler verir ve sorular yönelir. Ve aldığı cevaplar doğrultusunda dönüt-düzeltilmeler verir.
- Sunumun ardından katılımcılara içerik ile ilgili bir sorularının olup olmadığını sorar ve varsa soruları cevaplandırır.
- Eğitimci değerlendirme etkinliğini katılımcılara dağıtarak doldurmalarını ister. Katılımcılar değerlendirme etkinliğini tamamladıktan sonra teşekkür ederek o günkü oturumu sonlandırır.

## DEĞERLENDİRME

1. Öğrenme nedir? Örnek vererek açıklayınız.
2. Öğretme nedir? Tanımlayınız.
3. Öğretim ilkelerini yazınız.
4. Tombala Oyunu: Eğitimci katılımcılardan çeşitli numara ve renklerdeki tombala kartlarından birini seçmelerini ister. Ardından tombala torbasından öğretim ilkelerinin tanımlarının yazılı olduğu kağıtları rasgele çeker ve kâğıtta yazan tanımı okur. Tanıma uygun öğretim ilkesini bulan katılımcı elindeki karta bir pul koyar. Elindeki karttaki tüm ilkeleri bulan katılımcı “Tombala” diyerek oyunu sonlandırır.

Güdüleme		Tekrar		Basitten Karmaşığa
	Olgunlaşma		Öğrenciye Görelilik	
Somuttan Soyuta		Yaşama Yakınlık	Pekiştirme	1

Basitten Karmaşığa	Hazırbulunuşluk		Geri Bildirim-Dönüt	
	Etkin Katılım	Somuttan Soyuta		Pekiştirme
Öğrenciye Görelilik			Yakından Uzağa	2

	Somuttan Soyuta		Etkin Katılım	Olgunlaşma
Yakından Uzağa		Güdüleme	Basitten Karmaşığa	
	Geri Bildirim-Dönüt		Yaşama Yakınlık	3

Tekrar		Somuttan Soyuta		Öğrenciye Görelik
Pekiştirme	Yaşama Yakınlık		Bilinenden Bilinmeyene	
	Etkin Katılım	Basitten Karmaşığa		4

Hazırbulunuşluk		Pekiştirme		Güdüleme
	Geri Bildirim-Dönüt		Yakından Uzağa	
Basitten Karmaşığa		Etkin Katılım	Tekrar	5

5. Bugün katıldığınız öğretim oturumunu göz önünde bulundurarak lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- ✓ Bugün en iyi anladığım konu .....  
.....oldu.
- ✓ Bugün en az anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma giden durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste .....  
..... yaparak en iyi şekilde öğrendim.
- ✓ Bugünkü derste en çok .....  
..... zorlandım.
- ✓ Genel olarak bugünkü tecrübeleriniz ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz  
.....

### 3. DERS PLANI: OKUR- YAZARLIK

#### KAZANIMLAR VE ALT KAZANIMLAR

**Kazanım 7:** Okur-yazarlık ile ilgili temel kavramlar bilgisi

**Alt Kazanımlar:**

- 7.1. Okuma- yazmanın tanımını yapar.
- 7.2. Okuma- yazmanın amacını ifade eder.
- 7.3. Farklı metin türlerini (roman, anı, bibliyografya, fıkra, masal, hikâye, şiir, mâni vb.) listeler.

**Kazanım 8:** Okur-yazar olma durumunu kavrama

**Alt Kazanımlar:**

- 8.1. Okur-yazarlığın önemini günlük yaşamıyla ilişkilendirerek örneklendirir.
- 8.2. Okur-yazarlığın çocuğunun eğitimi için önemini açıklar.
- 8.3. Okur-yazar olamamanın yol açabileceği sorunları ifade eder.
- 8.4. Farklı metin türlerine örnek verir.

**Kazanım 9:** Okur-yazarlığın önemini içselleştirme

**Alt Kazanımlar:**

- 9.1. Okuma-yazma eğitimine önem verir.
- 9.2. Okur-yazarlık ile ilgili duygularını ifade eder.
- 9.3. Okuma-yazma materyallerine ilgi duyar.

#### İÇERİK

##### 3.OKUR- YAZARLIK

3.1. Okuma-Yazma Nedir?

3.2. Okuma Yazma Eğitiminin Amacı ve Önemi

3.3. Metin Türleri

3.3.1. Düz Yazı (Nesir) Türleri

3.3.1.1. Olay Yazıları (Masal, Fabl, Hikâye, Roman, Destan, Efsane, Anı, Günlük, Tekerleme)

3.3.1.2. Düşünce (Fikir) Yazıları (Makale, Deneme, Söyleşi, Fıkra, Eleştiri, Nutuk)

3.3.1.3. Bildirme Yazıları (Biyografi, Otobiyografi, Haber, Röportaj, Gezi Yazısı, Mektup, Dilekçe, Tutanak, İlan, Reklam)

3.3.2. Nazım Türleri (Şiir, Mâni, Bilmecce)

3.3.3. Okur-Yazarlık Sürecinde Ailelere Öneriler

**YÖNTEM-TEKNİK:** Anlatım, soru- cevap, sesli okuma, tartışma.

**ARAÇ-GEREÇ:** Bilgisayar, projeksiyon cihazı, “Okur-Yazarlık” konulu PowerPoint sunumu, Farklı metin türlerinin bulunduğu çeşitli kitaplar.

**SÜRE:** 40’+40’+40’

**TARİH:**

### **ÖĞRENME YAŞANTILARI**

- Eğitimci katılımcılara “Şimdi sizlere betimleyeceğim durumu zihninizde canlandırmanızı rica ediyorum. Bir sabah uyandınız. Telefonunuz çaldı. Telefonunuza kimin aradığını baktınız ve bir sürü anlamsız sembol gördünüz. Telefonun bozuk olabileceğini düşündünüz. O sırada kapı çaldı. Kapıyı açtığınızda kargo elemanının size bir kargo getirdiğini gördünüz. Sizden adınızı soyadınızı yazıp imza atmanızı istedi. Ama adınızı soyadınız bir türlü yazamıyorsunuz. Neler olup bittiğini anlayamıyorsunuz. Ne okuyabiliyor ne de yazabiliyorsunuz. Bu durum size ne hissettirdi?, böyle bir durumda kalsanız ne yapardınız?, etrafınızda okuma-yazma bilmeyen insanlar var mı?, bu durumdan şikayetlendiklerine şahit oldunuz mu?, sizce günlük yaşamımızı sağlıklı yürütmek için okuma-yazma bilmek gerekli midir?” der ve katılımcıların verdiği cevapları dinler.
- Eğitimci “Sayın katılımcılar günümüzde okuma-yazma bilmemek büyük sorunlara yol açabilir ve bizim yaşam kalitemizi olumsuz yönde etkiler. Bu açıdan bakılınca okuma-yazma bilmenin çok önemli olduğunu görüyoruz. Bugün sizinle okur-yazarlık konusunu işleyeceğiz. Bu dersin sonunda okuma-yazmanın amacını, önemini öğrenecek ve farklı metin türlerini örnekler üzerinden inceleyeceğiz. Yapacağımız çalışmaların gerek kendi okur-yazarlığınız gerekse çocuğunuzun okur-yazarlık düzeyine olumlu katkılarının olacağını düşünüyorum.” der.
- Ardından PowerPoint sunumu eşliğinde düz anlatım yoluyla “Okur-Yazarlık” konulu (okuma-yazma nedir, okuma yazma eğitiminin amacı ve önemi, metin türleri,

düz yazı türleri, olay yazıları, düşünce yazıları, bildirme yazıları, nazım türleri) eğitim içeriğini sunar.

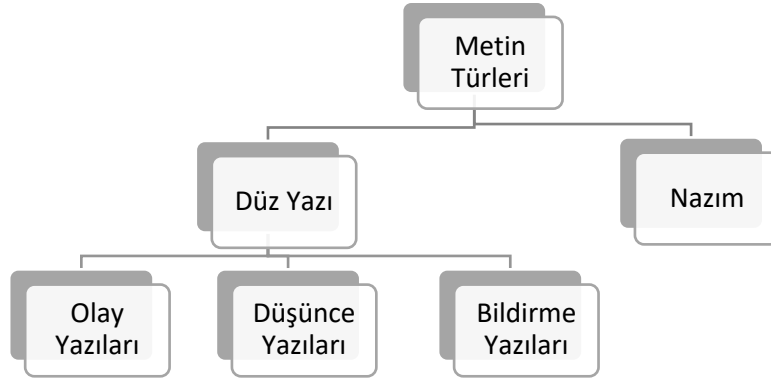
- Süreçte soru-cevap yöntemi ile katılımcılara çeşitli sorular sorar ve aldığı cevaplar doğrultusunda dönütler verir.
- Sunumun ardından katılımcılara içerik ile ilgili bir sorularının olup olmadığını sorar ve varsa soruları cevaplandırır.
- Eğitimci katılımcılara “Şimdi sizden yaşadığınız bir günü zihninizde canlandırmanızı istiyorum. Günlük yaşamınızdan hareketle okur-yazar olmak yaşamınızı nasıl etkiliyor?” sorusunu yöneltir ve katılımcıların cevaplarını dinler. Katılımcıların verdiği cevaplara dönütler verir ve okur-yazarlığın önemi üzerine bir özetleme yapar.
- Farklı metin türlerinin anlatımını yaptıktan sonra katılımcılara farklı metin türlerinin olduğu çeşitli kitaplar dağıtır ve dağıtılan metin örneklerinden sesli okuma yapmalarını ister.
- Katılımcılara söz hakkı vererek farklı metin türlerinde sesli okumalar yaptırır ve metin türlerinin anlatımını tamamlar.
- Süreçte katılımcılara çeşitli sorular yöneltir ve onlardan aldığı cevaplar doğrultusunda dönütler verir.
- Eğitimci değerlendirme etkinliğini dağıtarak katılımcılardan doldurmalarını ister. Değerlendirme etkinliğinin tamamlanmasının ardından katılımları için teşekkür ederek o günkü oturumu sonlandırır.

## **DEĞERLENDİRME**

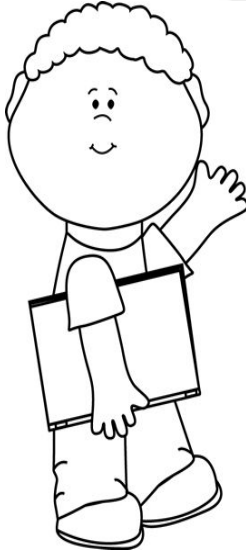
1. Okuma-yazma nedir? Tanımlayınız.
2. Okuma-yazma eğitiminin amacı nedir? Açıklayınız.



3. Aşağıdaki şekil üzerinde metin türlerini uygun başlıklar altında sıralayınız.



5. Aşağıdaki kutucuklarda çocuğunuzun günlük yaşamında bulunabileceği farklı ortamlar bulunmaktadır. Bu ortamlarda bulunurken çocuğunuzun okuma-yazma bilmesinin gerekliliğini kutucukların altındaki boşluklara yazınız.



### OKUMA-YAZMA BİLMEK NEDEN ÖNEMLİ?

#### OKULDA

#### EVDE

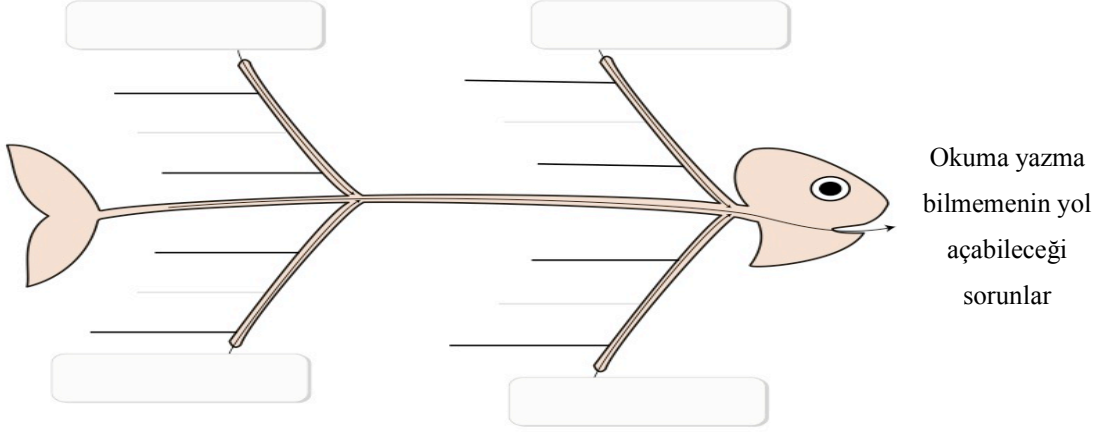
*	*
*	*
*	*
*	*
*	*

#### EV DIŞINDA

#### SOSYAL ORTAMLARDA

*	*
*	*
*	*
*	*
*	*

6. Aşağıda verilen diyagramda balığın ağız kısmında bir problem bulunmaktadır. Bu problemin nedenleri üzerine düşünüp bulduğunuz cevapları balık kılçığı üzerindeki boşluklara yazınız. Eğer bulduğunuz cevapların alt nedenleri varsa bunları diyagram üzerindeki kısa çizgilerin üzerine yazınız.



7. Bugün katıldığımız öğretim oturumunu göz önünde bulundurarak lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- ✓ Bugün en iyi anladığım konu ..... oldu.
- ✓ Bugün en az anladığım konu ..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma giden durum ..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum ..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste ..... yaparak en iyi şekilde öğrendim.
- ✓ Bugünkü derste en çok ..... zorlandım.
- ✓ Genel olarak bugünkü tecrübeleriniz ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz .....

## 4. DERS PLANI: OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK

### KAZANIMLAR VE ALT KAZANIMLAR

**Kazanım 10:** Okuma-yazma hazırlık çalışmaları bilgisi

**Alt Kazanımlar:**

- 10.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmalarının amacını söyler.
- 10.2. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.
- 10.3. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarını listeler.

**Kazanım 11:** Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını kavrama

**Alt Kazanımlar:**

- 11.1. Okumaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.
- 11.2. Yazmaya yönelik hazırlık çalışmalarına örnek verir.

**Kazanım 12:** Okuma-yazma hazırlık çalışmalarını uygulama

**Alt Kazanımlar:**

- 12.1. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili etkinlik hazırlar.
- 12.2. Okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili hazırladığı etkinliği uygular.

### İÇERİK

#### 4. OKUMA-YAZMAYA HAZIRLIK

- 4.1. Okuma-Yazma Hazırlık Çalışmalarının Amacı
- 4.2. Okumaya Hazırlık
  - 4.2.1. Oturma
  - 4.2.2. Sesli Oyunlar
  - 4.2.3. Kitap Tutma ve Sayfa Çevirme
  - 4.2.4. Görsel okuma
  - 4.2.5. Okumaya özendirme
  - 4.2.6. Okumanın Soldan Sağa Yapılması
  - 4.2.7. Gözleri Dinlendirme
  - 4.2.8. Nefes-Alıp Verme
- 4.3. Yazmaya Hazırlık
  - 4.3.1. El Hareketleri
  - 4.3.2. Boyama

4.3.3. Kalem tutma

4.3.4. Yazının Soldan Sağa Yazılması

4.3.5. Çizgi Çalışmaları

4.4. Okuma Yazma Hazırlık Sürecinde Ailelere Öneriler

**YÖNTEM-TEKNİK:** Anlatım, soru-cevap, örnek olay, gösteri, tartışma

**ARAÇ-GEREÇ:** Bilgisayar, projeksiyon cihazı, “Okuma-Yazmaya Hazırlık” konulu PowerPoint sunumu, “Elif ve Arkadaşları- Kalem Tutuyorum” isimli video (<https://www.youtube.com/watch?v=GN2F7zqoSC0>), “Çocuklar İçin Kalem Tutma Tekniği” isimli video (<https://www.youtube.com/watch?v=zVfeSyxrQFw>) Okuma-yazma hazırlık çalışma planları, çalışma kağıtları.

**Süre:** 40'+40'+40'

### ÖĞRENME YAŞANTILARI

- Eğitimci katılımcılara “Şimdi sizden betimleyeceğim durumu zihninizde canlandırmanızı ve size soracağım soruları cevaplandırmanızı rica ediyorum. Birkaç arkadaşınız yarın akşam sizi ziyaret için evinize misafir olarak gelmek istediklerini belirttiler. Sizin de herhangi bir işiniz yok ve onları evinizde ağırlayabileceğinizi belirttiniz. Böyle bir durumda neler yaparsınız?” der.
- Katılımcılardan çeşitli cevaplar aldıktan sonra “Evet hepimizin aklına çeşitli hazırlıklar yapmak geldi. Farklı yollarla da olsa aslında hepiniz misafirleriniz için hazırlık yapmayı düşündünüz. Öyleyse yapılması planlanan herhangi bir etkinlikten önce hazırlık yapmamız gereklidir diyebilir miyiz?” der.
- Ardından “Okuma yazma öğretimi karmaşık bir süreçtir ve birçok beceriyi içinde barındırır. Böylesine karmaşık bir becerinin öğretiminden önce çocuk okuma yazma eğitimine hazırlanmalıdır. Bugün sizlerle okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusunu işleyeceğiz. Bu dersin sonunda okuma yazma hazırlık çalışmalarının neler olduğunu öğreneceksiniz ve çocuğunuzla birlikte uygulayacağınız hazırlık çalışmalarını planlayabileceksiniz. Böylelikle çocuğunuzun okuma yazma eğitimine yönelik yapılan hazırlık çalışmalarına katkı sağlayabileceksiniz.” der.

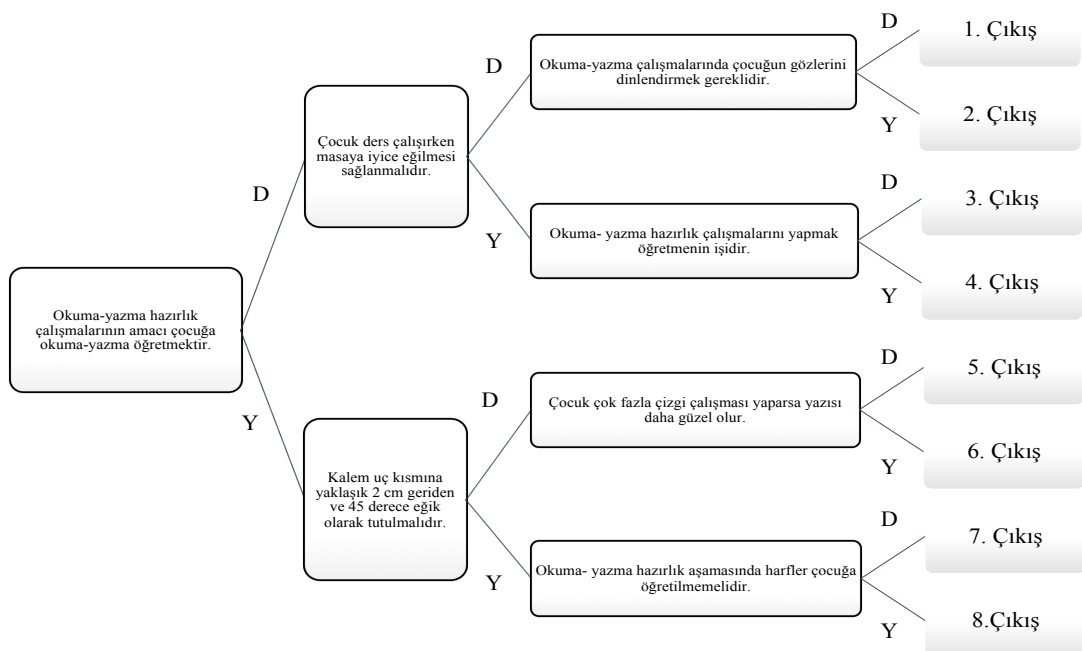
- Eğitimci katılımcılara “Şimdi sizinle bir video izleyeceğiz. Zaman zaman videoyu durdurup size bazı sorular soracağım.” der ve “Elif ve Arkadaşları- Kalem Tutuyorum” isimli videonun gösterimini başlatır.
- Videoyu (4’’) durdurur ve “Sizce çocuklar neden kalemi doğru tutamıyorlar?, Siz çocuğunuzla buna benzer bir sorun yaşadınız mı?, Böyle bir durumda ne yapılması gerekir?” sorularını yöneltir ve ardından videonun kalan kısmının gösterimini başlatır.
- Eğitimci “Videodaki çocukların kalemi doğru tutmayı öğrendiklerini görüyoruz. Sizce bu nasıl oldu?, Öğretmenin kalemi doğru tutmayı öğretmek için ne yaptı?, Öğretmen çocukların öğrenmelerine nasıl katkı sağladı?” sorularını sorar. Katılımcıların verdiği cevapları dinler, gerekli durumlarda dönüt-düzeltilme verir ve cevapları özetler.
- Eğitimci “Videoda izlediğimiz öğretmen çocukları masa başında etkinlik yapmaya zorlamak yerine onların motor becerilerinin gelişimini desteklemek adına onları dışarı çıkardı ve çocukların farklı etkinlikler yapmasına izin verdi. Kalem tutma becerisi okuma yazma hazırlık çalışmaları içinde önemli bir yere sahiptir ancak bunun dışında yapmamız gereken daha birçok etkinlik bulunmaktadır. Bugün çeşitli uygulamalar yaparak bu etkinlikleri daha iyi kavrayacaksınız.” der.
- Eğitimci PowerPoint sunumu eşliğinde düz anlatım yoluyla “Okuma Yazmaya Hazırlık” konulu (okuma-yazma hazırlık çalışmalarının amacı, okumaya hazırlık, yazmaya hazırlık, okuma yazma hazırlık sürecinde ailelere öneriler) eğitim içeriğini sunar ve süreçte katılımcılara çeşitli sorular sorarak alınan cevaplar doğrultusunda dönüt-düzeltilme verir.
- Sunumun ardından katılımcılara içerik ile ilgili bir sorularının olup olmadığını sorar ve varsa soruları cevaplandırır.
- Katılımcılara “Çocuklar İçin Kalem Tutma Tekniği” isimli video gösterimini yapar ve çocuklarının kalemi doğru tutup tutamadıklarını sorar. Aldığı cevaplar doğrultusunda katılımcılara kalem tutma tekniği ile ilgili önerilerde bulunur.
- Eğitimci “Şimdi okuma-yazma hazırlık sürecinde çocuğunuzla yapabileceğiniz etkinlikler üzerine çalışmalar yapacağız” der.
- Katılımcılara incelemeleri için okuma-yazma hazırlık çalışmaları ile ilgili örnek etkinliklerin olduğu kağıtları dağıtır ve incelemeleri için onlara zaman verir.
- Ardından örnek etkinliklerden esinlenerek çocukları ile uygulayacakları bir etkinlik tasarımlarını ister. Katılımcılar etkinlik planlarını bireysel olarak hazırlarken

derslikte gezinerek katılımcılara yönlendirmelerde bulunur ve onların sorularını cevaplar.

- Hazırladıkları etkinlik planlarını çocukları ile birlikte evde uygulamalarını ve uygulamadan sonra bir sonraki oturuma öz değerlendirme formunu doldurarak getirmelerini ister.
- Ardından değerlendirme etkinliğini dağıtarak bunları doldurmalarını ister. Katılımcıların değerlendirme etkinliğini tamamlamalarının ardından teşekkür ederek o günkü oturumu sonlandırır.

## DEĞERLENDİRME

1. Okuma- yazma hazırlık çalışmalarının yapılış amacını açıklayınız.
2. Okuma hazırlık çalışmaları nelerdir? Okumaya hazırlık amacıyla yapılan çalışmalara üç örnek veriniz.
3. Yazma hazırlık çalışmaları nelerdir? Yazmaya hazırlık amacıyla yapılan çalışmalara üç örnek veriniz.
4. Aşağıdaki bilgilerden bazıları doğru bazıları yanlıştır. İlk kutucuktan başlayıp doğru (D) veya yanlış (Y) olduğuna karar vererek okları takip ediniz. Ulaştığınız çıkışı işaretleyiniz.



5. Çocuğunuz ile birlikte uyguladığınız okuma-yazma hazırlık etkinliğinizi aşağıdaki maddeler çerçevesinde değerlendiriniz. Size en uygun gelen kutucuğu (x) işaretleyiniz.

<b>Okuma-Yazma Hazırlık Uygulaması Öz Değerlendirme Formu</b>			
<b>Ölçütler</b>	<b>Evet</b>	<b>Kısmen</b>	<b>Hayır</b>
Çocuğum için okuma-yazma hazırlık etkinliği hazırladım.			
Okuma-yazma hazırlık etkinliğini çocuğum ile uygulamak için materyal ve ortamı düzenledim.			
Okuma-yazma hazırlık etkinliğini çocuğum ile uyguladım.			
Etkinliği uygularken zamanı verimli kullandım.			
Etkinliği uygularken çocuğumu doğru yönlendirdim.			
Etkinlik esnasında çocuğumun sorduğu sorulara cevap verdim.			
Uyguladığım etkinliğin çocuğuma katkı sağladığımı düşünüyorum.			

6. Bugün katıldığınız öğretim oturumunu göz önünde bulundurarak lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- ✓ Bugün en iyi anladığım konu .....  
.....oldu.
- ✓ Bugün en az anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma giden durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste .....  
..... yaparak en iyi şekilde öğrendim.
- ✓ Bugünkü derste en çok .....  
..... zorlandım.
- ✓ Genel olarak bugünkü tecrübeleriniz ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz .....  
.....  
.....

## 5. DERS PLANI: SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

### KAZANIMLAR VE ALT KAZANIMLAR

**Kazanım 13:** Ses temelli cümle yöntemi ile ilgili temel kavramlar bilgisi

**Alt Kazanımlar:**

- 13.1. Ses temelli cümle yönteminin bir tür bireşim yöntemi olduğunu söyler.
- 13.2. Ses temelli cümle yönteminin aşamalarını sıralar.
- 13.3. Ses temelli cümle yöntemine uygun şekilde harf gruplarını sıralar.

**Kazanım 14:** Ses temelli cümle yöntemini kavrama

**Alt Kazanımlar:**

- 14.1. Ses temelli cümle yöntemi ile kendi okuma yazma öğrendiği yöntemi (cümle çözümlene vb.) karşılaştırır.
- 14.2. Ses temelli cümle yönteminin uygulanış aşamalarını açıklar.

**Kazanım 15:** Ses temelli cümle yöntemini uygulama

**Alt Kazanımlar:**

- 15.1. Sesi hissetme çalışması yapar.
- 15.2. Sesi tanıma çalışması yapar.
- 15.3. Ses okuma-yazma çalışması yapar.
- 15.4. Seslerden heceler oluşturma çalışması yapar.
- 15.5. Hece okuma-yazma çalışması yapar.
- 15.6. Kelime okuma-yazma çalışması yapar.
- 15.7. Cümle okuma-yazma çalışması yapar.
- 15.8. Metin okuma-yazma çalışması yapar.

### İÇERİK

#### 5. SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

- 5.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi
- 5.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları
  - 5.2.1. Sesi Hissetme ve Tanıma
  - 5.2.2. Sesi Okuma ve Yazma
  - 5.2.3. Heceler, Kelimeler, Cümleler Oluşturma



5.2.4. Metin oluşturma

5.3. Harf Grupları

5.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Çalışmaları

5.5. Ailelere Öneriler

**YÖNTEM-TEKNİK:** Düz anlatım, soru-cevap, gösteri, rol oynama, tartışma.

**ARAÇ-GEREÇ:** Bilgisayar, projeksiyon cihazı, “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimi” konulu PowerPoint sunumu, Okuma-yazma öğretim çalışma kağıtlarını.

**SÜRE:** 40’+40’+40’

**TARİH:**

**ÖĞRENME YAŞANTILARI**

- Eğitimci dersin başında “Şimdi sizinle biraz eskileri hatırlayacağız. İlkokul 1. sınıfa gittiğiniz zamanları düşünmenizi istiyorum. Nasıl bir sınıfınız vardı?, öğretmeninizin ismini hatırlıyor musunuz?, en iyi arkadaşlarınız kimlerdi?” sorularını sorar ve katılımcıların yanıtlarını dinler.
- Eğitimci “Peki nasıl bir öğrenciydiniz?, okuma yazmayı nasıl öğrendiğinizi hatırlıyor musunuz?, ilk okumalarınızı yaparken hangi duyguları hissettiniz?, sınıfta herkes aynı anda mı okumaya geçti?, arkadaşlarınızla aranızda farklılıklar var mıydı?” sorularını sorar ve katılımcıların cevaplarını dinler.
- Ardından “Sayın katılımcılar her çocuk farklı yollarla ve farklı zamanlarda öğrenir. Biliyorum hepimiz çocuğunuzun sınıf arkadaşlarıyla aynı zamanda okuma-yazma öğrenmesini tercih ederdiniz. Evet, çocuğunuz okuma-yazma konusunda akranlarından daha geride olabilir ama bu durum değişebilir. Çocuklarımızın okuma-yazma öğrenmesine yardım edebilirsiniz. Bugün sizlerle çocuklarınızın okuma-yazma eğitiminde kullanılan yöntem olan ses temelli cümle yöntemini işleyeceğiz. Bu dersin sonunda ses temelli cümle yönteminin özelliklerini, aşamalarını öğrenecek ve okuma-yazma çalışmalarını uygulayabileceksiniz. Böylelikle çocuğunuzun öğretmeni ile işlediği konuları evde tekrar ettirebilecek ve çocuğunuzun ödevlerine doğru şekilde rehberlik edebileceksiniz. Çocuğunuzun okuma-yazma öğrenme

sürecine katılımınızla çocuğunuzun okuma-yazma düzeyine katkıda bulunacağınıza inanıyorum.” der.

- Ardından PowerPoint sunumu eşliğinde düz anlatım yoluyla “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma-Yazma Öğretimi” konulu (ses temelli cümle yöntem, ses temelli cümle yönteminin aşamaları, sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, heceler, kelimeler, cümleler oluşturma, metin oluşturma, harf grupları, ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma çalışmaları, ailelere öneriler) eğitim içeriğini sunar.
- Süreçte soru-cevap yöntemi ile katılımcılara çeşitli sorular sorar ve aldığı cevaplar doğrultusunda dönüt- düzeltme verir. Sunumun ardından katılımcılara içerik ile ilgili bir sorularının olup olmadığını sorar ve varsa soruları cevaplandırır.
- Ardından “Şimdi sınıfa bir öğretmen arkadaşımı davet edeceğim ve onunla birlikte küçük bir canlandırma yapacağız. Öğretmen arkadaşım çocuk olacak ben ise ona okuma-yazma öğreten öğretmen. Böylelikle okuma-yazma öğretimini uygulamalı olarak gözlemleyeceksiniz.” der ve dersliğe öğretmen arkadaşını davet eder.
- Öğretmen ve eğitimci rol oynama yoluyla katılımcılara ses temelli cümle yönteminin uygulanışı ile ilgili bir gösterim (sesi hissetme-tanıma, ses okuma-yazma, seslerden heceler oluşturma, hece okuma-yazma, kelime okuma-yazma, cümle okuma-yazma, metin okuma-yazma) yapar.
- Ardından okuma-yazma öğretim çalışma kağıtlarını katılımcılara dağıtarak bunları incelemelerini ister ve “Sayın katılımcılar şimdi uygulama yapma sırası sizde. İkişerli gruplar oluşturacağız ve biriniz öğretmen ve biriniz öğrenci gibi davranarak okuma yazma çalışması uygulayacağız. Bu sırada size dağıttığım çalışma yapraklarından faydalanabilirsiniz. Zaman zaman size bazı ipuçları vereceğim ve uygulamanın sonunda etkinliğimizi hep birlikte değerlendireceğiz” der ve ilk grubun gösterimini diğer katılımcılarla birlikte izler.
- Gösterim sırasında çeşitli ipuçları verir, dönüt- düzeltmelerde bulunur ve uygulama ile ilgili gözlem formu üzerinde notlar alır. Gösterim tamamlandıktan sonra uygulamayı yapan katılımcılara öz değerlendirme yapmaları amacıyla “Bu uygulama sırasında en iyi yaptığınız şeyler nelerdir?, neleri yaparken zorlandınız?, kendinizi geliştirmek istediğiniz noktalar nelerdir?, bu uygulamayı tekrar yapsanız neleri değiştirirdiniz?” sorularını yöneltir ve gözlem notlarından da faydalanarak diğer katılımcılarla birlikte uygulamayı değerlendirir. Bu şekilde tüm katılımcıların uygulama yapmasını sağlar.

- Eğitimci, “Bugün sizlerle ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi ile ilgili çalışmalar yaptık. Bu öğrendiklerimizin kalıcı olması ve her şeyden önemlisi işlevsel hale gelebilmesi için çocuğunuzla yaptığımız çalışmalarda kullanmanız gerekli. Çocuğunuzla yapacağınız uygulamalarda yaşadığımız deneyimleri, güçlükleri ve merak ettiklerinizi benimle veya çocuğunuzun öğretmeni ile paylaşabilirsiniz. Okuma yazma sürecinde artık çocuğunuz yalnız değil, hayatın her alanında olduğu gibi bu konuda da çocuklarınızı destekleyeceğinize inanıyorum.” der.
- Ardından eğitimci” Bildiğiniz üzere Ülkemizde 2005 yılında yapılan değişiklikle okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir. Bugün edindiğiniz bilgi ve beceriler ışığında kendi okuma-yazma öğrenme süreciniz ile ses temelli cümle yöntemini avantajlar ve dezavantajlar bağlamında karşılaştırınız.” der ve katılımcılara söz hakkı verir. Aldığı cevaplar doğrultusunda dönüt-düzeltilmeler verir ve cevapları özetler.
- Eğitimci değerlendirme etkinliğini katılımcılara dağıtarak, sorulara cevap vermelerini ister ve katılımcılara teşekkür ederek o günkü oturumu sonlandırır.

## DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları uygun şekilde doldurunuz.

1. Ses temelli cümle yöntemi bir tür ..... yöntemidir.
2. Ses temelli cümle yönteminde ..... tane harf grubu bulunmaktadır.
3. Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretimi yapılırken  
1....., 2.....,  
3....., 4.....  
aşamaları sırasıyla uygulanmaktadır.

4. Aşağıda karışık olarak verilen harf gruplarını öğretim sırasına göre sıralayınız.

Harf Grubu	Sıra
ö, r, ı, d, s, b	
h, v, ğ, f, j	
e, l, a, k, i, n	
z, ç, g, ş, c, p	
o, m, u, t, ü, y	

5. Okuma-Yazma Çalışması Gözlem Formu

Davranış	Evet	Hayır	Açıklamalar
Ses hissetme çalışmalarını yaptırdı.			
Ses tanıma çalışmalarını yaptırdı.			
Harfin sesini okuttu.			
Harfin sesini yazdırdı.			
Sesten heceler oluşturma çalışmalarını yaptırdı.			
Hece okuttu.			
Hece yazdırdı.			
Kelime okuttu.			
Kelime yazdırdı.			
Tümce okuttu.			
Tümce yazdırdı.			
Metin okuttu.			
Metin yazdırdı.			

6. Bugün katıldığınız öğretim oturumunu göz önünde bulundurarak lütfen aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- ✓ Bugün en iyi anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugün en az anladığım konu .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma giden durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste en hoşuma gitmeyen durum .....  
..... oldu.
- ✓ Bugünkü derste .....  
..... yaparak en iyi şekilde öğrendim.
- ✓ Bugünkü derste en çok .....  
..... zorlandım.
- ✓ Genel olarak bugünkü tecrübeleriniz ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz .....  
.....  
.....

### Ek 13. Özgeçmiş

<b>Adı Soyadı</b>	Didem KAYAHAN YÜKSEL
<b>Kişisel Bilgiler</b>	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 28.08.1985 / Sivas
<b>İletişim Bilgileri</b>	Tel: 0346 219 10 10 E- posta: didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr
<b>Öğrenim bilgileri</b>	Lise: 1999-2003 Sivas Selçuk Anadolu Lisesi  Lisans: 2005-2009 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği  Yüksek Lisans: 2009-2011 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı  Doktora: 2014-2019 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı
<b>İş Deneyimi</b>	2009-2015: Millî Eğitim Bakanlığı Sivas İlk Paylaşım Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Sınıf Öğretmeni  2015-halen: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Suşehri Timur Karabal Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Görevlisi