

BAYBURT ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

**SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN UYGULADIKLARI OKUMA-YAZMA YÖNTEMLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa Halit KAKŞA

MAYIS 2019

BAYBURT

BAYBURT ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI

**SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN UYGULADIKLARI OKUMA-YAZMA YÖNTEMLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa Halit KAKŞA

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mesut BULUT

MAYIS 2019

BAYBURT

ONAY

Mustafa Halit Kakşa tarafından hazırlanan “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Okuma-Yazma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri” adlı bu çalışma 10.04.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda (oybirliği/oyçokluğu) başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.....(Başkan)

.....(Danışman)

.....

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım./..../.....

.....

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içerisindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Mustafa Halit Kakşa

.../.../.....

ÖN SÖZ

Çalışmamın her aşamasında olumlu eleştirileri ve değerli katkılarıyla bana yol gösteren, araştırma sürecinde bana her türlü kolaylığı gösteren saygıdeğer hocam ve danışmanım Doç. Dr. Mesut Bulut'a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Tez konumun şekillenmesinde görüş ve önerileriyle desteklerini esirgemeyen Sayın Hocam Doç. Dr. Fatih Boynikoğlu'na, tez süresince yardımlarını esirgemeyen sayın Hocam Doç. Dr. Fatih Gürbüz'e, araştırmada kullanılacak görüşme formunun hazırlanması ve düzenlenmesinde elektronik ortamda desteğine başvurduğum ve desteklerini esirgemeyen Sayın Aysun Çolak hocama teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarına destekleriyle ve anlayışlarıyla katkıda bulunan görüşme formunu uyguladığım okullardaki saygıdeğer idareci ve katılımcı öğretmenlerime, görüşmelerim esnasında yardımcı görüşmeci olarak desteklerini benden esirgemeyip tatil günlerini benim için harcayan sevgili öğretmen arkadaşım Muhittin Ekinci'ye, görüşmelerim ve araştırmam sürecinde gösterdiği anlayış ve destekleri için okul müdürüm Vedat Hamutcu'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda yol gösterici olan Sayın Hocam Doç. Dr. Nur Akçin ve yüksek lisans öğrencisi Sayın Hocam Hatice Şengül'e yardımlarından ötürü teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca eğitim hayatımda ve araştırmam süresince her zaman beni destekleyen eşim Pelin Kakşa'ya, annem Gülay Kakşa'ya, babam Murat Kakşa'ya, kardeşlerim Oğuz ve Gamze Nur Kakşa ile kızım Ahsen Azra Kakşa'ya sonsuz minnet ve teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	XII
ABSTRACT	XIV
TABLolar LİSTESİ	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
RESİMLER LİSTESİ	XVIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XIX
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER.....	3
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Sayıtları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. Özel Eğitim	5
2.2. Özel Eğitimin Amaçları.....	6
2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	7
2.4. Özel Eğitim Uygulamaları.....	8

2.5. Kaynaştırma Eğitimi	15
2.5.1. Kaynaştırma Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar	17
2.5.2. Kaynaştırma Eğitiminde Destek Hizmetleri.....	19
2.5.2.1. Sınıf İçi Yardım.....	19
2.5.2.2. Kaynak Oda Eğitimi.....	19
2.5.2.3. Özel Eğitim Danışmanlığı.....	19
2.5.3. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	21
2.5.3.1. Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Bireylere Yararları	21
2.5.3.2. Normal Gelişim Gösteren Bireylere Yararları	21
2.5.3.3. Ailelere Yararları.....	21
2.5.3.4. Öğretmene Yararları.....	22
2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri	22
2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi	22
2.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi	23
2.6.3. Bölgesel Kaynaştırma.....	23
2.6.4. Sosyal Kaynaştırma	23
2.6.5. Fonksiyonel Kaynaştırma.....	23
2.7. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi.....	23
2.7.1. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi	24
2.7.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi	25
2.7.3. Özel Eğitim Personeli Yetiştirmenin Tarihçesi	28
2.8. Özel Eğitime Gerekksinim Duyan Bireyler	29
2.8.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler	32
2.8.1.1. Tanımı	32
2.8.1.2. Sınıflandırılması	33
2.8.1.3. Nedenleri	33
2.8.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler.....	34
2.8.2.1. Tanımı	34
2.8.2.2. Sınıflandırılması	34
2.1.1.1. Nedenleri	35

2.1.2.	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler	35
2.1.2.1.	Tanımı	35
2.1.2.2.	Sınıflandırılması	36
2.1.2.3.	Nedenleri	36
2.1.3.	Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler.....	36
2.1.3.1.	Tanımı	36
2.1.3.2.	Sınıflandırılması	37
2.1.3.3.	Nedenleri	37
2.1.4.	Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler.....	37
2.1.4.1.	Tanımı	37
2.1.4.2.	Sınıflandırılması	38
2.1.4.3.	Nedenleri	38
2.1.5.	Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneğe Sahip Olan Bireyler	39
2.1.5.1.	Tanımı	39
2.1.5.2.	Sınıflandırılması	39
2.1.5.3.	Nedenleri	40
2.1.6.	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler	41
2.1.6.1.	Tanımı	41
2.1.6.2.	Sınıflandırılması	41
2.1.6.3.	Nedenleri	41
2.1.7.	Dil Konuşma Bozukluğu Olan Bireyler	42
2.1.7.1.	Tanımı	42
2.1.7.2.	Sınıflandırılması	42
2.1.7.3.	Nedenleri	43
2.1.8.	Görme Engeli Olan Bireyler.....	44
2.1.8.1.	Tanımı	44
2.1.8.2.	Sınıflandırılması	44
2.1.8.3.	Nedenleri	44
2.1.9.	Bedensel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Bireyler.....	45
2.1.9.1.	Tanımı	45
2.1.9.2.	Sınıflandırılması	45

2.1.9.3.	Nedenleri	46
2.2.	Okuma ve Yazma	46
2.2.1.	Okuma	46
2.2.2.	Okumanın Türleri	49
2.2.2.1.	Sesli Okuma	49
2.2.2.2.	Sessiz Okuma	50
2.2.3.	Yazma.....	51
2.2.3.1.	Yazmanın Türleri	51
2.2.3.1.1.	Bakarak Yazma	51
2.2.3.1.2.	Başkasının Söylediğini Yazma (Dikte)	52
2.2.3.1.3.	Serbest Yazma (Tahrir)	52
2.3.	İlk Okuma-Yazma	52
2.3.1.	İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amaçları	52
2.3.2.	İlk Okuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri	53
2.3.3.	İlk Okumaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler	55
2.3.3.1.	Takvim Yaşı	55
2.3.3.2.	Cinsiyet.....	55
2.3.3.3.	Sağlık Sorunları.....	56
2.3.3.4.	Genel Zekâ	56
2.3.3.5.	Zihinsel Düşünme	56
2.3.3.6.	Özel Bilişsel Problemler.....	56
2.3.3.7.	Görsel Ayrım.....	56
2.3.3.8.	İşitsel Ayrım.....	57
2.3.3.9.	İlişkilendirici Öğrenme	57
2.3.3.10.	Dikkat	57
2.3.3.11.	Sözel Dil Gelişimi	57
2.3.3.12.	Kitap Harf ve Satırın Özellikleri	58
2.4.	İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri.....	58
2.4.1.	Bireşimsel Yöntemler	59
2.4.1.1.	Harf Yöntemi.....	59

2.4.1.2.	Ses Yöntemi	60
2.4.1.3.	Hece Yöntemi.....	61
2.4.1.4.	Bireşimsel Yöntemlere Yapılan Eleştiriler	62
2.4.2.	Çözümleme Yöntemleri.....	62
2.4.2.1.	Öykü Çözümleme Yöntemi.....	62
2.4.2.2.	Cümle Çözümleme Yöntemi.....	63
2.4.2.3.	Kelime Çözümleme Yöntemi.....	63
2.4.2.4.	Çözümleme Yöntemlerine Yapılan Eleştiriler	64
2.4.3.	Karma Yöntem	64
2.4.4.	Ülkemizde İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi ...	64
2.5.	Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretim Tekniği	66
2.5.1.	Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Tekniğinin Öğretim Aşamaları	68
2.5.1.1.	İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık	68
2.5.1.1.1.	Dinleme Eğitimi Çalışmaları.....	68
2.5.1.1.2.	Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları	69
2.5.1.1.3.	Boyama ve Çizgi Çalışmaları.....	69
2.5.1.2.	İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme	70
2.5.1.2.1.	Sesleri Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme	70
2.5.1.2.2.	Harfi Okuma ve Yazma.....	71
2.5.1.2.3.	Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma.....	72
2.5.1.2.4.	Metin Okuma.....	73
2.5.1.3.	Bağımsız Okuma ve Yazma.....	73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.	YÖNTEM.....	74
3.1.	Araştırma Modeli.....	74
3.2.	Evren ve Örneklem.....	74
3.3.	Veri Toplama Aracı	74
3.4.	Verilerin Toplanması.....	76

3.5. Verilerin Analizi.....	76
------------------------------------	-----------

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	78
-------------------------------------	-----------

4.1. BULGULAR.....	78
---------------------------	-----------

Demografik Özelliklerle İlgili Bulgular	78
---	----

Soru 1: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimine Geçmeden Önce Hangi Becerilerin Gelişmiş Olmasını Beklersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	86
--	----

Soru 2: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimi İçin Gerekli Olan Ön Koşul Becerilerin Hazır Olmadığı Durumlarda Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna ilişkin Bulgular.....	90
--	----

Soru 3: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinize Okuma-Yazma Öğretmek İçin Kullandığınız Yöntem / Yöntemler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	94
--	----

Soru 4: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Diğer Öğrencilerden Farklı Olarak Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	97
--	----

Soru 5: Okuma-Yazma Öğretim Uygulamalarınızda Başarısızlık Durumunda Ne Gibi Çözümler Üretirsiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular	100
--	-----

Soru 6: Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Materyaller Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	103
--	-----

Soru 7: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Ölçme Değerlendirme Yöntem / Teknikleri Kullanıyorsunuz? Sorusuna ilişkin Bulgular.....	106
---	-----

Soru 8: Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	109
---	-----

Soru 9: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Uyguladığınız Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri Hakkında ve Bu Bağlamdaki Sorunlara Yönelik Önerileriniz veya Görüşleriniz Varsa Söyleyebilirsiniz'e İlişkin Bulgular.....	113
--	-----

4.2. TARTIŞMA.....	116
---------------------------	------------

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumları	116
--	-----

Öğretmenler Tarafından Okuma-Yazma Öğretimi İçin Gelişmesi Beklenen Ön Koşul Beceriler	117
--	-----

Öğretmenler Tarafından Kullanılan Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri	118
Öğretmenlerin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Farklı Olarak Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Çalışmalar	119
Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Başarısızlık Durumunda Ürettikleri Çözüm Yolları	121
Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Materyaller.....	122
Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasında Kullandıkları Yöntem/Teknikler	123
Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar	124
Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümü Adına Sundukları Öneriler	126
SONUÇ ve ÖNERİLER	128
YARARLANILAN KAYNAKLAR	133
EKLER	142
ÖZ GEÇMİŞ	146

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

SINIFINDA KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİSİ BULUNAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UYGULADIKLARI OKUMA-YAZMA YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mustafa Halit KAKŞA

2019

ÖZET

Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerine sunulan temel akademik beceriler arasında yer alan okuma-yazma becerisinin öğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığı, öğretimin hangi materyallerle desteklendiği, öğretim sürecinde ne gibi öğretimsel uyarlamalar/öğretimsel düzenlemeler yapıldığı, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı ile ilgili öğretmen görüşleri doğrultusunda ilgili verilere ulaşmak ve okuma-yazma öğretimi sırasında karşılaşılan problemleri ortaya koyarak bu problemlere ilişkin çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

Araştırma Erzurum ili merkez ilçeleri Yakutiye, Aziziye ve Palandöken’de görev yapan sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 40 1.sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi/Ses Esaslı Cümle Tekniğini kullandıkları, materyal olarak ise akıllı tahta ve uygulamaları başta olmak üzere resimli görseller, kaynak kitaplar ve videolara ağırlık verdikleri; kaynaştırma öğrencileri için normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı materyaller kullanmadıkları, ölçme ve değerlendirme aşamasında ise yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra öğrencilerine yönelik gözlemlerini de dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarının kalabalık olması, sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili eğitim eksikliği, ailelerin de bu konuda eğitimsiz olmaları, kaynaştırma öğrencileri için uygun materyal ve kaynakların eksikliği gibi

konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için sınıfta yeterli düzeyde öğretimsel düzenlemeler yapmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, okuma, yazma, öğretim, yöntem



ABSTRACT

OPINIONS RELATED TO READING WRITING METHODS APPLIED BY CLASS TEACHERS WHO HAVE MAINSTREAMING STUDENTS IN THEIR CLASS

Mustafa Halit KAKŞA

2019

ABSTRACT

In this research, aims to determine the reading-writing skills offered to the mainstreaming students, which methods are used in the teaching, which materials are supported with teaching, instructional adaptations / instructional arrangements are made in the teaching process , which assessment and evaluation tools are used, The aim of this course is to present the problems encountered during the teaching of reading and writing.

The research is a qualitative study conducted on 40 class teachers who have inclusion students in the classrooms in central district of Erzurum: Yakutiye, Aziziye and Palandöken. In this research, semi-structured interview form was used as data collection tool and the data were analyzed by using descriptive analysis method.

As a result of the research, all of the teachers who participated in the study used the Ses Temelli Cümle Yöntemi / Ses Esaslı Cümle Tekniği in their reading and writing teaching, and they focused on visual materials, source books and videos, especially on smart boards and applications. It has been determined that teachers do not use different materials for their mainstreaming students. while teachers take into consideration the observations for students as well as written and oral examinations in the assessment and evaluation stage. It was determined that the teachers had problems with their class sizes, lack of education related to special education, lack of appropriate materials and resources for inclusion students. In addition, it was determined that the class teachers did not make enough instructional arrangements in the classroom for the mainstreaming students .

Keywords: Inclusive education, reading, writing, teaching, method

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Eğitimin Türü ve Kademesine Göre Özel Eğitim Hizmetleri.....	8
Tablo 2 : Kaynaştırma Eğitimi	10
Tablo 3: Özel Eğitim Sınıfları	11
Tablo 4: Özel Eğitim Okul ve Kurum Türleri	12
Tablo 5: Okul Kademesine Göre Kaynaştırma Eğitimi.....	27
Tablo 6: Okuma Ediniminin Aşamaları	48
Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 8: Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı	79
Tablo 9: Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı.....	80
Tablo 10: Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Bölümlerden Mezun Olan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımı.....	81
Tablo 11: Katılımcıların Özel Eğitim İle İlgili Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı	82
Tablo 12: Katılımcıların Daha Önce Başka Bir Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumlarına Göre Dağılımı	83
Tablo 13: Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Gruplarına Göre Dağılımı	85
Tablo 14: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimine Geçmeden Önce Hangi Becerilerin Gelişmiş Olmasını Beklersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular	87
Tablo 15: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimi İçin Gerekli Olan Ön Koşul Becerilerin Hazır Olmadığı Durumlarda Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular	91
Tablo 16: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinize Okuma-Yazma Öğretmek İçin Kullandığınız Yöntem / Yöntemler Nelerdir? Sorusuna ilişkin Bulgular	94
Tablo 17: Katılımcıların Ses Temelli Cümle Yönteminde Değişiklik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Dağılımı	95
Tablo 18 : Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Diğer Öğrencilerden Farklı Olarak Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular	97
Tablo 19 : Okuma-Yazma Öğretim Uygulamalarınızda Başarısızlık Durumunda Ne Gibi Çözümler Üretirsiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular	100
Tablo 20: Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Materyaller Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	103

Tablo 21: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Ölçme Değerlendirme Yöntem / Teknikleri Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular	106
Tablo 22: Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular	109
Tablo 23: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Uyguladığınız Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri Hakkında ve Bu Bağlamdaki Sorunlara Yönelik Önerileriniz veya Görüşleriniz Varsa Söyleyebilirsiniz'e İlişkin Bulgular	113



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar	16
Şekil 2: Dil Konuşma Bozukluklarının Sınıflandırılması	43
Şekil 3: Kaynaştırma Öğrencisinde Gelişmesi Beklenen Ön Koşul Beceriler İle İlgili Oluşturulan Temalar	87
Şekil 4: Ön Koşul Becerilere Yönelik Yapılan Çalışmalar İle İlgili Oluşturulan Temalar .	90
Şekil 5: Diğer Öğrencilerden Farklı Yapılan Çalışmalar İle İlgili Oluşturulan Temalar	97
Şekil 6: Öğretmenlerin Başarısızlık Durumunda Ürettikleri Çözüm Yollarıyla İlgili Oluşturulan Temalar	100
Şekil 7: Öğretimde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Oluşturulan Temalar	109
Şekil 8: Sunulan Öneri ve Görüşler ile İlgili Oluşturulan Temalar.....	113

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Dik Temel Harfler	70
Resim 2 : Bitişik Eğik Harfler	70
Resim 3: Birleşik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazı Harf Grupları.....	71



KISALTMALAR LİSTESİ

- T.C.** : Türkiye Cumhuriyeti
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- ÖEHY** : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
- KHK** : Kanun Hükmünde Kararname
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- APA** : American Psychological Association – Amerikan Psikoloji Birliği
- ÖEHKHK** : Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
- ÖEMÇK** : Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu
- AGTE** : Ankara Gelişimsel Test Envanteri
- BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
- Ed.** : Editör

GİRİŞ

Tüm vatandaşlar çeşitli hak ve sorumluluklarla doğarlar. Mülkiyet hakkı (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası: madde 35), sosyal güvenlik hakkı (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: madde 60), kamu hizmetlerine girme hakkı (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,1982: madde 70,71), bilgi edinme, dilekçe ve kamu denetçisine başvurma hakkı (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: madde 74), seçme, seçilme ve siyasi faaliyetlerde bulunma hakkı (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,1982: madde67) bu haklardan bazılarıdır. Bu haklar bireyin toplumun bir parçası olduğunun temel göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Bu haklardan birisi de eğitim ve öğrenim hakkıdır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982: madde 42). Tüm bireyler içinde bulunduğu toplum ve devlet kuralları çerçevesinde eğitim ve öğrenim haklarına sahiptirler. Bu eğitimin süresi, şekli ve niteliği; eğitim politikaları, ekonomik, sosyal, kültürel vb. etkenlere bağlı olarak ülkeden ülkeye çeşitli farklılıklar gösterebilmektedir. Eğitim ve öğretimdeki bu farklılık kimi zaman bireylerden kaynaklanabilmektedir. Bazı bireyler doğuştan ya da sonradan çeşitli sebeplerle diğer bireylerden anlamlı farklılıklar gösterebilirler. Bireylerde meydana gelen bu farklılık, onların eğitim alma durumlarına da yansır ve eğitimlerinin de farklı olma gerekliliğini doğurabilmektedir. Eğitimdeki bu farklılık, eğitimin özelleşmesi dolayısıyla özel eğitim kavramını beraberinde getirmiştir. Özel eğitim, temelde özel eğitime gereksinim duyan bireylere sunulan eğitim olarak açıklanmaktadır (Enç, Özsoy, ve Çağlar, 1987: 8; İftar, 1998: 11).

Günümüzde özel bir eğitime gereksinim duyan bireylere sunulan özel eğitim, çeşitli ülkelerde farklı şekillerde uygulanmaktadır. Hızlı bir şekilde gelişme gösteren özel eğitim, geçmişte özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ayrı okullarda eğitimlerini mecburi kılarken günümüzde bu öğrencileri toplumdaki soyutlamadan normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almaları düşüncesine bırakmıştır. Bu düşünce, kaynaştırma eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerini normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber alması üzerine inşa edilmiş bir eğitim uygulamasıdır.

Kaynaştırma eğitimi kapsamında özel eğitime gereksinim duyan bireylere kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitimin her kademesinde akranlarıyla birlikte eğitim verilebilir. Ülkemizde özel eğitim hizmetleri, özel eğitime gereksinim duyan bireylere uygun görülmesi hâlinde kaynaştırma yoluyla eğitim okul öncesinde, ilköğretimde ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında sunulabilmektedir. Eğitimin içeriği, her kademedede öğrenci özellikleri dikkate alınarak devam etmekte olduğu okul programları ile ilişkili bir şekilde özel olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır.

Bireyin gereksinim duyduğu özel eğitim hizmetleri, ister akranlarıyla beraber kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla isterse de akranlarından ayrı özel eğitim okullarında sunulsun bu eğitim, bireyin bağımsız yaşama becerisini en üst seviyeye çıkarma amacı taşımaktadır. Öz bakım becerileri, sosyal beceriler, dil-iletişim becerileri, motor beceriler ve akademik beceriler bireyin bağımsız yaşaması için gerekli becerilerdendir (Heward, 1996'dan aktaran: Özok ve Diken, 2010: 44).

Bilgi çağı dediğimiz günümüzde konu genel bir çerçeveden ele alındığında diğer tüm beceriler gibi akademik becerilerin de hayatın tüm aşamalarını kolaylaştırdığı, her becerinin tamamlayıcısı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin de kendi yetenek ve yeterliliklerine göre çeşitli akademik beceriler kazanması beklenir. Bu akademik beceriler içerisinde yer alan okuma-yazma becerisi, bireyin hayatı boyunca ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Bu becerinin kazanılması ve kazandırılması da özel gereksinimi olan bireylerin farklılıkları nedeniyle farklılaşabilmektedir. Bu araştırmada bireylerde var olan bu farklılığın kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması çerçevesinde okuma-yazma öğretimine yansıyor yansımayacağı, yansiyacaksa hangi konularda ve ne boyutta farklılık gösterebileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması yapılarak konunun içeriği incelenmiştir. Uzman görüşü alınarak içerik ve içeriği oluşturan konu başlıkları üzerinde karar kılındıktan sonra var olan problem durumunu ortaya koyabilecek bir görüşme formu oluşturulmuştur. Alanyazın taraması ve çeşitli uzman görüşleri neticesinde hazırlanan bu görüşme formu ile veriler toplanmış ve yorumlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Okuma-yazma öğrenimi, her çocuk için ilköğretim düzeyinde hayati önem taşıyan kazanımlar arasında yer almaktadır. Çünkü bilgiyi bağımsız edinebilmenin en önemli yollarından biri okumadır. Özel gereksinimi olan çocuklar açısından da durum farklı değildir. Hatta gerçekleştirilen bu öğretimin uygun şekilde tamamlanabilmesi, özel gereksinimi olan çocuklar için daha da önemlidir.

Bu araştırmada temel amaç, kaynaştırma öğrencilerinin okuma-yazma öğretimleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak, okuma-yazma öğretim yöntemlerine bağlı olarak ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaca ulaşmak için sınıf öğretmenleriyle okuma-yazma öğretimi temel başlığı altında kullandıkları materyaller, uyguladıkları okuma-yazma öğretim yöntemleri, kazanılmasını bekledikleri ön koşul beceriler, yaptıkları öğretimsel uyarlamalar/öğretimsel düzenlemelerle ölçme ve değerlendirme konularında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerle aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem/yöntemler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak okuma-yazma öğretiminde normal gelişim gösteren öğrencilerden farklı olarak yapılan çalışmalar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak okuma-yazma öğretiminde kullanılan materyaller nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri tarafından kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak okuma-yazma öğretiminde kullanılan değerlendirme yöntem ve teknikleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik okuma-yazma öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Her birey birbirinden farklıdır ve her bir bireye bireysel farklılıkları göz önüne alınarak eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulması yasalarla belirlenmiştir. Özel gereksinimi olan bireyler ise normal gelişim gösteren bireylere nazaran, bireysel farklılıkları doğrultusunda ayrıca desteklenmesi gerekir. Bu bireylere sunulan her eğitim-öğretim hizmeti ayrıca planlanıp bireyselleştirilmelidir. Çünkü bu bireyler her zaman özel gereksinimleri nedeniyle desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle bu bireylerin eğitim-öğretim olanaklarının geliştirilmesi adına yapılan her türlü araştırma daha da önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışma bu amaçla önem taşımaktadır.

Dünya’da 1950, Türkiye’de 1980’lerde yaygınlaşmaya başlayan kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının diğer alanlara nazaran yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın alanyazında bir boşluğu dolduracağı ve alanyazına bu anlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma eğitimi kapsamında okuma-yazma öğretim yöntemlerine yönelik böyle bir araştırmanın yapılmamış olması, araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

- 1.Araştırmada görüşme yapılan katılımcılar, görüşlerini yansız ve doğru aktarmışlardır.
- 2.Araştırmada kullanılan örneklem, evreni temsil etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmada Erzurum ili merkez ilçeleri olan Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görüşme yapılan 40 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Görüşmenin çerçevesi sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1.sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim

Her birey birbirinden farklı bireysel özelliklerle dünyaya gelir. Bunun doğal sonucu olarak da her bireyin yetenek ve yeterlilik düzeyleri farklılık gösterebilir. Bu farklılık çeşitli sebeplerle olumsuz yönde etkilenebilir. Bu etki bireyin var olan olanaklardan yeterince yararlanamamasına sebep olabilir dolayısıyla bu bireylerin yetenek ve yeterlilikler bakımından ayrıca desteklenmesi gerekir. Farklılıkları nedeniyle desteğe ihtiyaç duyan bireylere sunulan bu desteğin amacı, bireyin yetenek ve yeterliliklerini ve bunları kullanabilme yetilerini mümkün olduğunca en üst düzeye çıkarmaktır. Her bir bireyin yetenek ve yeterliliklerinin olumsuz anlamda etkilenme düzeyi farklı olduğundan sunulan desteğin şekli ve düzeyi de farklılaşacaktır. Bu da desteğin bireysel ve kişiye özel olmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik, eğitim faaliyetlerinin de farklılaşması ve özelleşmesini beraberinde getirmiş, bu da özel eğitim kavramının doğmasına sebep olmuştur. Bu eğitim Türkiye’de 1997 yılından yürürlüğe giren ‘573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’ ile “özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmıştır (Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [ÖEHKHK], 1997: madde 3/b).

Özel eğitim kavramıyla ilgili daha kapsamlı bir tanım yapan Ataman (2003: 19) özel eğitimi, çoğunluktan farklı ve özel gereksinimi olan çocuklara sunulan, üstün zekâ ve yeteneğe sahip olanları özellik ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkması amacını taşıyan eğitim şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bireyde var olan yetersizliğin engele dönüştürmesini önleyen, herhangi bir engele sahip olan bireyleri ise kendine yeterli hâle getirerek topluma kaynaşmasını, bağımsız yaşama becerisi kazanmasını ve üretici bireyler olmasını destekleyecek şekilde programlanan eğitimidir, diye tanımlamasını genişletmiştir.

Ataman'ın (2003: 19) özel eğitim tanımlamasında “özel gereksinimli veya özel gereksinimi olan çocuk” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimi olan birey bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerindeki yetersizlikler nedeni ile normal gelişim gösteren akranları gibi normal eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan bireyler olarak tanımlanmıştır (Enç ve Diğerleri, 1987: 8). Bu tanımlarda ortaya konduğu üzere eğitim hizmetlerinden yeteri derecede yararlanamama durumu, eğitimi özelleştiren ve dolayısıyla gerekli kılan sebep olarak karşımıza çıkmaktadır. 573 sayılı ÖEHKHK ise Enç ve Diğerleri'nin (1987: 8) tanımına paralel olarak özel eğitime gereksinim duyan bireyler; “Çeşitli nedenlerle ötürü bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireyler” olarak tanımlanmıştır (ÖEHKHK, 1997: madde 3/a).

Yapılan bu tanımlarla paralellik gösteren bir tanıma da İftar, Kırcaali (1998: 11) yapmış, tanımında hem özel eğitimi hem de özel eğitime gereksinim duyan bireyleri açıklamıştır. Bu tanıma göre özel eğitime gereksinim duyan bireyler, akranları göz önüne alındığında ortalamadan önemli ölçüde farklılık gösteren bireyler; özel eğitim ise bu bireylere sunulan bireyin yaşamını mümkün olduğunca bağımsız idame ettirebilmesi amacını merkeze alan, planlı eğitim hizmetlerin bütünü olarak tanımlamıştır.

Planlı bir şekilde yürütülmesi gereken özel eğitimin usul ve esasları, 2006 tarihinde yasalaşan ve 2018 tarihinde çeşitli değişikliklerle son hâlini alan *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)* ile belirlenmiştir. ÖEHY içeriğinde genel hükümler, eğitsel değerlendirme ve yerleştirme, ilgili kurum kuruluş, çalışanların görev ve sorumlulukları, eğitim hizmetleri, eğitim ve öğretim başlıkları altında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

2.2. Özel Eğitimin Amaçları

ÖEHY (2012: madde 5) içerisinde özel eğitimin amaçları şöyle sıralanmıştır:

Özel eğitim, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri çerçevesinde, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin;

1. Toplum içinde sahip oldukları rolleri gerçekleştirebilmelerini, başkaları ile sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini, iş birliği ve uyum içerisinde çalışabilmelerini, üretici ve mutlu bir vatandaş olmalarını,
2. Toplum içinde başkalarına muhtaç olmadan kendilerine yeterli olabilecek bir duruma gelmeleri için ihtiyaç duyacakları temel yaşam becerilerine sahip olmalarını,
3. Bireysel özelliklerine uygun eğitim programları, özel yöntemler, personel ve araç-gereçlerle eğitim ihtiyaçlarını gidermeyi,
4. İlgi, ihtiyaç, yetenek ve yeterliliklerine göre bir üst öğrenim kademesine, iş ve meslek alanlarına hazırlanmalarını amaçlar.

2.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

ÖEHY'nin 5.maddesinde yer verilen amaçlar doğrultusunda aynı yönetmeliğin 6.maddesinde özel eğitimin ilkeleri şöyle sıralanmıştır:

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri çerçevesinde;

1. Özel eğitime gereksinim duyan tüm bireyler; eğitim ihtiyaçları, ilgileri, yetenek ve yeterliliklerine göre özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları,
2. Özel eğitime gereksinim duyan tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine erken yaşta başlanması,
3. Özel eğitim hizmetlerinin, özel eğitime gereksinim duyan bireyleri buldukları sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanması,
4. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, eğitim performansları göz önünde bulundurularak, öğretimsel uyarlamalar yapılarak akranları ile birlikte eğitim hizmetlerinden yararlanmaları,
5. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin sürdürülebilmesi için ihtiyaç hâlinde rehabilitasyon hizmetlerini sağlayacak tüm ilişkili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,

6. Özel eğitime gereksinim duyan tüm bireylerin sahip oldukları bireysel ve akademik yeterlilikleri göz önünde bulundurularak; bu bireylere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması ve uygulanması,
7. Özel eğitime gereksinim duyan bireye sahip ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılımlarının sağlanması ve özel eğitim alanında eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi,
8. Özel eğitim politikaları geliştirilirken, üniversitelerin ilgili bölümleri, ilgili sivil toplum kuruluşları ve diğer tüm paydaşlarla beraber çalışılması,
9. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek adına sunulan tüm bu hizmetlerin bu bireyleri toplumdan soyutlamadan, toplumla uyum ve etkileşim içinde planlanması esastır.

2.4. Özel Eğitim Uygulamaları

Amaçlarının ve temel ilkelerinin yer aldığı ÖEHY’de (2018) sunulan özel eğitim uygulamaları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yönetmelikte yer alan eğitim uygulamaları araştırmacı tarafından tablo hâline getirilerek aşağıda yer alan Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 1: Eğitimin Türü ve Kademesine Göre Özel Eğitim Hizmetleri

Erken Çocukluk Döneminde Sunulan Özel Eğitim Hizmetleri	0-36 ay aralığında bulunan özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerini kapsar. Bu eğitim okul, kurum veya gerektiğinde evde yürütülür. Eğitim hizmeti haftada 2 gün, her gün 40 dakikalık 2 ders olacak şekilde sunulur.
Okul Öncesi Dönemde Sunulan Özel Eğitim Hizmetleri	37-66 ay aralığında bulunan özel gereksinimli bireylerin eğitimlerini kapsayan bu dönemde

	<p>okul öncesi eğitim zorunludur. Bu bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla planlanması esastır. Bu dönemde sunulan eğitim hizmeti gerekliyse uzatılabilir.</p>
İlköğretimde Sunulan Özel Eğitim Hizmetleri	<p>Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin öncelikli kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla ilköğretim ve ortaokulda eğitim ihtiyaçlarının giderilmesidir.</p>
Orta Öğretimde Sunulan Özel Eğitim Hizmetleri	<p>Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin genel ve mesleki eğitim veren okullarda öncelikli kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yoluyla eğitim ihtiyaçlarının giderilmesidir.</p>
Açık Öğretim Okullarıyla Sunulan Özel Eğitim Hizmetleri	<p>İlköğretim veya ortaöğretim programlarına devam eden özel eğitime gereksinim duyan bireylerin çeşitli sebeplerle öğrenimlerini tamamlayamayanların veya uygun yaş aralığı dışına çıkmış olanların eğitim hizmetleri alabilecekleri okullardır.</p>

Yaygın Eğitim Hizmetleri ve Özel Eğitim	Özel eğitim kurumlarında veya diğer kurum ve kuruluşlarda, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin farklı konu ve sürelerde düzenlenen programlarla eğitim ihtiyaçlarını karşılanmasıdır. Bu eğitim hizmetlerinde amaç, özel eğitime gereksinim duyan bireyleri mesleki ve teknik alanlarda bilgi ve becerilerle donatıp; üretken bireyler hâline getirerek hayata kazandırmaktır.
--	---

Kaynak: (ÖEHY, 2018)

Tablo 2 : Kaynaştırma Eğitimi

Tam Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta aldığı eğitim uygulamasıdır.
Yarı Zamanlı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, temelde özel eğitim sınıfında olup bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları ile gerçekleşen eğitim uygulamasıdır.

Destek Eğitim Odası	Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren özel eğitime gereksinim duyan bireylere eğitim vermek adına okullarda açılmış eğitim odalarıdır. Bu odalarda özel eğitime gereksinim duyan bireylerle bire bir eğitim-öğretim hizmetleri yürütülür.
----------------------------	--

Kaynak: (ÖEHY, 2018)

Tablo 3: Özel Eğitim Sınıfları

Okul Programı Uygulanan Özel Eğitim Sınıfları	Özel eğitime gereksinim duyan bireylere, bulunduğu okulun eğitim programını uygulayarak eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü sınıflardır.
Özel Eğitim Programı Uygulanan Özel Eğitim Sınıfları	Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin bulunduğu okulun eğitim programından farklı bir eğitim programı uygulayarak eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü sınıflardır.

Kaynak: (ÖEHY, 2018)

Tablo 4: Özel Eğitim Okul ve Kurum Türleri

Okul Öncesi Eğitim Kurumları	36-66 ay aralığında bulunan çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel eğitim anaokulları, ilkokul kademesinde bulunan özel eğitim anaokulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilkokullar bünyesinde yer alan özel eğitim anasınıflarından oluşmaktadır.
İlköğretim Kurumları	Görme, işitme ve bedensel yetersizliğe sahip bireyler için açılan gündüzlü veya yatılı özel eğitim ilkokul ve ortaokullar ile hafif düzey yetersizliği olan bireyler için açılan gündüzlü ilkokul ve ortaokullardır.
Ortaöğretim Kurumları	İşitme ve bedensel yetersizliği olan bireyler için gündüzlü veya yatılı meslek okulları ile hafif düzeyde otizmi, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği, görme ve işitme yetersizliği olan bireyler için gündüzlü özel eğitim meslek okulları açılır. Ayrıca özel eğitim uygulama okulu 2.kademe eğitimlerini veya bu programı uygulayan özel eğitim sınıflarında eğitimlerini tamamlayanlar ile orta ve ağır düzeyde otizmi ve zihinsel yetersizliği olan bireyler için özel eğitim uygulama okulları eğitim hizmetleri

	vermektedir.
Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi Amacıyla Açılan Kurumlar	Örgün eğitim kurumlarına devam eden genel zihinsel, müzik ve görsel sanatlar alanlarında üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) açılır. Bu öğrencilere devam ettikleri örgün eğitim saatleri dışındaki zamanlarda eğitim hizmetleri verilir.
Evde Eğitim	Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim faaliyetlerine devam eden özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ve öğretim hizmetlerinden çeşitli nedenlerle doğrudan yararlanamaması durumunda eğitim hizmetlerinin evlerinde verilmesidir.
Aile Eğitimi	Özel eğitime gereksinim duyan bireylere sahip ailelere, bu bireylerin eğitimlerine katkı sağlaması amacıyla sunulan danışmanlık ve rehberlik hizmetleri kapsayan eğitimidir.

Rehabilitasyon Merkezleri	Özel gereksinimli bireylerin anatomik, çevresel ve fizyolojik sınırlılıkları göz önünde tutularak en üst düzeyde psikososyal, fonksiyonel ve mesleki bağımsızlığa ulaştırılması için eğitim verilen kurumlardır.
----------------------------------	--

Kaynak: (ÖEHY, 2018)

Araştırmacı tarafından hazırlanan Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4’de de görüldüğü üzere ÖEHY içerisinde özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına çeşitli eğitim hizmetlerinden bahsedilmektedir. Sunulan bu eğitim hizmetleri içerisinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının öncelikli hâle getirildiği görülmektedir (ÖEHY, 2018: madde11/c).

1975’li yıllara kadar genel eğitimden ayrı olarak düşünülen özel eğitim, 1975 yılı sonrasında özel eğitime bakışın değişmesi ve özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden soyutlanmasının ahlaki olmadığı düşüncesiyle yerini, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim almaları düşüncesine bırakmıştır. Akranları ile birlikte eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi, kaynaştırma kavramının doğmasına sebep olmuştur.

Dünya’da ‘inclusion’ yani kaynaştırma; Türkiye’de kaynaştırma (Kargın, 2004), kaynaştırma eğitimi (Gök ve Erba, 2011), kaynaştırma yoluyla eğitim (ÖEHY, 2012) veya kaynaştırma/bütünleştirme (ÖEHY, 2018) olarak alanyazına geçmiştir. Bahsedilen bu uygulama önceleri özel eğitime gereksinim duyan bireyin sadece müzik ve resim gibi derslerde normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitilip harici derslerde ayrı ortamlarda eğitilmelerini öngören kısmi kaynaştırma şekliyle uygulanmış, sonraları ise bu bireylerin tüm derslerde normal gelişim gösteren akranları ile beraber eğitim almasını amaçlayan bir eğitim uygulamasına dönüşmüştür.

2.5. Kaynaştırma Eğitimi

Temel amacı özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim görmesini amaçlayan kaynaştırma eğitimi; birçok ülkede tartışma konusu olmuş, çıkarılan yasalar, yapılan araştırmalar ve özel gereksinim duyan çocuğa sahip olan anne babaların baskılarıyla giderek yaygınlaşan bir eğitim modeli hâline gelmiştir. Yarar ve zararları üzerine yapılan birçok araştırma günümüzde özel gereksinimli bireylerin topluma aktif katılımının ön koşul olduğu kanaatiyle sonuçlanarak gerekliliği vurgulanmıştır (Sucuoğlu, 2004: 1).

Kaynaştırma eğitimiyle bireyin normal hâle getirilmesi amaçlanmamış, akranlarıyla beraber ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda en iyi şekilde eğitim olanaklarından yararlanması ve performansının en üst düzeyine çıkarılması amaçlanmıştır. Diğer bir deyişle özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren bireylerle eğitsel ve sosyal yönden bütünleşmesi amaç olarak güdülmüştür.

Ülkemizde 1983 yılında yürürlüğe giren *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasasının* 4.maddesinde “kaynaştırma eğitimi” kavramı geçmese de bahsi geçen eğitim uygulamasının kaynaştırma olduğu, “*Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır*” ibaresinden anlaşılmaktadır. (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu [ÖEMÇK], 1983: madde 4). Bunun da kaynaştırma kavramının ülkemizde ilk resmî söylemi olduğu söylenebilir.

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ilk yasal düzenleme olmasına karşın kanun içerisinde kaynaştırma eğitimi kavramı ilk olarak 1997 yılında yürürlüğe giren *573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede* [ÖEHKHK] karşımıza çıkmaktadır. Bu kanunda kaynaştırma eğitiminin ne şekilde uygulanacağı sistemli bir şekilde açıklanmış ve kaynaştırma eğitimi, “*Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamları*” olarak tanımlanmıştır (ÖEHKHK, 1997: madde 3).

Türkiye’de 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile tanımlanan kaynaştırma eğitimini Salend (2011: 39); aile, öğrenci, eğitimci ve ilgili tüm paydaşların özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin toplumda kabulünü sağlayacağı okullar yaratmak için bir araya getiren bir felsefe olarak görmüştür. Kaynaştırma eğitimine eğitimden daha geniş bir çerçevede bakan Salend kaynaştırma eğitimi için “en az kısıtlayıcı ortam” kavramı üzerinde durmuştur. En az kısıtlayıcı ortam, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda eğitim almaları anlamını taşımaktadır. Yine en az kısıtlayıcı ortam kavramı üzerinde duran Diken ve Batu (2010: 6) ve Bryant, P. D., Bryant, R. B. ve Smith (2016: 74) özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin mümkünse genel eğitim sınıfında eğitim almalarının asıl hedef olması üzerinde durmuşlardır.

Şekil 1’de bahsedilen en az kısıtlayıcı ortam kavramının, istenilen ortamdan istenilmeyen ortama (en alttan-en üste) olacak şekilde gösterimine yer verilmiştir.

Şekil 1: Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Farklı Eğitsel Ortamlar



Kaynak: (Atkın, 2009: 20; Diken ve Batu 2010: 7)

Sucuoğlu (2006: 4) kaynaştırma eğitimi için her çocuğun en nitelikli eğitim alması amacıyla özel eğitime gereksinim duyan tüm çocukların akademik ve sosyal yönden gelişerek toplumun bir bireyi olma fırsatı sunan bir eğitim modeli olduğunu söylemiştir. Ayrıca bahsi geçen bu yaklaşımda ğrenci özellik ve öğrenme stillerinin ön planda tutulması gerekliliğini de vurgulamıştır. Bu eğitim modelinde ğretim sürecinin hem planlanması hem işletilmesinde öğretmenlerin, yöneticilerin, alan uzmanlarının, aile ve diğer tüm ilişkili bireylerin aktif rol alması gerektiğini belirterek kaynaştırma eğitiminin temel özelliklerinin şu şekilde sıralamıştır:

- Kaynaştırma eğitiminde ğretmen rolü geleneksel ğretmen rolünden farklıdır.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin gelişiminden tüm ilişkili kurum ve bireyler sorumludur.
- Kaynaştırma eğitiminde destek hizmetlerinin rolü çok önemlidir.
- Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli birey, okulda geçirdiği srenin bir kısmını veya tamamını normal sınıfta geçirebilir.
- Öğretmenin temel ğretim aracı, okulun ğretim programıdır.
- Özel gereksinimli çocuklar için Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanmalıdır.
- Her zel gereksinimli ğrenci kendi yetenek ve yeterliliklerine göre öğrenir.
- Öğretmenin önceden ğretim için hazırlıklar yapması ğretim sürecini kolaylaştırır.
- Kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olmayan öğrenciler için de yararlı bir eğitim modelidir.
- Kaynaştırma eğitiminde ailenin katılımı esastır.

2.5.1. Kaynaştırma Eğitiminde Dikkat Edilecek Hususlar

Atkın (2009: 24) kaynaştırma eğitiminde bazı unsurlara dikkat edilmesi gerekliliğinden bahsederek bu unsurları sıralamıştır:

- Öğrencinin hem yetersiz hem de yeterli olduğu yönleri iyi saptanmalıdır.
- Eğitime okul içinde olduğu kadar okul dışında da devam edilmelidir.

- Özel eğitime gereksinim duyan çocuklara başarabilecekleri sorumluluklar verilmelidir. Benlik algısı geliştirilmelidir.
- Çocuğun öz güvenini sarsacak tavır ve sözlerden kaçınılmalıdır.
- Çocuğu normalleştirmek amaç olmamalı, amaç çocuğun yetenek ve yeterliliklerinden en üst düzeyde faydalanmak olmalıdır.
- Ders konuları analiz edilip çocuğun özellikleri doğrultusunda uygun parçalara bölünmelidir.
- Sosyal, iş ve mesleki eğitim çalışmaları ön planda tutulmalıdır.
- Her aşama başlangıcında çocuklar iyi şekilde güdülenmeli ve çocuklara uygun pekiştireçler verilmelidir.
- Bireyi olduğu hâliyle kabullenmek esas başlangıç noktası olmalıdır.
- Yapılan tüm çalışmalarda mümkün olduğunca aile ve diğer tüm paydaşların desteği alınmalıdır.
- Öğrencinin öğrenciye rehberlik etmesi ve akran öğretimi desteklenmelidir.
- Çalışmalar uygun aralıklarla değerlendirilip kayıt altına alınmalı ve veliye süreç hakkında bilgi verilmelidir.
- Kaynaştırma öğrencisine BEP hazırlanmalıdır.
- Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretmen, öğretim yöntemlerini çocuğa göre çeşitlendirmelidir.
- Yaparak yaşayarak öğrenme öğrenmenin temelini alınmalı; drama, deney ve gösteri mümkün olduğunca fazla kullanılmalıdır.
- Öğretmen ders süresince öğrenciyi soyutlamamalı, sürekli göz temasında bulunmalıdır.

Kargın ve Sucuoğlu (2006: 62) ise kaynaştırma kavramını tanımlarken öğretmene ve özel gereksinimli öğrenciye destek eğitim hizmetleri sunulmasının bir ön koşul olduğunu belirterek, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması adına tüm sorumlu bireylerin özel gereksinimli öğrenciyi kabul edici ve destekleyici tutum sergilemeleri gerektiğini söylemiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmenin rolünün başarılı bir kaynaştırmada önemli olduğunu, sınıfların eğitim için uyarlanması gerektiğini, tüm öğrencilerin yapılan tüm eğitsel etkinliklere katılması gerektiğini, sınıf öğretmenlerinin

diğer öğrencileri özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini ve tüm velilerle işbirliği içinde olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Batu (2005: 18) kaynaştırma eğitimi sürecinde yer alan özel eğitim destek hizmetleri üzerinde durmuş ve destek hizmetlerinin işbirliği içinde sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin kaynaştırma eğitimi kolaylaştıracağını söylemiştir. Özel eğitim destek hizmetlerinde iki veya daha fazla bireyin bir arada çalışmasının söz konusu olduğunu vurgulayan Batu, özel eğitim destek hizmetlerini sınıf içi yardım, kaynak oda eğitimi ve özel eğitim danışmanlığı olarak üç şekilde sınıflamıştır.

2.5.2. Kaynaştırma Eğitiminde Destek Hizmetleri

2.5.2.1. Sınıf İçi Yardım

Bu destek türünde, özel eğitime gereksinim duyan çocuğun yetersizlik türü doğrultusunda belirlenen bir uzman ile sınıf öğretmenin beraber çalışması söz konusudur. Burada sınıf öğretmeni ile alan uzmanının eşgüdüm içerisinde aynı dili konuşarak süreci ilerletmesi önemlidir. Bu destek hizmet türü işleyişi açısından çocuğu sınıf dışına çıkarmadığından kaynak oda eğitimine göre daha sağlıklıdır. Başarıya ulaşabilmesi için her iki öğretmeninde beraber hazırlanmaları, süreci planlamaları ve planı uygularken mümkün olduğunca eşit rol almaları gerekmektedir.

2.5.2.2. Kaynak Oda Eğitimi

Bireyin eksiklik seviyesinin fazla olduğu alanlarda akranlarının yanından alınıp farklı bir odada bireysel veya küçük gruplarla gereksinim duydukları alanlara öncelik verilerek uzman kişiler tarafından eğitim almasıdır. Kaynak oda eğitimi birçok noktada olumlu sonuçlar doğursa da, bir süreliğine de olsa sınıftan ayrıştırılması gerektiği için son başvurulacak hizmet türünden biri olmalıdır.

2.5.2.3. Özel Eğitim Danışmanlığı

Bu destek türü kaynak oda ve sınıf içi yardıma kıyasla dolaylı bir destektir. Üç temel öğeden oluşan bu hizmette (danışan: sınıf öğretmeni, danışılan: özel eğitim öğretmeni, hakkında danışılan: öğrenci) sınıf öğretmeni gerek duyduğu konularda

çocuğun yetersizliği doğrultusunda özel eğitim öğretmeninden yardım ister. Başvurduğu konular eğitsel konular, problem davranışlar ve plan hazırlayıp değerlendirme yapmak olabilir.

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin akranlarıyla birlikte öğrenim görmesi amacını taşıyan kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasını etkileyen bazı unsurlar vardır. Öncelikle normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma eğitimine hazırlanması gerekir. Bu görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen sınıfına özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin olmadığı bir zamanda öğrenci hakkında bilgi vermeli ve durum hakkında empati yaptırmaya çalışmalıdır. Bu çalışmalar öğrencinin kabulünü kolaylaştıracaktır. Diğer bir unsur ise özel gereksinimli çocuğun hazırlanmasıdır. Çocuk sınıfta uyması gereken kurallar hakkında bilgilendirilmeli ve uyumu için mümkün olduğunca çaba gösterilmelidir. Burada görev yine öğretmene düşmektedir. Ayrıca anne babanın da kaynaştırma eğitimine hazırlanması gerekir. Uygulamanın içeriği, niçin yapıldığı ve doğuracağı olumlu sonuçları hakkında bilgilendirilerek bu sürece uyumları sağlanmalıdır. Bu sürece mümkün olduğunca normal gelişim gösteren bireylerin velileri de dâhil edilmelidir. Son olarak okul personelinin de bu konu hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Gerek diğer öğretmen ve yöneticiler gerekse de ilgili tüm personel, seminer ve toplantılarla bilgilendirilmelidir. Bu da kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için önemli etkenlerden biridir (Aral ve Gürsoy, 2007: 295).

Yapılan tüm bu hazırlıklardan sonra kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için öğretmen faktörü devreye girmektedir. Öğretmen özel gereksinimli çocuğa karşı olumlu bir tutum sergilemeli, varsa öğretim ile ilgili eksikleri tamamlamalı, kullanması gereken teknikleri iyi bilmelidir. Ayrıca öğretmenler kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmeli, eksikleri hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir (Aral ve Gürsoy, 2007: 295).

Bu durumda kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşmış olacak ve hem özel eğitime gereksinim duyan bireye hem de diğer tüm ilişkili kişi ve kurumlara dolayısıyla topluma yarar sağlayacak bir eğitim uygulaması hâlini alacaktır.

2.5.3. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması, beraberinde birçok kazancı da yanında getirecektir. Bu yararları şöyle açıklamak mümkündür (Atkın, 2009: 26):

2.5.3.1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireylere Yararları

- Kendi hızında ve kapasitesinde eğitim alacaklardır.
- Öz güven, işe yarama, cesaret gibi sosyal değerleri geliştirecektir.
- İlgi, istek, yetenek ve yeterliliklerine uygun şekilde ve ortamda eğitim almaları, bu bireyleri başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.
- Normal gelişim gösteren öğrencilerden de öğrenecekleri pek çok bilgi ve beceri olacaktır.
- Kendi ilgi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alacaklardır.
- Olumsuz davranışlar yerini olumlu ve beklendiği davranışlara bırakacaktır.

2.5.3.2. Normal Gelişim Gösteren Bireylere Yararları

- Özel eğitime gereksinim duyan bireye yönelik hoşgörü, kabul gibi sosyal değerleri geliştirecektir.
- Bireysel farklılıkları normal karşılar ve saygı duyar hâle geleceklerdir.
- Kendi yetersizliklerini görüp giderme konusunda çaba sarf edeceklerdir.
- Özel gereksinimli bireylerle beraber yaşamayı öğreneceklerdir.
- Liderlik, model olma ve sorumluluk gibi duyguları geliştirecektir.

2.5.3.3. Ailelere Yararları

- Ailenin çocukla ilgili beklentileriyle, çocuğun performansı arasında paralellik görülmeye başlayacaktır.
- Ailelerin okula bakış açıları değişecektir.
- Aileler çocuklarının var olan performansı, ihtiyaçları, ilgileri, yetenek ve yeterlilikleri konusunda daha sağlıklı bilgi edineceklerdir.
- Aile içi problemler azalacaktır.

- Çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda yeni arayışlar içine girecek ve kendilerinin bu yönde geliştireceklerdir.

2.5.3.4. Öğretmene Yararları

- Kabul, hoşgörü, saygı davranışları gelişecektir.
- Bireysel eğitim planı hazırlama ve uygulamada daha başarılı olacaklardır.
- Bireysel farklılıklara saygı gösterme ve fırsat eşitliği sunma konusunda daha hassas davranacaklardır.
- Öğretim becerileri ve deneyimleri gelişecektir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış tanımlarda da görüldüğü gibi birçok araştırmacı kaynaştırma eğitime farklı bakış açılarına sahiptir. Bazı tanımlamalar öğretmen boyutuna vurgu yaparken, bazıları kaynaştırmanın bir felsefe olduğu görüşünü dile getirmiştir. Her biri farklı kavramlar üzerinde durmuşlar da temelde özel eğitime gereksinim duyan bireyin akranlarıyla beraber eğitim alması ve bu eğitimin özel gereksinimli öğrenciye uyarlanması merkezinde gelişmiştir. Başarıya ulaşmış bir kaynaştırma eğitimi yukarıda sayılan faydalarının yanında birçok gizil faydayı da beraberinde getireceği öngörülebilir bir gerçektir.

2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri

Kaynaştırma eğitimi ÖEHY’de tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırma olarak iki gruba ayrılmıştır.

2.6.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta aldığı eğitim uygulamasıdır (ÖEHY, 2018: madde 22). Kaynaştırma eğitiminin bu türünde amaç, bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinde beraber olmasıdır.

2.6.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, temelde özel eğitim sınıfında olup bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları ile gerçekleşen eğitim uygulamasıdır (ÖEHY, 2018: madde 22).

Tam ve yarı zamanlı kaynaştırmayla paralellik gösteren diğer bir sınıflamada ise kaynaştırma eğitimi bölgesel, sosyal, fonksiyonel olarak ele alınmıştır (Sarı, 2003: 6).

2.6.3. Bölgesel Kaynaştırma

Normal okullar içerisinde özel olarak oluşturulan bölümlerin yer aldığı veya özel gereksinimli öğrenciler için açılan okullar ile normal okulların aynı alanı paylaştığı kaynaştırma türüdür.

2.6.4. Sosyal Kaynaştırma

Özel gereksinimli öğrencilerin ayrı sınıflarda ayrı eğitim programlarıyla eğitim aldığı, normal gelişim gösteren akranlarıyla sadece yemekhanede, sosyal aktivitelerde veya oyunlarda beraber oldukları kaynaştırma eğitimi türüdür.

2.6.5. Fonksiyonel Kaynaştırma

Bu kaynaştırma eğitimi türünde özel gereksinimli öğrenciler sosyal ve bölgesel kaynaştırmadan farklı olarak eğitim-öğretim ortamlarında da beraber olmaktadır.

2.7. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitiminin Tarihçesi

Geçmişten günümüze kaynaştırma eğitiminin gelişimi, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber eğitim alması temelinde gelişerek süregelmiştir. Bu manada kaynaştırma eğitiminin gelişim sürecine Dünya ve Türkiye penceresinden bakmakta yarar vardır.

2.7.1. Dünya’da Kaynaştırma Eğitimi

Dünya’da özel eğitim kavramı çoğu zaman birbiriyle çelişen söylemlerin, politikaların ve çeşitli uygulamaların bir ürünü olmuştur. Özel eğitim, aralarında birçok farklı süreç ve söylem olmasına rağmen temelde üç belirgin süreç hâlinde gelişim göstermiştir. Bu süreçlerin ilki 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde özel eğitime gereksinim duyan birey ve eğitimi için ‘dışlama ve ayrımcılık’ anlayışı hâkim olmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısı özel eğitim ve özel eğitime gereksinim duyan birey için normalleşme ve kabullenme söyleminin zemin bulduğu aralıktır. Bu dönemde bireyin eğitim ihtiyaçları kabul edilmiş ve ayrı bir okul sistemi içinde eğitilmeleri yararlı görülmüştür. 20. yüzyılın ilerleyen yıllarında özellikle 1970 sonraları aşamalı olarak yaygınlaşan kaynaştırma, özel eğitim ve özel eğitime gereksinim duyan birey için geçerli söylem hâline gelmiştir (Armstrong, 2003: 1-2)

1913 yılında görme engelliler için başlatılan ilk uygulama kaynaştırma eğitiminin başlangıcı sayılabilir. Bu uygulama özel gereksinimli bireylerin günün belirli bölümlerinde akranlarıyla, belirli bölümlerinde akranlarından ayrı eğitim görmeleri şeklinde yürütülmüştür. 1928 yılında İngiltere’de herhangi bir yetersizliği olmayan bireylerin devam ettiği okullar ile özel eğitim okullarının eşgüdümlü çalışmasını vurgulayan bir karara imza atılmıştır. 1944 tarihinde ise kaynaştırılması uygun olan öğrencilerin akranları ile beraber eğitim almaları görüşü benimsenmiştir (Lindsay, 2003’ten aktaran: Kargın ve Bülbin, 2006: 32).

1950’li yıllardan sonra giderek hız kazanan kaynaştırma düşüncesi aynı okul içerisinde özel gereksinimli çocukların ayrı sınıfta eğitim görmesi şekline dönüşmüştür. Teneffüs saatlerinde, resim, müzik gibi derslerde veya çeşitli etkinliklerde normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması amaçlanmıştır. 1960’lı yıllarda eğitimciler, özel eğitime gereksinim duyan bu bireylerin yaşlılarıyla eğitim almaları olasılığını sorgulamaya başlamışlardır. Bu sorgulama, tüm çocuklara eşit eğitim alma fırsatının sağlanması gerektiği görüşünden yola çıkan bir felsefe hâlini almıştır (Atkı, 2009: 23).

1970’li yıllarda özel eğitime gereksinim duyan bireyler için kaynaştırma eğitimi giderek gelişme göstermiştir. 1971 yılında İtalya, 1976 yılında Norveç, 1974 yılında İngiltere, 1975 yılında Amerika ve Fransa çıkardıkları yasalarda kaynaştırma eğitimine yer vermiştir (Organisation for Economic Co-operation Development [OECD], 1995’den aktaran: Kargın, 2004: 2).

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde kabul edilen *Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası*, özel eğitime gereksinim duyan çocukların ihtiyaç ve özellikleri doğrultusunda kendilerine en uygun eğitsel imkândan yararlanmalarını amaçlayan bir yasadır. Bu yasa içeriğinde sunulacak eğitimin parasız olması, fark gözetilmeksizin değerlendirilme yapılması, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanması, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarının öncelik olacağı gibi maddeleri içermektedir. Önce 1990 yılında daha sonra 1997 yılında hazırlanan *Tüm Engelli Çocuklar Eğitimi Yasası* daha da genişletilmiş ve iyileştirilmiştir. Artık özel eğitime gereksinim duyan çocukların ağırlıklı genel eğitim okullarında eğitim almaları kararı verilmiştir (Kargın, 2004: 3).

2.7.2. Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi

1980’li yıllarda gelişiminin hız kazandığı özel eğitim uygulamaları hakkında ilk sistemli çalışmanın 16.yüzyılda Enderun Mektebi’nin açılışı olduğu düşünülmektedir. Enderun Mektebi daha çok özel eğitim hizmetini üstün yetenekli öğrenciler için sunmaktaydı. Cumhuriyete kadar olan dönemde 1989 yılında İstanbul’da Grati Efendi’nin açtığı Görme ve İşitme Engelli Sınıfları ise özel eğitim çalışmalarına başka bir örnek sayılabilir. Daha sonraları 1921 yılında Özel İzmir Sağırlar ve Körler Müessesesinin açılması da gelişmeler arasında gösterilebilir (Akçamete ve Kaner, 1999: 396).

Cumhuriyetin ilanıyla beraber eğitime verilen önem artmış fakat ülkenin bulunduğu durum özel eğitime önem vermeyi ancak 1950’li yıllara ötelemiştir. 1950’li yıllara kadar olan dönemde, özel eğitime gereksinim duyan bu çocukların hasta ve eğitilemez oldukları düşüncesi, özel eğitimde hâkim olmuş ve eğitimden ziyade bakım amaçlanmıştır. 1950’li yıllardan sonra özel eğitime önem artmış ve en ciddi gelişmenin özel eğitim uygulamalarının Sağlık Bakanlığından Millî Eğitim Bakanlığına aktarılması olduğu söylenebilir. Konuya bakış açısı artık bakım odaklı değil eğitim odaklı bir hâl almıştır.

1955 yılında karşımıza çıkan bir diğer önemli gelişme ise günümüzde görevlerini Rehberlik Araştırma Merkezinin yaptığı Psikolojik Servis Merkezinin kurulmasıdır. Bu gelişmeyi şu anda uygulanmakta olan alt sınıf uygulamasının ilki olan Ankara’da iki ilkokulda açılan sınıflar takip etmiştir (Özsoy, 1990’dan aktaran: Kargın, 2004: 7).

1948 yılında yürürlüğe giren *İdil Biret Suna Kan Yasası* ile başlayan, 1956 ve 1957 yıllarında geliştirilen yasalarla öncelikli olarak üstünlerin eğitilmesi yasal temellere oturtulmuştur. 1961 yılında 1961 Anayasası 50.maddesinde, *‘devlet durumları sebebiyle özel eğitime gereksinim duyanları topluma yararlı kılacaktır’* ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 12. maddesinde *‘ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır’* hükümleri ile özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitim görebilmeleri yasalaştırılmıştır (T.C. Başbakanlık Özürsüzer İdaresi Başkanlığı, 2008: 74).

Özetle 1950’li yıllarda kadar olan dönemde birçok gelişme gösteren özel eğitim, devlet tarafından gerçekleştirilmesi ve ayrı okul veya sınıflarda eğitim görmelerine ilişkin gelişmeleri içermektedir. Bu dönemde engelli çocukların kaynaştırılması ile ilgili herhangi bir gelişme gerçekleşmemiştir. 1983 yılında çıkarılan ÖEMÇK ile özel eğitim ile ilgili tanımlamalar, ilkeler, kurumlar ve bu kurumların görevleri, özel eğitime gereksinim duyan çocukların belirlenmesini, yerleştirilmelerini, izlenmelerini içeren hususlar belirlenmiş, ardından bu yasa ve doğrultusundaki yönetmelikler yerini almıştır. Ayrıca 2916 sayılı bu kanun ile kaynaştırma kavramı ilk kez yasalaşmıştır. Bu yasanın (ÖEMÇK, 1983: madde 4/e) 4. maddesi e bendinde *‘Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır’* denilmektedir.

1990’lı yılların en önemli gelişmelerinden bir diğeri de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı ÖEHKHK’dir. Bu kararname Türkiye’de özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için çıkarılan en kapsamlı düzenlemedir. Bu kararnamede amaç özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri çerçevesinde, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaktır. Dolayısıyla buna yönelik esaslar yer almaktadır. Kararnamenin 1. kısmında genel hükümler; 2. Kısım birinci bölümde eğitim öğretim, ikinci bölümde eğitim ortamları; 3.

kısım birinci bölümde kurum ve görevlerde koordinasyon, ikinci bölümde özel eğitim okulları, üçüncü bölümde özel eğitime destek sağlayan kurumlar ve 4. kısımda ise çeşitli hükümler yer almaktadır.

2006 yılında yasalaşan ÖEHY’de ise özel eğitim daha da ayrıntılı açıklanmıştır. Kaynaştırma eğitimi 4. kısımda ele alınmış. 1. kısmında değerlendirme, 2. kısmında özel eğitim sınıfları, 3. kısmında destek eğitim odası gibi ayrıntılara yer verilmiştir. 2018 yılında yapılan son değişikliklerle kaynaştırma eğitimi, yönetmeliğin 2. kısım 5. bölümünde yer almaktadır. Şu an çeşitli değişikliklerle geçerli olan bu yönetmelik, kaynaştırma eğitiminin sınırlarını çizmektedir.

Günümüzde özel eğitim uygulamalarından biri olan kaynaştırma eğitime verilen değer giderek artmaktadır. Bunun bir göstergesi olarak T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı 2006-2007 eğitim-öğretim yılıyla beraber her eğitim-öğretim yılında örgün eğitim istatistiklerini yayımlamaktadır. Yayımlanan istatistiklere göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili veriler ilk olarak 2010-2011 eğitim öğretim yılında karşımıza çıkmaktadır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı istatistiklerinde sadece ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki kaynaştırma öğrenci sayıları verilirken; 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren istatistiklerde okul öncesi kademesindeki öğrenci sayıları da yer almaktadır. Yıllara ve okul kademelerine göre kaynaştırma öğrenci sayılarının yer aldığı Tablo 5’te her yıl kaynaştırma öğrenci sayılarının giderek arttığı görülmektedir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla güncel öğrenci sayıları; okul öncesinde 2601, ilkokulda 105098, ortaokulda 108753, ortaöğretimde 44318 olarak görülmektedir:

Tablo 5: Okul Kademesine Göre Kaynaştırma Eğitimi

	2010- 2011 Eğitim Öğreti m Yılı	2012- 2013 Eğitim Öğreti m Yılı	2013- 2014 Eğitim Öğreti m Yılı	2014- 2015 Eğitim Öğreti m Yılı	2015- 2016 Eğitim Öğreti m Yılı	2016- 2017 Eğitim Öğreti m Yılı	2017- 2018 Eğitim Öğreti m Yılı
Okul öncesi	-	-	-	304	1399	3585	2601

İlkokul	84580	66941	66351	72095	81380	94897	105098
Ortaokul		80107	86134	89887	92032	109684	108753
Ortaöğretim	7775	14247	20632	20935	27730	34320	44318
Toplam	92355	161295	173117	183221	202541	242486	260770

Kaynak: (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2018)

2.7.3. Özel Eğitim Personeli Yetiştirilmenin Tarihçesi

Binet ve Simon (1985: 44) “*Pasteur’un ilk kimya öğretmeninin budala olması, Pasteur’un dehasına bir engel teşkil etmez; fakat özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde işlenecek en küçük hata daha sonrası için zararlı olacak sonuçlar doğurabilir*” diyerek öğretmenin özel eğitim üzerindeki rolünün ne kadar etkin olduğu dile getirmiştir.

Türkiye’de özel eğitim, üstün zekâlı çocukların yetiştirildiği Enderun Mektebiyle başlamış ve o zaman alanında uzman kişilerce eğitim verilmiştir. 1889 İstanbul’da, 1923 İzmir’de açılan Körler ve Sağırlar Okulunda eğitim verecek personelin özenle seçildiği, uygulamalı olarak yetiştirildiği ve denenerek atandığı bilinmektedir (Çağlar, 1987: 278).

Özel eğitime personel yetiştirme anlamında ilk adım 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Özel Eğitim Şubesinin açılması olmuştur. Bu şubeye 2 yıllık deneyimi olan öğretmenler kabul edilmiş, başvuranlara genel yetenek ve mesleki bilgileri ölçmek amacıyla testler yapılmış ardından mülakatla 420 öğretmenden 40’ı eğitime kabul edilmiştir. Türkiye ve yurt dışında eğitim görmüş başarılı öğretim elamanlarının eğittiği bu öğretmenler, uygulamalı eğitim ağırlıklı olacak şekilde 2 yıl eğitim görmüşlerdir. İki mezun verdikten sonra okul kapatılmıştır (Çağlar, 1987: 278).

1952-1969 yılları arasında özel eğitim öğretmenliği yapacak öğretmenler uzun süre hizmet içi eğitimlerle tedarik edilmiştir. 1967 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde özel eğitim bölümü açılmış yine uygulamalı eğitimin temelini teşkil ettiği bu bölümde nitelikli personeller yetiştirilmiştir. Aynı tarihlerde Ankara Üniversitesi bu alanda

çalışmak isteyen öğretmenlere sertifika programı açmış ve bu sertifika programıyla 865 öğretmen özel eğitim öğretmeni olmuştur. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) yürürlüğe girdikten sonra Ankara Üniversitesi Özel Eğitim bölümü kapanmış Anadolu Üniversitesinde açılmıştır (Çağlar, 1987: 279).

Açılan Anadolu Üniversitesi ile birlikte Özel Eğitim Sertifika Programıyla birçok öğretmen özel eğitim öğretmeni olmuştur. 1983 yılı Anadolu Üniversitesinin ardından 1986 Gazi Eğitim Fakültesiyle özel eğitim programları başlatılmıştır. 1965 yılında bu bölümlerde sadece 55 öğretmen bulunurken, 1990 yılında bu sayı 625'e yükselmiştir. Giderek değişen özel eğitime bakış açısı ve özel eğitim anlamında artan farkındalık, özel eğitim programı bulunan üniversite sayısı ile beraber personel sayısını da artırmıştır (Kargın ve Bülbin, 2006: 46).

Günümüzde özel eğitim personel ihtiyacı eğitim fakülteleri bünyesinde özel eğitim bölümü bulunan üniversitelerce karşılanmakta ve her geçen gün bu bölümlerin sayısı artmaktadır.

2.8. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) sürekli bahsi geçen öncelikli kaynaştırma eğitimi ibaresinden kaynaştırmaya verilen önem yasal zeminde de görülmektedir. Bu ibareden, özel eğitime gereksinim duyan bireyin öncelikle kaynaştırma eğitimine uygunluğuna bakılması, mümkünse kaynaştırma eğitimi ile eğitim ihtiyacının karşılanması anlamı çıkarılabilir. Kaynaştırma eğitimine uygun olup olmamasına, özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 44. maddesinde bahsi geçen Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından oluşturulan değerlendirme raporuyla karar verilir. Bu karar her özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin kaynaştırma eğitimine uygun olmadığına da bir göstergesidir.

ÖEHY'nin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme süreci ile ilgili bilgileri içeren 1.bölüm 7.maddesinde, bireyin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi ile ilişkin çeşitli esaslardan bahsetmektedir. Bu hususlar kısaca; öğrencinin çeşitli alanlarda var olan performansı doğrultusunda yerleştirme yapılacağı, yerleştirme yapılacak okulun eğitsel

özellikleri, yerleştirme yapılacak okulun öğrenci durumu, yerleştirme kararında velinin yazılı bilgilerinin dikkate alınacağı, velinin itiraz edebilme durumu ve süresi ile özel eğitime gereksinim duyan bireyin gelişimi doğrultusunda yerleştirmenin yenilenebileceği şeklindedir (ÖEHY, 2018: 3).

Bu madde doğrultusunda kaynaştırma eğitimine uygun görülen özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimlerine başlanır. Bu bireyleri Sucuoğlu (2006: 18):

- Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler
- Dil ve Konuşma Problemi Olan Bireyler
- Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler
- Görme Yetersizliği Olan Bireyler
- İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
- Bedensel Engelli ve Sağlık Sorunları Olan Bireyler
- Otistik Bireyler
- Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
- Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Olan Bireyler
- Zihin Yetersizliği Olan Bireyler, olarak sıralamıştır.

Bu sınıflamaya paralel olarak Eripek (2005: 5) özel eğitime gereksinim duyan bireyleri:

- Zekâ Geriliği Olan Bireyler
- Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
- Duygu ve Davranış Bozuklukları Olan Bireyler
- İleri Derecede ve Çoklu Yetersizlikleri Olan Bireyler
- İşitme Yetersizlikleri Olan Bireyler
- Beden ve Sağlıkla İlgili Yetersizlikleri Olan Bireyler
- Görme Yetersizlikleri Olan Bireyler
- Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler, olarak gruplamıştır.

Daha eski tarihli bir gruplamaya göre ise (Enç ve Diğerleri, 1987: 11) özel eğitime gereksinim duyan bireyleri:

1. Beden Özellikleri Yönünden
 - a. Görme Özürlü Olanlar
 - i. Az Görenler
 - ii. Körler
 - b. İşitme Özürlü Olanlar
 - i. Ağır İşitenler
 - ii. Sağırlar
 - c. Konuşma Özürlü Olanlar
 - d. Ortopedik Özürlü Olanlar
 - e. Sürekli Hastalığı Olanlar
2. Zihin Özellikleri Yönünden
 - a. Üstün Olanlar
 - i. Üstün Zekâlılar
 - ii. Üstün Özel Yetenekliler
 - b. Geri Olanlar
 - i. Eğitilebilir Geri Zekâlılar
 - ii. Ağır Derecede Geri Zekâlılar
3. Uyum Özellikleri Yönünden
 - a. Duygusal Güçlüğü Olanlar
 - b. Sosyal Uyumsuzluğu Olanlar
 - i. Suça Yönelmiş Olanlar
 - ii. Suçlu Çocuklar
 - iii. Korunmaya Muhtaç Çocuklar
4. Öğrenme Güçlüğü Olanlar
 - a. Kültürel Yoksunluğu Olanlar
 - b. Diğer Öğrenme Güçlüğü Olanlar
5. Birden Fazla Özürlü Olanlar, şeklinde sınıflamıştır.

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin sınıflandırılması görüldüğü gibi genel anlamda uzlaşmaya varılan bir konudur. Sınıflandırmalarda çeşitli farklılıklar olsa da ana

hatlarıyla birbirine çok yakın sınıflamalar yapılmıştır. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için her ne kadar belirli bir sınıflamaya gereksinim duyulsa da, grup içlerinde olağanüstü farklılıklar gözlenebilmektedir. Dolayısıyla kesin bir genelleme yapmak çok zordur. Fakat temel anlamda bu bireylerin genel hatlarıyla özelliklerinden bahsetmek mümkündür.

2.8.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

2.8.1.1. Tanımı

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin büyük bir bölümünü oluşturan zihin engelli bireylerin tanımlanması için birçok tanım kullanılmasına rağmen; 1920'li yıllarda kurulan ve her on yılda bir engellilik ve zihinsel yetersizlikle alakalı bir makale yayımlayan Amerika Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlik Derneğinin (American Association on Intellectual and Development Disabilities [AAIDD]) tanım karmaşasını ortadan kaldırmak için 10. Baskısında, 18 yaşından önce ortaya çıkan hem sosyal anlamda hem de uyum becerilerinde önemli sınırlılıkla kendini gösteren bir engel olarak tanımlanmıştır (Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter D. L., Craiq, E. M. P. ve Reeve, A. , 2002: 327). Bu tanımlamaya göre bireyde iletişim, ev yaşamı, öz bakım, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanlarını değerlendirme ve iş alanlarının en az ikisinde sınırlılık gözlenmesi gerekmektedir (Lucasson ve Diğerleri, 1992'den aktaran: Özokçu, Osman 2010: 57).

AAIDD zihin engelli olmanın üç boyutundan bahsetmiştir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 80):

Zihinsel İşlevlerde Yetersiz Olma Durumu: Bireyin zihinsel işlevlerdeki yetersizliği zekâ testleri sonucunda belirlenen zekâ yaşı ve zekâ bölümü temel alınarak belirlenir. Bu belirleme sonucunda zekâ bölümünün 70-75 altında olan bireylere zihinsel engelli bireyler denir.

Uyumsal Davranışlarda Yetersizlik: Bireyin toplum içinde var olması, yaşına uygun olarak gösterdiği davranışları ne kadarını sergilediğiyle alakalıdır. Zihin engelli

birey denilebilmesi için bu alanlarda sınırlılık göstermesi gerekir. Bu davranışlara örnek olarak iş yaşamı, öz bakım, iletişim verilebilir.

Yetersizliğin Gelişimsel Dönemlerde Ortaya Çıkması: Zihin engeli tanısının konulabilmesi için yetersizliğin bireyde 18 yaşından önceki gelişimsel dönemlerde ortaya çıkması gerekir. Bu yaştan sonra zihinsel engelli çıkan bireyler zihin engelli tanısı kullanılmaz.

ÖEHY’de (2006: 3) ise zihinsel yetersizliği olan bireyler, “*zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında olan; buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılıkları olan; bu özellikleri 18 yaşından önceki dönemlerde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler*” şeklinde tanımlanmıştır.

2.8.1.2. Sınıflandırılması

Zihin engelli bireylerin zekâ bölümü puanına göre, eğitsel açıdan, tıbbi açıdan ve gereksinim duyduğu yardımın yoğunluk düzeyi açısından sınıflandırılması yapılmaktadır. Tıbbi açıdan debil, moron, embesil ve idiot; eğitsel açıdan eğitilebilir olanlar, öğretilebilir olanlar ve ağır derecede zihinsel yetersizliği olanlar; zekâ bölümü puanına göre hafif derecede (zekâ puanı 70-50), orta derecede (zekâ puanı 35-50/55), ağır derecede (zekâ puanı 40/35 ve altı) zihinsel yetersizliği olanlar; gereksinim duyulan desteğin yoğunluğuna göre ise aralıklı desteğe ihtiyaç duyan, sınırlı desteğe ihtiyaç duyan, kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan ve yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireyler şeklinde sınıflandırılması yapılır (Oymak, 1997: 12, Özokçu, 2010: 58).

2.8.1.3. Nedenleri

Zihinsel yetersizliğin nedenleri incelendiğinde; oluş zamanına göre doğum öncesi nedenler, doğum sırası ve doğum sonrası nedenler sayılırken oluş şekline göre ise; tıbbi nedenler, sosyal nedenler, davranışsal ve eğitsel nedenler olarak ayrılmaktadır (Smith, 2007’den aktaran: Özokçu, 2010: 60):

Doğum Öncesi Nedenler: Zihin engeline sebep olan doğum öncesi nedenler; down sendromu gibi kromozomal bozukluklar, fenülketonüri gibi metabolizmal bozukluklar, hidrosefali gibi beynin gelişimsel bozuklukları ve alkol sigara kullanımı gibi çevresel faktörlerden kaynaklanan bozukluklar gösterilebilir.

Doğum Anı Nedenler: Bireyin doğum anında oksijensiz kalması ve doğum sırasında yaşanan incinmeler sonucunda beynin işleyişinde oluşan sorunlardan kaynaklanan nedenler gösterilebilir.

Doğum Sonrası Nedenler: Çocuğun geçirmiş olduğu hastalıklar, kazalar ve beslenme problemleri, doğum sonrası zihin engeline yol açan nedenler olarak sayılabilir.

2.8.2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler

2.8.2.1. Tanımı

İşitme engeli, bireyin işitme ile ilgili duyu ve organların çeşitli nedenlere bağlı olarak görevlerini tam anlamıyla yapamaması ve bu sebeple konuşma becerisinin işitme kaybının derecesiyle doğru orantılı olarak kazanılmasında güçlükler yaşanmasıdır (Kargın ve Baydık, 2002: 28).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise (2018: 2) işitme engelli bireyler; işitme duyarlılığının kısmen ya da tümünün kaybindan ötürü bireyin dili kullanma, konuşma edinme ve iletişim kurmada güçlükler yaşaması olarak tanımlanmıştır.

2.8.2.2. Sınıflandırılması

1. **Sağırılar:** İşitme duyusunun olmayışıdır. Bu grup ikiye ayrılır:

1.1.**Doğuştan Sağır Olanlar:** Bu gruptaki bireyler sağır doğmuş bireylerdir.

1.2.**Sonradan Sağır Olanlar:** Normal işitme ile doğmuş ancak işitme duyusu daha sonra hastalık ya da kaza nedeniyle kaybetmiş kişilerdir.

2. **İşitme Zorluğu Olanlar:** İşitme duyusunu kısmi kaybeden bireylerdir (Madhubala ve Rao, 2004: 10)

2.1.1.1. Nedenleri

İşitme engelinin kesin doğası ve kökenleri bilinmemektedir. Birey doğuştan tamamen sağır ya da kısmen sağırsa, engel genelde doğuştandır yani kalıtsaldır. Fakat bazılarında kısmi ya da tam sağırlık; kaza, yaralanma ya da hastalığa bağlı çevresel faktörlerden kaynaklanabilir. Gebeliğin erken aylarında anneye etki eden kabakulak, kızamık gibi hastalıklar da çocukta işitsel kusurlar oluşturabilir. Doğum sırasında pelvis basıncının artması, forseps kullanımı ve interakraniyal kanama gibi nedenler yine çocukta işitme kusurlarına neden olabilir. Yanlış yapılan kundaklama, kabakulak, difteri, öksürük, kızamık, tifo, ateş gibi yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkan nedenlerle de çocukta işitsel kusurlara olabilir (Madhubala ve Rao, 2004: 10).

2.1.2. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler

2.1.2.1. Tanımı

7 yaşından önce ortaya çıkan, çocuklukta belirgin hâle gelen zayıf dürtü kontrolü ve aşırı motor aktivitelerle kendini gösteren bir bozukluktur (Dziegielewski, 2010: 147).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun belirtileri üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği ve dürtüselliktir. Aşırı hareketlilik belirtilerinde çok konuşma, dinlerken zorlanma, sürekli hareket hâlinde olma yer almaktadır. Dikkat eksikliği ise üstlendiği bir işi bitirmekte zorlanma, bir işten diğerine atlama, konuşanı dinlememe, dışarıdan gelen uyarıcılarla dikkatin kolayca dağılması belirtileri ile kendini gösterir. Sonuncusu olan dürtüsellik; sabırsızlık, sıra bekleyememe, yönergeleri alıp uygulamada güçlük belirtileriyle anlaşılabilir (Günay, Savran ve Aksoy, 2005: 135).

ÖEHY’de (2012: 2) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey ise, *“yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren birey”* olarak tanımlanmaktadır.

2.1.2.2. Sınıflandırılması

Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin üç türü vardır. Bunların ilki dikkat eksikliğinin önde olduğu, ikincisi hiperaktivitenin önde olduğu ve sonuncusu ikisinin de bir arada olduğu türdür. Hiperaktivitenin önde olduğu dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu türünde bireyde sadece aşırı hareketlilik ve bununla ilgili şikâyetler vardır. Dikkat eksikliğinin önde olduğu türde dikkat eksikliği üst düzey bir problemken, hiperaktivite ciddi bir problem teşkil etmez. Bu durumda çocuk dikkatini toplayamaz, toplasa bile kısa süreli ve geçicidir. İkisinin bir arada olduğu son dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu türünde hem dikkat eksikliğinin hem de hiperaktivitenin belirtileri çok üst düzeyde gözlemlenebilir. Bu tür, bireyin olumsuz anlamda en çok etkilendiği türdür (Abalı, 2018: 24).

2.1.2.3. Nedenleri

Yapılan araştırmalar dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun nedenlerinin genetik faktörler olduğunu göstermektedir. Bu oranın % 75 ile % 91 arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin sebebi olduğu bilinmektedir. Bu oran çevresel faktörlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda ne kadar az rolü olduğunu göstermektedir. Genetik faktörler haricinde erken doğum, demir eksikliği, ağır metal olan kurşuna maruz kalınması ve diğer çevresel faktörler sayılabilir (Nass ve Leventhal, (2005: 16).

2.1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler

2.1.3.1. Tanımı

Öğrenme güçlüğü, bireyin özel bir alanda öğrenmesinde ortaya çıkan bir bozukluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü, eğitim sistemiyle yakından ilgili bir bozukluktur. Bireyin okula başlamasıyla problemler ortaya çıktığından, tanılanması yine bu döneme rastlar (Sosyal, A. Şebnem, Koçkar İ. Aylin, Erdoğan Emel, Şenol, Selahattin ve Gücüyener, Kıvılcım, 2001: 226).

Öğrenme güçlüğü olan bireyler, ÖEHY’de (2012: 3) ise “*dili sözlü ya da yazılı olarak anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan zihinsel süreçlerin birinde veya*

birkaçında ortaya çıkan ve konuşma, dinleme, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü gösteren birey” olarak ifade edilmiştir.

2.1.3.2. Sınıflandırılması

Öğrenme güçlüğü, American Psychiatric Association [APA] (1994: 46) tarafından:

1. Okumada yetersizlik
2. Matematikte yetersizlik
3. Yazılı ifadede yetersizlik, olarak sınıflandırılmaktadır.

Diğer bir sınıflamayı ise Wawryk-Epp, Harrison ve Prentice (2004: 11) yapmış APA'dan farklı olarak sözel olmayan öğrenmelerde yetersizlik türünden de bahsederek öğrenme güçlüğünü dört sınıfa ayırmışlardır. Genel anlamda böyle bir sınıflandırılma var olsa bile, bu alanlar birbiri içine geçmiş şekilde de görülebilir.

2.1.3.3. Nedenleri

Öğrenme güçlüğüne yol açan özel nedenler bilinmemekte fakat genel anlamda beynin işlevleri nedeniyle ortaya çıktığına inanılmaktadır. Nedenler olarak organik, genetik ve çevresel faktörler sıralanabilir. Organik faktörler, beynin gelişimindeki farklılık sonucu ortaya çıkan büyüklüğünde ya da işlevlerinde farklılıkları; genetik faktörler, anne baba da var olan okuma güçlüğünün çocukta da görülmesini; çevresel faktörler ise erken veya geç doğum, annenin alkol ve sigara kullanımını, kötü veya yetersiz beslenmeyi ifade eder (Mastropieri ve Scruggs, 2000'den aktaran: Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 85).

2.1.4. Duygu ve Davranış Bozukluğu Olan Bireyler

2.1.4.1. Tanımı

Duygu ve davranış bozukluğu, toplumsal anlamda duygusal ve davranışsal olarak uygun davranışlar sergileyememe ve bu uygun olmayan davranışların bireyin öz bakım, sosyal ilişkiler, akademik bilgi, kişiye ve işe uyum gibi becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemesi durumu olarak tanımlanabilir (İftar Kırcaali, 2005: 71).

Duygu ve davranış bozukluğu olan birey, “yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel değerlerden farklı duygusal tepki ve davranışlar gösteren birey” şeklinde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2012: 2).

2.1.4.2. Sınıflandırılması

Duygu ve davranış bozukluğu eğitsel açıdan dört gruba ayrılır (İftar Kırcaali, 2005: 72):

İleti Bozukluğu: Bireyde olumsuz tavırlar, karşı gelme, disiplinsiz davranma, kavga çıkarma, sözel ve fiziksel şiddet uygulama gibi davranışlarla karakterize olan gruptur.

Sosyalleşmiş Saldırganlık: Bireyde hırsızlık, çete üyesi olma, okuldan kaçma, sosyal suçlara karışma gibi eğilimlerin olduğu gruptur.

Kaygı-İçe Dönme: Bireyde yalnızlık, utangaçlık, aşırı kaygı ve yalıtılmışlık gibi özelliklerin baskın olduğu gruptur.

Olgun Olmama: Bireyde kısa süreli dikkat, pasiflik, dalıp gitme, yavaşlık ve sakarlık gibi davranışların gözlendiği gruptur

2.1.4.3. Nedenleri

Duygu ve davranış bozukluğunun nedenlerinin biyolojik ve çevresel etkenlere bağlı olduğu söylenebilir. Biyolojik nedenler, her bireyin belirli eğilimlerle dünyaya geldiği öngörüsüne dayanarak, bu bireylerin duygu ve davranış bozukluklarına eğilimli olarak dünyaya geldiği savı üzerinde durur. Duygu davranış bozukluğuna neden olan diğer bir faktör ise çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörler, bireyin davranışına etki eden tüm çevresel olayları içine alır. Bu olaylara bebeklik döneminde uygun olmayan yetişme ortamları, okul başladığında saldırgan davranışlar gösterme ve arkadaşları tarafından kabullenmeme davranışları örnek gösterilebilir (Eripek, 1998: 81).

2.1.5. Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneğe Sahip Olan Bireyler

2.1.5.1. Tanımı

Eskiden sadece zekâ bölümü puanlarına göre tanımı yapılan üstün zekâlı bireylerin tanılmasında kesin bir çizgi olmamasına rağmen, zekâ bölümü 130 ve üstü olan çocuklar üstün zekâlı bireyler olarak tanılanmaktaydı (Witty, 1954: 9). Üstün zekâlı bireylerin tanılanmasında günümüzde birçok farklı ölçüt dikkate alınmakta ve üstün zekâlı bireyler için birçok tanım bulunmaktadır.

Bu tanımlardan birisi üstün zekâlı bireyleri, zihinsel yetenekleri ya da zekâları göz önünde bulundurulduğunda akranlarına göre üst performans gösteren, yaratıcı ve üstlendiği işi tamamlamada sürekli başarı gösteren bireyler olarak tanımlamıştır. Bu bireyler akranlarının % 98'inden üstün bireylerdir. Üstün yetenekli birey ise, bir ya da birden fazla yetenek alanında akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizil gücü olduğu düşünülen bireylerdir. Bu bireyler diğer alanlarda akranlarıyla neredeyse aynı düzeyde özelliklere sahiptirler (Ataman, 2004: 175).

2.1.5.2. Sınıflandırılması

MEB (2009: 15) üstün yeteneğe sahip olan çocukları;

1. Özel Yetenekli Çocuk,
2. Üstün Yetenekli Çocuk,
3. Yaratıcılık Yeteneği Ayrıcalıklı Olan Çocuk,
4. Liderlik Gizil Gücü Ayrıcalıklı Olan Çocuk,
5. Olağanüstü Yetenekli Olan Çocuk,
6. Psikomotor Alanlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuk, olarak altı gruba ayırmıştır.

Özel Yetenekli Çocuk: Bir ya da birden çok yetenek alanında akranlarından çok üstün performans gösteren veya gizil güçlere sahip olduğu düşünülen çocuklardır. Bu çocuklar diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahiptirler.

Üstün Özel Yetenekli Çocuk: Belirli bir alanda olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren çocuklardır. Bu çocuklar diğer alanlarda ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.

Yaratıcılık Yeteneği Ayrıcalıklı Olan Çocuk: Özgür düşünme biçimi olarak akranlarından çok üst düzey performans gösteren ya da sanat dalları ve müzik ile ilgili düşüncelerini kendine özgü biçimde ifade eden çocuklardır.

Liderlik Gizil Gücü Ayrıcalıklı Olan Çocuk: Diğer kişileri etkileme yeteneği çok üst düzeyde olan çocuklardır. Çok erken yaşlardan itibaren bu çocuklar yeteneklerini sergilemeye başlar.

Olağanüstü Yetenekli Çocuk: Müzik, tiyatro, bale, drama gibi performans alanlarından birinde olağanüstü yetenek gösteren çocuklardır.

Psikomotor Alanlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuk: Hız, güç, koordinasyon gerektiren spor alanlarında üstünlük gösteren çocuklardır.

2.1.5.3. Nedenleri

Üstün zekâ ve üstün yeteneğe sahip olmanın nedenlerinin genetik temelli olduğu varsayılmakla beraber çevresel faktörlerin etkisinin de büyük olduğu düşünülmektedir. Anne babası, yaşadığı çevre, arkadaş grupları ve yaşadığı deneyimler çocuğun var olan yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireylerin birçoğu erken yaşta tanılanabilirken bir çoğu düşük kültürel düzey, sosyal ve ekonomik yapıdan ötürü gizli kalmakta, fark edilmeden eriyip gitmektedir (MEB, 2009: 19).

2.1.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler

2.1.6.1. Tanımı

Otizm, 1943'te Kanner tarafından alışılmadık davranış gösteren çocukların doğum ya da 30 aydan önce sosyal bozukluk ve rutinlere bağlılık şeklinde belirtiler gösteren bir bozukluktur şeklinde tanımlanmıştır (Wing, 1996: 327).

Otizm, belirgin şekilde anormallik hâli ya da sosyal etkileşim ve iletişimde bozulma, ilgi ve aktivitelerde sınırlılık olarak tanımlanmaktadır. Belirgin belirtileri bireyin gelişim seviyesine ve yaşına bağlı olarak büyük ölçüde değişmesine rağmen genel anlamda göz kontağı kurmada sınırlılık, karşılıklı sosyal etkileşimde bozukluk, akranlarıyla ilişki kurmada başarısızlık, dış dünyaya karşı farkındalıkta azlık, başkalarının ihtiyaçları hakkında fikir sahibi olamamak gibi belirtileri vardır (APA, 2006: 66).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise otistik bireyler tanımlanırken; “sosyal etkileşim, iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık durumunun erken çocukluk döneminde ortaya çıkması ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyler” ifadeleri kullanılmıştır (ÖEHY, 2012: 2).

2.1.6.2. Sınıflandırılması

2013 yılında kadar yaygın gelişimsel bozukluklar adı altında yer alan otizm spektrum bozukluğu, 2013 yılı sonrasında ayrı bir grup hâline getirilmiştir. Farklı alt gruplar yerine belirtilerin görölme düzeyine göre sınıflandırma yapılmıştır. Ağırlık düzeyine göre 1. düzey destek gerektirenler, 2. düzey önemli ölçüde destek gerektirenler ve 3. düzey çok önemli ölçüde destek gerektirenler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. (MEB, 2016a: 7).

2.1.6.3. Nedenleri

Otizmin uzun yıllar nedenlerinin belirlenmesi için çeşitli çalışmalar yapılsa da kesin nedeni saptanamamıştır. 1950 ve 1960'lı yıllarda yanlış ebeveyn davranışlarının otizme sebep olduğu ve üst seviye sosyo-ekonomik durumda olan ailelerde olduğu kabul edilmiştir. İlerleyen yıllarda çalışmalar devam etmiş ve otizmin organik kökenli olduğu,

beyin sapındaki hasarın neden olduğu gibi sonuçlar bulunmuştur. Günümüzde çalışmalar devam etmekte fakat hâlen daha otizm spektrum bozukluğunun nedeni kesinlik kazanmamıştır (Kargın ve Sucuoğlu, 2006: 102).

2.1.7. Dil Konuşma Bozukluğu Olan Bireyler

2.1.7.1. Tanımı

Çocuğun eğitim performansını olumsuz yönde etkileyen; kekemelik, artikülasyon bozukluğu, ses bozukluğu ve dil geriliği gibi nedenlerle ortaya çıkan iletişim bozukluğudur (Karasu, 2010: 173).

Konrot (1998: 98) ise dil konuşma bozukluğunu; iletişim sorunu, dil sorunu ve konuşma sorunu şeklinde ayırarak tanımlamıştır. İletişim sorununu; bir sembol sistemini alma, işleme, iletme veya kullanma becerisinde ortaya çıkan aksaklık veya bozukluklar olarak tanımlamıştır. Dil sorununu, dilsel birimleri üretirken veya algılarken karşılaşılan bir güçlük olarak tanımlamıştır. Konuşma sorununu için ise konuşmanın bireyin içerisinde yaşadığı çevrede benimsenen sınırın dışına çıkarak üst düzeyde farklılık gösterme durumudur, demiştir.

Dil konuşma güçlüğü çeken bireyler ise, “*dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitime ihtiyaç duyan birey*” şeklinde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2012: 2).

2.1.7.2. Sınıflandırılması

Şekil 2’de dil konuşma bozukluklarının sınıflandırılması yer almaktadır.

Şekil 2: Dil Konuşma Bozukluklarının Sınıflandırılması

Dil Bozuklukları	Konuşma Bozuklukları	Konuşma Akışındaki Bozukluklar	Diğer Dil Konuşma Bozukluklar
<ul style="list-style-type: none">•Özgün Dil Bozukluğu•Söz Yitimi•Gecikmiş Konuşma	<ul style="list-style-type: none">•Söyleyiş Bozuklukları•Atlama•Sesi Değiştirme•Ses Ekleme•Sesi Bozma•Ses Bozuklukları•Ses Perdesi Bozuklukları•Ses Yüksekliği Bozuklukları•Ses Kalitesi Bozuklukları	<ul style="list-style-type: none">•Acele - Karmaşık konuşma•Kekemelik	<ul style="list-style-type: none">•Yarık Damak ve Yarık Dudağa bağlı Bozukluklar•Öğrenme Bozukluğuna Bağlı Bozukluklar•Otizme Bağlı Bozukluklar•Zihinsel Engele Bağlı Bozukluklar•Travmatik Beyin Hasarına Bağlı Bozukluklar•Yabancı Dil ve Bölgesel Konuşma Ayrılıklarına Bağlı Bozukluklar

Kaynak: (MEB, 2016b: 9)

2.1.7.3. Nedenleri

Dil konuşma bozukluğunun nedenleri üçe ayrılmaktadır (MEB, 2016b: 19):

Yapısal Nedenler: Yapısal nedenler arasında bireyin geçirdiği hastalıklar, sık geçirilen boğaz enfeksiyonları, bireyde var olan işitme kaybı gibi duyuşal yetersizlikler, zekâ seviyesi, konuşma organları ile konuşmaya yardımcı sinir ve kaslarda var olan sorunlar (yarık damak, serebral palsi vb.), ağız ve gırtlak yapısındaki bozukluklar sayılabilir.

İşlevsel Nedenler: Konuşmanın gerçekleşeceği organın sağlıklı yapıda olması fakat görevini tam anlamıyla yerine getirememesi, yanlış öğrenmeler veya alışkanlıklardan kaynaklı nedenlerdir.

Psikolojik Nedenler: Çocuğa konuşma fırsatının verilmemesi, çocuğa iyi model olabilecek birinin olmaması, teşvik eksikliği, aşırı utangaçlık vb. nedenler sayılabilir.

2.1.8. Görme Engeli Olan Bireyler

2.1.8.1. Tanımı

Görme engelliliği tanımlanırken, görme keskinliği ve görme alanına göre tanımlama yapılmaktadır. İyi gören gözde tüm düzeltme çabalarına rağmen görme keskinliğinin 20/200 olan (200 adımda görüleni 20 adımda görebilme) ya da görme alanının 180 derece yerine 20 den az olması ve bu nedenle eğitim performansının olumsuz yönde etkilenme durumu olarak tanımlanır (Kargın ve Sucuoğlu, 2006: 88). Ayrıca görme engelli birey, görme gücünün bir kısmını ya da tamamını kaybetmiş ve bu nedenle özel eğitime gereksinim duyan birey olarak da tanımlanmıştır (ÖEHY, 2012: 2).

2.1.8.2. Sınıflandırılması

Görme engeli kör ve az gören şeklinde iki gruba ayrılır. Kör, yasal tanım olarak görme keskinliği 20/200 ve daha altında olan ya da görme alanı 20 derece açıyı geçmeyen bireylere denirken; görme keskinliği 20/200 ile 20/70 arası bir değere sahip olan kişilere de az gören denmektedir (Özyürek, 1998b: 130; Enç ve Diğerleri, 1987: 8).

Millî Eğitim Bakanlığı ise (ÖEHY, 2012: 2), ileri derecede görme keskinliği kaybı olan, görme yetersizliğinden ağır derecede etkilenen ve eğitiminde mutlaka kabartma-dokunsal alfabeye (Braille alfabesi) ya da işitsel materyallerin (sesli kitap gibi) kullanımına ihtiyaç duyan bireylere eğitsel açıdan kör demektedir.

Mevcut potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için değişik araç gereçlere ve çevre düzenlemelerine (gözlük, büyüteç, büyük puntolu yazı, aydınlatma vb.) ihtiyaç duyanlara ise eğitsel açıdan yapılan sınıflamaya göre az gören denilmektedir (MEB, 2016c: 4).

2.1.8.3. Nedenleri

Görme engelinin tüm çoğu engel türünde olduğu gibi doğum öncesinde, doğum sırasında ve doğum sonrasında gerçekleşen nedenleri vardır. Doğum öncesi nedenlere annenin gebelik sırasında geçirdiği ateşli hastalıklar, kullandığı ilaçlar, maruz kaldığı röntgen ışınları; doğum sırası nedenlere doğum anında görme ile ilgili sinir ve kasların

zedelenmesi; doğum sonrası nedenlere ise oluşan ateşli hastalıklar, kazalar ve zehirlenmeler örnek verilebilir (Özyürek, 1998b: 131).

2.1.9. Bedensel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Bireyler

2.1.9.1. Tanımı

Ortopedik engeli, Kargın ve Sucuoğlu (2006: 93), kasların, eklemlerin ve kemiklerle ilgili hastalık ya da bozuklukların ortaya çıkardığı bir durum olarak tanımlamıştır. Özyürek (1998a: 157) ise sinir sisteminin hasar görmesi, hastalık ve kazalar sonucunda kas ve iskelet sistemlerinin işlevlerini yerine getirememesi şeklinde tanımlamıştır.

Özel Eğitim Yönetmeliğinde (2012: 2) ise “ortopedik yetersizliği olan birey hastalıklar, kazalar ve genetik problemlere bağlı olarak kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanmıştır.

Bedensel yetersizlikle aynı grup içerisinde yer alan süreğen hastalıklar ise astım, böbrek yetmezliği, AIDS, epilepsi gibi sağlıkla ya da tıbbi durumlarla ilgili sürekli ilaç ve bakım tedavisi gerektiren durumu olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma paralel olarak bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olan bireyler, “*bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olan bireyleri sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan bireyler*” şeklinde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2012: 2).

2.1.9.2. Sınıflandırılması

Bedensel yetersizlikler; nöromotor bozukluklar, kas ve iskelet bozuklukları olmak üzere ikiye ayrılır. Nöromotor bozukluklar, beyin ve omurilikteki hasar ve zedelenmeler sonucu meydana gelen bireyin vücudunun bir kısmını kullanma, hissetme ve kontrol etme becerilerinde yetersiz olma durumudur. *Serebral Palsi, Spina Bifida, Multiple Skleroz, Çocuk Felci* bu bozukluklar arasında sayılabilir. Kas ve iskelet bozuklukları ise bacak,

eklem yerleri, omurgayı içeren; yürüme, oturma, uzuvları düzgün kullanma gibi fiziksel etkinlikleri güçleştiren veya imkânsız kılan bozukluklardır. Çocukluk Artriti, uzuv eksiklikleri, iskelet bozuklukları, kas hastalıkları bu bozukluklara örnek verilebilir (Hellahan ve Kaufmann, 2003'den aktaran: Pınar, 2010: 123).

Süreğen Hastalıklar ise kronik hastalıklar ve enfeksiyonel hastalıklar olma üzere ikiye ayrılır. Kronik hastalıklara astım, diyabet, kan hastalıkları, çocukluk kanserleri, kalp kusurları; enfeksiyonel hastalıklara ise Hepatit B, HIV/AIDS, Stroh enfeksiyonları örnek olarak söylenebilir (Hellahan ve Kaufmann, 2003'den aktaran: Pınar, 2010: 130).

2.1.9.3. Nedenleri

Bedensel yetersizlikler ve süreğen hastalıkların nedenleri gebelik sırasında, doğum anında ve doğum sonrasında meydana gelen nedenler olarak sınıflandırılmıştır: Gebelik sırasında meydana gelen nedenler arasında genetik olarak anneden çocuğa geçen bazı problemler, annenin hamilelikte geçirdiği kızamık, suçiçeği, verem gibi enfeksiyonel hastalıklar, annenin sigara, alkol gibi madde kullanımı, annenin doğum sayısının fazla olması, anne ve baba arasında oluşan kan uyumsuzluğu, akraba evlilikleri sayılabilir. Doğum anında meydana gelen nedenler arasında doğum sırasında bebeğin geliş pozisyonundan kaynaklanan anormallikler, bebeğin erken ya da geç doğumu, ikiz-üçüz-dördüz gibi çoklu gebelikler, sezaryenle doğum, bebeğin doğum ağırlığının düşük olması ve doğum şartlarının kötü olması yer almaktadır. Diğer bir sebep olan doğum sonrası nedenler; bebeğin ateşli bir hastalık veya havale geçirmesi, yeterli düzeyde beslenememesi, doğumdan sonra oluşan sarılığa bağlı bilirubin miktarının artış göstermesi ve beyinde kalıcı hasar oluşturması, baş bölgesine gelen şiddetli darbeler ve geçirdiği bulaşıcı hastalıklardır (MEB, 2016d: 4).

2.2. Okuma ve Yazma

2.2.1. Okuma

Her birey için hayati önem taşıyan ve kazanması gereken akademik beceriler vardır. Birey, hayatını kolaylaştırmak için bu becerilere ihtiyaç duyar. Rakamları tanıma, para sayma, temel matematik işlemleri yapabilme, okuma-yazma becerileri bu beceriler

arasında sayılabilir. Şüphesiz okuma-yazma bu beceriler arasında önemli bir yer teşkil eder. Bilginin kaynağının çoğu zaman yazılı olması da okuma-yazma öğrenmenin gerekliliğini pekiştirir.

Bu doğrultuda okuma ve yazma kavramlarını açıklamak gerekir. Bunlarda ilki olan *okuma*, Gough ve Tummer (1986: 6) tarafından kod çözme ve anlama işi olarak açıklanmaktadır. Tanımda kod çözme, okuduğunu görsel olarak ayırt etme; anlama ise söylenmek istenen şeyin anlaşılması olarak yer almaktadır. Razon (1982: 19) ise okuma kavramını, yazılı ve basılı işaretleri belli kurallar doğrultusunda seslendirmek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca okuma işinin basit bir çözümleme işi olmadığını, bu işin tüm organizmanın harekete geçtiği bir öğrenme çabası olduğunu söylemektedir. Bu öğrenme çabası bireyin sağlık durumu, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimiyle beraber nörolojik ve fizyolojik yapısının gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğu üzerinde durur.

Binbaşıoğlu (2004: 39) ise *okuma* işinin yazılı işaretleri zihinde anlama çevirme veya işaretlerden bir anlam çıkarma işi olduğu dile getiriyor ve okuma sürecinde altı farklı basamağın sırasıyla gerçekleştiğini söylemektedir. Bu işlemler sırasıyla:

1. Görüşün gözün ağ tabakasına iz bırakması
2. Sinirlerin alınan bu bilgileri beyinde ilgili yere aktarması
3. Oluşan bu sinir akımına anlam veren çağrışımların uyarılması
4. Akımın görüş merkezinden devimsel dil merkezine aktarılması
5. Sinir akımlarının devimsel dil merkezinden konuşma organlarına aktarılması
6. Konuşma organlarının çalışması ve sözcüklerin seslendirilmesidir.

Okuma eyleminin bir süreç olduğunu ve sürecin çeşitli basamaklarla gerçekleştiğini dile getiren Binbaşıoğlu'nun yaptığı açıklamaya paralel başka bir açıklamaya göre ise *okuma*, kodlanmış bilginin dünyadan alınmasıyla başlar. Genel anlamıyla basılı bir metin ile ortaya çıkan bir görüntünün, bütünüyle görsel ve bilişsel olarak işlenmesiyle ilgilidir. Okuma sürecinde basılı sayfadaki ışık retinaya yansır ve burada daha fazla işlem için beyin içine aktarılır. Beyin rastgele sembolleri birleştiren ve bunları temsil edebilen anlamlı kelimeler ve cümleler hâline getiren daha yüksek bilişsel işlevler uygular denmiştir (Steinman, Lejeune ve Kimbrough, 2006: 36).

Güleryüz (2001:5) okumanın üç boyutundan bahseder: Bilişsel boyut, devinişsel boyut ve duyuşsal boyut. Bireyin bilgi birikimi, ön öğrenmeleri okumanın bilişsel boyutunu; okuma sırasında gerçekleşen oturma, soluk alıp verme, dil, dudak ve gırtlak hareketleri okumanın devinişsel boyutunu; okumaya karşı var olan ilgisi, tonlama ve vurguları ise duyuşsal boyutunu ifade etmektedir. Bu tanımlara paralel olarak Türk Dil Kurumu (TDK) (2017) ise *okumayı* “*Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek*” olarak tanımlamıştır.

Çağlar’a (1974: 321) göre ise *okuma*, daha basit anlamda görsel ve işitsel sembollerin tanınmasıdır. Chall (1998: 98) okumayı 6 aşamaya ayırmıştır. Aşama 0’dan başlayarak 6 aşamaya ayırarak, okuma öncesi dönemden üst seviyedeki okuma becerilerine kadar süreci incelemiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan Tablo 6’da aşamalar gösterilmiştir:

Tablo 6: Okuma Ediniminin Aşamaları

0. Aşama (0-6 yaş)	Çocukların okuma öğrenmelerine başlamadan önceki dönemi kapsar. Doğumdan okumaya başladıkları yaşa kadar olan bu dönemde çocuklar yaşadıkları çevre itibarıyla harflere, cümlelere, sloganlara, reklam panolarına, yol işaretlerine dolayısıyla okumaya yabancı değildirlir. Bu dönemde çocuk okuma ile ilgili ön koşul becerileri yerine getirir.
1. Aşama (6-7 yaş)	Bu aşamada çocuklar okumaya sistemli olarak okulda başlar. Harfler, heceler, kelimeler ve cümleler öğrenirlir. Bu aşamada çocuklar harf şekillerini fonetik ile ilişkilendirmeye başlarlar. Çözümleme becerisinin başladığı bu aşamada yavaş yavaş anlama becerisi de başlar ve gelişir.
2. Aşama (7-8 yaş)	Bu aşamada akıcılık başlar ve anlam çıkarma gelişimini sürdürür. Çocuklar metinleri bilgi edinmek amacıyla değil, okuma deneyimi ve pratiği edinmek için kullanırlar. Daha çok söz dizimi, kelime bilgisi, çözümleme gibi becerilerin geliştiği aşamadır.

3. Aşama
(9-12 yaş)

Bu aşamadan sonra okumanın amacı bilgi edinmektir. Bu aşamaya kadar sadece okumak için okuyan birey artık okumayı araç olarak kullanmaya başlar. Bu aşamada öğrencinin diğer aşamalarda kazandığı kelime bilgisi önem taşır. Öğrenci bu bilgilerini kullanır ve geliştirmeye devam eder.

4. Aşama
(15-18 yaş)

Bu aşama okumanın irdelendiği aşamadır. Bu aşamada öğrenciler okuduklarını birden fazla bakış açısıyla incelerler. Bu aşamada gerçekleşen nitel değişim öğrencilerin okudukları ile yorumlamalar yapmalarına katkı sağlar.

5. Aşama
(18+ yaş)

Son aşama olan bu aşama en olgun aşamadır. Okuma; değerlendirme, analiz ve sentez süreci hâline gelir. Okuyucular neyin önemli olduğunu değerlendirir, güncelle uyumuna bakar, bilgi temelinde yeni bilgilerle sentezler. Seçici okuma ve okuduklarından ortak bir kanıya varma süreçleri de bu aşamadır denebilir.

Kaynak: (Chall, 1998: 98).

2.2.2. Okumanın Türleri

2.2.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanan sözcüklerin ya da sözcük gruplarının zihinle kavrandıktan sonra konuşma organları tarafından seslendirilmesidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 85). Sesli okumada amaç yazıyı olduğu şekliyle, konuşma dilinin ve yazının getirdiği kurallar doğrultusunda seslendirmektir. Okuma, sesli okuma ile başlar daha sonra sessiz okumaya geçilir (Çağlar, 1974: 321).

Başarılı bir sesli okuma için;

- Metin ve cümle yapısına,
- Anlatım özelliğine,
- Yazım kurallarına,
- Vurgu ve tonlamalara,
- Birbirinden ayrı sesleri berabermiş gibi söylememeye,
- Sesleri tek tek, net ve açık şekilde söylemeye,
- Aşırı hızlı okumadan kaçınmaya,
- Metni içeriğini dinleyicilere aktararak ana fikir veya anlamayı dinleyicilere sezdirmeye önem verilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 85).

2.2.2.2. Sessiz Okuma

Ses organlarını kullanmadan, gövde ve baş hareketleri yapmadan sadece gözle yapılan okuma türüdür (Çelenk, 2005: 147). İnsan hayatında en geniş biçimde yer tutan sessiz okuma, sesli okumaya nazaran daha hızlı yapılan bir okuma şeklidir. Çünkü sesli okumada yapılan seslendirme işi okuma hızını düşürecektir. Bu okuma şekli 2.sınıf ve sonrasında kullanımı daha uygundur.

Başarılı bir sessiz okuma için;

- Sessiz okumanın, herhangi bir ses çıkarmadan, içinden sözcükleri okumak olduğu söylenmeli,
- Yazının parmakla takip edilmesi önlenmeli,
- Baş ve gövde hareketlerine izin verilmemeli,
- Yapılan bu okuma etkinliklerine istek uyandırmaya önem verilmelidir (Demirel ve Şahinel, 2006: 87).

Okumayı türlerine ayıran başka bir grupta ise okumanın amacına göre üç okuma türünün olduğu belirtilmiştir. Bu okuma türleri; gelişimsel okuma, işlevsel okuma, boş zaman okumasıdır (Harris ve Sipay, 1971'den aktaran: Özçelik, 1983: 23):

- 1. Gelişimsel Okuma:** Bu okuma türündeki amaç okumayla ilgili bilgi ve beceri kazanmak ve bu beceriyi geliştirmektir.
- 2. İşlevsel Okuma:** Belirli bir konuda istenilen şekilde bilgi toplama ya da çalışma yapma becerisi edinmektir.
- 3. Boş Zaman Okuması:** Bu okuma türündeki amaç hoşça vakit geçirmek dolayısıyla eğlenmektir. Boş zaman okumasında bireyin kendi isteğiyle okuması ve doyum sağlaması esastır.

2.2.3. Yazma

Yazma, Köksal'a (2001: 7) göre bireyin duygu ve düşüncelerini, gördüklerini ve yaşantılarını belli kurallara göre yazıyla anlatma işidir. Okuma bir girdi işiyken yazma bir çıktı işidir. Demirel ve Şahinel (2006: 111) benzer bir tanımla *yazmayı*; duyguyu, düşünceyi veya bir olayı yazı ile anlatma olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre *yazma*, konuşma dilindeki sözcüklerin ve kelimelerin bazı sembolik şekiller kullanılarak kâğıda aktarılmasıdır. Dolayısıyla yazı, öncelikle düşünme ve konuşma becerilerine bağlıdır (Çelenk, 2005: 165).

Okuma eyleminde olduğu gibi *yazma* eyleminin de üç boyutu vardır. Bilişsel boyut, devinişsel boyut ve duyuşsal boyut. Bilişsel boyut, yazılacak olan duygu, düşünce ve durumun belli zihinsel işlemlerden geçirilerek uygun hâle getirilmesini; duyuşsal boyut yazının akıcılığını, yalınlığı, çekiciliğini ve okunaklılığını; devinişsel boyut ise yazma eylemi sırasında kullanılan kas işlevlerini ifade eder (Köksal, 2001: 7; Güteryüz, 2001: 21).

2.2.3.1. Yazmanın Türleri

Yazı yazmanın üç türü olduğunu söyleyen Binbaşıoğlu (2004: 56) bunları şöyle sıralamıştır:

2.2.3.1.1. Bakarak Yazma

Belirli bir yazıya bakarak aynısını yazma işidir.

2.2.3.1.2. Başkasının Söylediğini Yazma (Dikte)

Başkasının söylediği bir kelimeyi, cümleyi ya da metni yazıya dönüştürme işidir. Bakarak yazmaya göre daha karmaşık bir süreç gerektiren yazma türüdür.

2.2.3.1.3. Serbest Yazma (Tahrir)

Kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini yazıya dönüştürme işidir. En kapsamlısı ve güç olan, bu yazma türüdür. Bu tür yetişkinlerin en çok kullandığı yazma türüdür.

Yazma, özel gereksinimli öğrenciler için özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için okumadan sonra üzerinde durulan bir kavramdır. Yazmaya, okumayla beraber devinışsel olarak hazır olmalarına rağmen bilişsel ve duyuşsal olarak hazır olmadıkları için bu bireylere önce okuma sonra yazma öğretilir (Çağlar, 1974: 324).

2.3. İlk Okuma-Yazma

Uygar bir toplum olma bireyin okuma ve yazma becerilerinin üstün olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyde etkin bir okuma becerisi gelişmemişse, yeterli bir bilgi birikimine de sahip olamaz. Aynı şekilde etkin bir yazma becerisi gelişmemişse, edindiği bilgi ve beceriyi istenilen şekilde yaşantısında uygulayamaz. Çağdaş bir toplum olmanın koşulları bu iki beceriyle donanmış bireylere sahip olmaktan geçer. Okuma ve yazma becerilerinin taşıdığı bu önem, ilk okuma-yazma öğretimini okul programlarının omurgası hâline getirir. Taşıdığı bu önem nedeniyle ilk okuma-yazma öğretimi, belirli bir program dâhilinde ilerlemesi gereken, belirli amaç ve ilkeleri olan, sistemli bir süreçtir.

2.3.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Amaçları

Çocuğun günlük yaşamını idame ettirebilmesi için kullanacağı okuma ve yazma becerilerini kazandırmak okuma-yazmanın temel amacıdır. Bireyin günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecek okuma ve yazma becerisinin öğretilmesinin temel amaç olduğu okuma-yazma öğretiminin amaçlarını Çelenk (2005: 38)'de şu şekilde sıralamıştır:

- Kendi yaş seviyesine uygun metinleri uygun hızda ve anlayarak okumak,

- Kendi yaş seviyesine uygun metin ve konuşmaları anlamak,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ya da yazılı olarak aktarmak,
- Çevresiyle istenilen düzeyde etkili bir iletişim kurmak,
- Kurallar çerçevesinde bir yazı yazmak,
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk almak.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997: 28) ise temelde bireyin tüm hayatında kullanacağı okuma-yazma becerilerini kazandırmak olan ilk okuma-yazma öğretiminin alt amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanabileceği beceriler kazanmak ve Türk dilini sevmek,
- Türk dilinde var olan kelime ve cümleleri doğru olarak yazmak,
- Başlıca noktalama işaretlerini bilip, büyük harf kullanımı gibi yazım kurallarına uymak,
- Sözcük dağarcığını zenginleştirerek sözlü anlatım becerilerini geliştirmek,
- Basitten karmaşığa ilkesi çerçevesinde harflerin, hecelerin, kelimelerin okunuşunu bilerek cümle ve metinleri uygun hızda anlayarak okuyabilmek,
- Uygun okuma-yazma alışkanlığını edinip, zevkine erişebilmek,
- Bir iletişim şekli olan okuma-yazma becerisini davranış olarak kazanmak.

2.3.2. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin İlkeleri

Okumanın önemli bir öğrenme, yazmanın ise öğrenileni aktarma aracı olmaları sebebiyle bu iki becerinin yaşamın ayrılmaz parçaları olduğunu söyleyen Çelenk (2005: 46), okuma-yazma öğretim ilkelerini şöyle sıralamıştır:

1. İlk okuma-yazma öğretimi Türkçe öğretiminin omurgasını temsil eder.
2. Okuma ve yazma faaliyeti aynı zamanda bir düşünme faaliyetidir.
3. Gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretimi, tüm derslerin temeli niteliğindedir.
4. Çocuğun öğretimin amacı hakkında bilgi sahibi olması, çocuğun öğrenmeye aktif katılımında yardımcı olur.
5. İlk okuma-yazma öğretimi sırasında çocuğun karşılaşabileceği başarısızlıklar çocuğun akademik benlik algısını olumsuz etkileyebilir.

6. İlk okuma-yazma öğretimi sırasında toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
7. İlk okuma-yazma öğretimi sırasında bireysel farklar göz önünde tutulmalıdır.
8. İlk okuma-yazma öğretiminde basitten karmaşığa, yakında uzağa, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmelidir.
9. İlk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin öğretime etkin katılımı temel teşkil eder.
10. İlk okuma-yazma öğretiminin gerçekleştirildiği yaş aralığı göz önüne alındığında öğretimde oyunlardan yararlanılması bir gerekliliktir.
11. İlk okuma-yazma öğretimini planlamak ve plan dâhilinde süreci yürütmek oldukça önemlidir.
12. İlk okuma-yazma öğretimi görsel işitsel araçlarla desteklenmelidir.

Kavcar ve Diğerleri (1997: 28) ise, ilk okuma-yazmanın genel ilkelerini şöyle sıralamıştır:

- Dil, bilgiden çok bir beceri işidir.
- Öğretim önceden planlanarak yapılmalıdır.
- Öğretim yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru ilerlemelidir.
- Öğretimde tek düzelikten kurtulup görsel, işitsel araçlardan faydalanılmalıdır.
- Öğretim mümkün olduğunca günlük yaşamla bağlantı kurularak yapılmalıdır.
- Öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrenciler arasından var olan bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerde okuma-yazmaya karşı istek uyandırılmalıdır.

İlk okuma-yazma öğretimini gerçekleştirecek öğretmen, öğretimi bu amaçlar ve ilkeler ışığında gerçekleştirmelidir. Ayrıca öğretmenin ilk okuma-yazma öğretiminde başarı sağlaması için yapması gereken bazı çalışmalar vardır (Külekçi, Kırkkılıç, Gündüz, Canım, Alyılmaz ve Çelik, 1999: 10). Bunlar:

Öğretmen Okulu, Çevreyi ve Öğrenciyi İyi Tanımalıdır: Öğretmen okulu, okul çevresini iyi incelemeli, velilerle irtibat hâlinde olmalıdır. Öğrencinin sevdiği etkinlikleri belirlemeli ve bu doğrultuda öğretimi sürdürmelidir. Ayrıca eğitimle ilgili diğer

paydaşlarla görüşerek öğrenci hakkında bilgi toplamalı, öğrencilerin ihtiyaçları, varsa özel durumlarını öğrenip bu bilgiler ışığında hazırlanmalıdır.

Öğretmen Kaynakları İyi Tanınmalıdır: İlk okuma-yazma öğretim yöntemleri, araç ve gereçleri öğretmen tarafından iyice bilinmelidir. Öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ilköğretim programının okuma-yazma öğretim programıyla ilgili kılavuz ve bilgileri gözden geçirmeli varsa eksikleri tamamlamalıdır.

Araç Gereçlerini Profesyonelce Hazırlamadır: Öğretmen ilk okuma-yazma öğretimine başlamadan önce kullanacağı kitapları incelemeli; tekerlemeler, oyunlar bulmalı, kullanacağı araç ve gereçleri önceden gözden geçirip uygun olduğunu düşündüklerini hazırlamalıdır. Varsa akıllı tahtayı ve akıllı tahtadan kullanabileceği okuma-yazma ile ilgili kaynakları tarayıp çeşitliliğe de özen göstermelidir.

2.3.3. İlk Okumaya Hazır Oluşla İlgili Faktörler

Okuma-yazma öğretiminin başarıya ulaşması için çeşitli faktörler vardır. Bu faktörleri dikkate almak, öğretimin başarıyla sonuçlanıp sonuçlanmayacağı noktasında öğretmene bilgiler verebilir. Bu faktörlerden bazıları çocuğun takvim yaşı, sağlık sorunları, genel zekâsı, cinsiyeti, var olan özel bilişsel problemleridir. Bu faktörleri Akyol (2001: 26-30) ve Razon (1982: 19-23) ayrıntılı olarak maddeler hâlinde açıklamıştır:

2.3.3.1. Takvim Yaşı

Çocuğun okula dolayısıyla okuma-yazma öğretimine başlama yaşıyla alakalıdır. Günümüzde 66 aylık çocuklar okula alınmaktadır. Buradaki belirleyici nokta öğrenci ile ilgili tüm paydaşların çocuğun okula başlamaya hazır olup olmadığı ile ilgili karar vermesidir. Çocuğun uygun yaşta başlaması ya da başlamaması başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

2.3.3.2. Cinsiyet

Cinsiyet faktörü gelişmemiş toplumlarda kız ve erkek çocuklara farklı bakış açılarının olması sebebiyle başarıyı etkileyebilecek bir faktördür. Toplum

kültürünün ve okulun erkek çocuklara daha hassas olmaları, kız çocukların okuma anlamında olumsuz etkilenebileceği sonucunu doğurabilir. Bu faktör başarıyı belirlemede diğer faktörlere göre zayıf bir belirleyicidir.

2.3.3.3. Sağlık Sorunları

Özellikle kırsal kesimlerde çocuğun sağlıkla ilgili yetersizliklerinin fark edilememesi veya önemsenmemesi okuma-yazma öğrenim sürecini olumsuz etkilemektedir. Görme ve işitme yetersizliklerin aile tarafından fark edilememesi öğretimi olumsuz yönde etkilemekte ve bu görevin öğretmen tarafından yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenin öğrencileri iyi gözlemleyip bu tür problemlerin yaşanıp yaşanmadığını kontrol etmesi oldukça hayattır.

2.3.3.4. Genel Zekâ

Bireyin ölçülen genel zekâ seviyesi, okuma-yazma öğrenmedeki başarısı ile ilgili fikirler verebilir. Okuma ve yazma işi zihinsel bir süreç gerektirdiğinden zihinsel yetenekler okuma-yazma öğrenimini önemli bir ölçüde etkilemektedir.

2.3.3.5. Zihinsel Düşünme

Okuma-yazma öğretim süreci Piaget'in işlem öncesi dönem ve somut işlemler dönemleri arası döneme denk gelir ve geçiş dönemini ifade eder. Çocuğun bu geçiş döneminde yer alması sebep sonuç ilişkisini anlamada yetersiz olma, merkezileştirme gibi özellikleri okuma-yazma öğretiminin başarısını etkileyecektir.

2.3.3.6. Özel Bilişsel Problemler

Çocuğun hatırlama gücünün zayıf olması, algılama zayıflığı, dikkat eksikliği dil yetersizlikleri gibi nedenlerle okuma-yazma olumsuz yönde etkilenebilir.

2.3.3.7. Görsel Ayrım

Bazı çocuklar dikkatlerini olması gerektiği gibi kullanamazlar. Harflerin sadece kendisine dikkat eder, yönü, büyüklüğü gibi diğer ayırt edicilere dikkat

etmezler. Bu tip çocuklar “b”, “p”, “d” gibi harfleri karıştırabilir yönlerini yanlış yazabilir veya “ev” ve “ve” gibi kelimeleri karıştırabilirler. Bu da okuma-yazma öğretimini olumsuz etkileyecektir.

2.3.3.8. İşitsel Ayrım

İşitsel ayırım değişkeni, işitme ile ilgili değişkendir. Bazı çocuklar benzer kelimeleri ayırt etmekte güçlük çekmektedir. Örneğin; “muhabere” ve “muharebe” kelimeleri gibi. Bazı çocuklarda ise bu bozukluk ses bazında görülebilir. Örneğin; “m” ve “n” seslerinin ayırt etmede güçlük çekebilirler. Bu da okuma-yazma öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir.

2.3.3.9. İlişkilendirici Öğrenme

Günümüzde ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Esaslı Cümle Tekniği kullanılmaktadır. Bu teknik gereği seslerin harflerle ilişkilendirilmesi gerekir. Bazı çocuklar bu ilişkiyi ya kuramaz ya da eksik veya yanlış kurarlar. Bu da okuma-yazma öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyecektir.

2.3.3.10. Dikkat

Okuma, bireyin dikkatini doğru şekilde toplamasıyla doğrudan ilişkilidir. Bazı çocuklar okuma yaparken dikkatini toplayamamakta veya dikkatini uygun süre tutamamaktadır. Bu da okuma-yazma öğrenimini olumsuz etkilemektedir.

2.3.3.11. Sözel Dil Gelişimi

Sözel dil gelişimi okuma-yazma öğrenimini etkileyen diğer bir değişkendir. Bu değişkenin iki boyutu vardır. Bunlardan ilki çocuğun kelime haznesi, diğeri ise cümle yapısının iyi bir şekilde kavranması. Bu iki yetinin gelişimi okuma-yazma öğrenimini olumlu yönde etkilerken gelişmemesi olumsuz yönde etki edecektir.

2.3.3.12. Kitap Harf ve Satırın Özellikleri

Okumayı etkileyen diğer bir faktör okunacak metinle alakalıdır. Metnin uygun punto değerlerinde olması, harflerin kalınlığı, harfler arasındaki boşluklar, satır ve paragrafların uzunluğu, kâğıtların kalınlığı, kalitesi ve rengi okumayı etkileyen bir diğer faktördür.

2.4. İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Hem okuma hem yazma becerisinin var olan ve yukarıda da bahsedilen bu önemleri, öğretimi gerçekleştirirken kullanılan yöntemi de oldukça önemli kılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretiminin gerçekleştirildiği yöntemler çeşitlilik arz etmektedir.

Okuma-yazma öğretimi gerçekleştirilirken yöntemin belirlenmesi için çeşitli değişkenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişkenleri şöyle sıralamıştır (Love ve Litton, 1994'den aktaran: Başal ve Batu 2002: 87):

- a) **Öğrencinin öğrenme özellikleri:** Öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, öğretimin hangi yöntemle daha başarılı olabileceğini öngörebilmeli, öğrencilerinin duyularla ilişkin algılarını göz önünde bulundurarak seçimini yapmalıdır. Öğretmen öğretimi yaparken güçlü olan duyusuna hitap ederek işe başlamalı daha sonra tüm duyuları öğretime katmalıdır.
- b) **Öğrencinin öğrenme tercihleri:** Tüm çocuklar bazı etkinlikleri severken bazılarını yapmaktan hoşlanmayabilirler. Öğretmen de seçilen yöntemi göz önünde bulundurarak sevdiği etkinliklere yer vermeli, sevmediği etkinliklerden mümkün olduğunca kaçınmalıdır.
- c) **Diğer öğretim programlarının dikkate alınması:** Öğretmen öğrenci için sunulan tüm öğretimsel çalışmalarda öğrenci ile birlikte hareket etmelidir. Özel gereksinimli bireyler için ses esaslı cümle tekniği ile öğretim gerçekleştirilecek ise destek eğitim odasında da o yöntemle eğitime devam edilmesi gerekir. Aksi halde çocukta öğrenme gerçekleşmeyebilir.

Tarihsel süreç içerisinde hem Dünya’da hem de Türkiye’de belirli dayanaklara dayandırılarak birçok okuma-yazma öğretim yöntemi kullanılmıştır. Kimisinin yaygınlık alanı geniş olmuşken kimisi de dar bir çerçevede uygulama alanı bulmuştur. Tarihsel süreç içerisinde genel anlamda kullanılan yöntemler şöyledir (Köksal, 2001: 33-38):

1. Bireşimsel Yöntemler
 - a. Harf Yöntemi
 - b. Ses Yöntemi
 - c. Hece Yöntemi
2. Çözümleme Yöntemleri
 - a. Kelime Yöntemi
 - b. Cümle Yöntemi
 - c. Öykü Yöntemi
3. Karma Yöntemler

2.4.1. Bireşimsel Yöntemler

Bireşimsel yöntemler temelde tümevarım ilkesine göre hareket eden, başlangıcını seslerin teşkil ettiği, seslerden heceler, hecelerın birleştirilmesiyle kelimeler, kelimelerin birleştirilmesiyle cümleler, cümlelerin birleşmesiyle de metinlerin oluşturulduğu yöntemlerdir. Bu yöntemler sesi temele alması, heceyi temele alması, harfi temele alması şeklinde alt gruplara ayrılır.

2.4.1.1. Harf Yöntemi

Bu yöntem en eski okuma-yazma öğretim tekniğidir. Temelde alfabedeki harflerin öğretimi ile başlanıp, birleştirilmesiyle heceler ve hecelerın birleştirilmesiyle kelimelerin oluşturulmasına dayalıdır. Dünya’da Groke-Romen uygarlığından orta çağın sonuna kadar, Türkiye’de ise Harf İnkılâbına kadar okuma-yazma öğretimi için kullanılmıştır (Güleryüz, 2001: 77; Çelenk, 2005: 51).

Bu yöntemde her harfin bir adı vardır. Örneğın “s” harfinin adı “se” dir. Şu an kullanılan ses esaslı cümle tekniğinde seslerin adı söylenmezken bu yöntemde seslerin

adına vurgu yapılmaktadır. Seslerin adının öğretimi, okuma-yazma işini kolaylaştırmaktan ziyade zorlaştırmaktadır (Calp, 2003: 100).

Harflerin öğretiminin ardından, ikişerli ve üçerli heceler oluşturulup, bunların birleştirilmesiyle de kelimeler ve kısa cümleler oluşturulur. Örnek: Taş kelimesi için , “t” , “a” , “ş” harflerin okunuşlarına uygun olarak (“te” , “a” , “şe”) öğretilir, Daha sonra “te” ile “a” yan yana geldi oldu “ta” , sonrada yanına “ş” geldi oldu taş. Çıkan kelime defalarca yazılır ve ezberletilir (Çelenk, 2005: 51).

Yapılan birçok araştırmada bu yöntemle okuma-yazma öğretimi gerçekleştirildiğinde dersin öğrencinin ilgisini çekmediği, sürekli tekrarların sıkıcılığı doğurduğu ve öğrencide isteksizlik yarattığı ayrıca harflerin sık sık tekrarı harflerin doğru kullanılmasının önüne geçtiği ortaya çıkmıştır (Öz, 1999: 3). Bu araştırmalar sonucunda bu yöntem yerini diğer yöntemlere bırakmış ve günümüzde pek kullanılmayan bir yöntem hâline gelmiştir.

Bu yöntemde okuma-yazma öğretimi şu şekilde bir sıra izlemektedir:

- 1) Harfleri tanıma,
- 2) İki harften oluşan hece oluşturma,
- 3) Üç harften oluşan heceler oluşturma,
- 4) Dört harften oluşan heceler oluşturma,
- 5) Hecelerle kelimeler oluşturma,
- 6) Kelimelerle cümleler oluşturma,
- 7) Cümleler ile metin oluşturma.

2.4.1.2. Ses Yöntemi

Bu yöntemde temel amaç harf tekniğinin harf sesletiminde ortaya çıkan sakıncaları ortadan kaldırmaktadır. Bu teknikte harfin adını değil harfin sesini tanıtmak esastır. Harfler seslerle eşleştirilir. Seslerin öğretiminde sesli harflerle başlanıp sessiz harflere geçilir (Öz, 1999: 4; Çelenk, 2005: 53; Güleriyüz, 2005: 79; Cemiloğlu, 1995: 53).

Bu yöntem ekonomikliği, uygulanabilirliği, akla ve mantığa uygun oluşu nedeniyle pek çok ölkede kullanılmaktadır. Fakat bu yöntemin bu avantajları yanında dezavantajlarının olduğu üzerine araştırmalar da vardır. Bu dezavantajları arasında ses üzerinde aşırı durulmasının anlamı olumsuz etkilediği, başlangıçta sadece seslendirmenin yapıldığı okumanın yapılmadığı, okumanın kekeleme şeklinde olduğu, fonetik dillere uygun olduğu fakat her dile uygun olmadığı yer almaktadır (Öz, 1999: 5; Calp, 2003: 101).

Harf yönteminden farklı olarak “ş” harfi verilirken harf yönteminde olduğu gibi “şe” denmez , “şşşşş” şeklinde harfin sesi çıkartılarak “ş” harfiyle eşlenir. Bu yöntemde öğretmen önce çocuklara harfi gösterir sonrada o harfle ilgili olan ses öğretmen başta söylemek kaydı ile seslendirilir ve tekrarlanır. Öncelikle ünlü sesler daha sonra ünsüz sesler verilir (Calp, 2003: 100).

Bu yöntemde okuma-yazma öğretimi şu şekilde bir sıra izlenmektedir:

- a) Seslerle tanışma,
- b) Sesleri harflerle eşleştirme,
- c) Sesleri bütünleştirerek okuma (Çelenk, 2005: 53).

2.4.1.3. Hece Yöntemi

Okuma-yazma öğretiminde hecenin temeli teşkil ettiği yöntemdir. Öncelikle heceler öğrencilere tanıtılır. Daha sonra heceler birleştirilmesiyle kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak okuma-yazma öğretilmesi amaçlanır. Bu yöntemin temel dayanağı, sessiz harflerin tek başına okunamamasıdır (Öz, 1999: 5). Daha sonraları öğrencinin heceler içinde harf ses ilişkisini kurmalarına ve sesi algılamalarına geçilir.

Bu yönteme açık heceler öğretilmesiyle başlanır. Belirli bir hece sayısı ezberletildikten sonra ezberletilen bu hecelerle kelimeler oluşturulur. Bu yöntem ezber dayalı olması ve ezberlemenin zihni boş yere yorduğu pedagojik bilgisine dayanarak eleştirilmiştir (Calp, 2003: 102).

Bu yöntemde okuma-yazma öğretimi şu şekilde bir sıra izlenmektedir:

- İki harfli ve üç harfli hecelerle başlama,
- Heceler içinde harf-ses ilişkisi kurma,
- Öğrendiği hecelerden anlamlı yapılar oluşturma (Çelenk, 2005: 53).

2.4.1.4. Bireşimsel Yöntemlere Yapılan Eleştiriler

- 1) Her dile uygun değildir. Hece yapısına uygun diller için uygundur.
- 2) Yetişkinlerin mantıki düşüncelerine daha uygundur.
- 3) Bilinen harflerle heceler oluşturma zorunluluğu olduğu için hareket kısıtlılığı vardır.
- 4) Harflerin seslerini birleştirmek uzun zaman alır.
- 5) Anlamsız uzun tekrarlar çocuğun bıkmamasına ve zevk almamasına neden olabilir.
- 6) Okuma, bir anlama işi olduğunda bu yöntemin okumayı anlamdan uzaklaştırdığı düşünülmektedir.
- 7) Anlamlı yapılar üzerinde yoğunlaşma yerine sesler üzerine yoğunlaşma okuma hızının düşmesi, tonlama hatalarına vb. sebep olabilir.
- 8) Öğretime harflerin telaffuzuyla başlanması ve kelime için farklı bir telaffuzun yer alması okuma problemleri yaratabilir (Çelenk, 2005: 54).

2.4.2. Çözümleme Yöntemleri

Çözümleme yöntemleri temelde Gestalt Psikolojisi'nin, bütün parçaların toplamından daha farklı ve daha özgün bir karaktere sahiptir anlayışına dayanır. Bu yöntemde bütünüün yani anlamlı olan kısmın, okumanın amacına daha çok hizmet ettiği anlayışı hâkimdir. Bu anlayışla eğitimciler hem okuma hızının daha uygun olduğu hem de anlamın kaybolmadığı düşüncesiyle bu yöneme yönelmişlerdir (Çelenk, 2005: 55; Külekçi ve Diğerleri, 1999: 16).

Çözümleme yöntemleri; öykü çözümleme, cümle çözümleme ve kelime çözümleme gibi yöntemlerden oluşur. En yaygın olanı ise cümle çözümleme yöntemidir.

2.4.2.1. Öykü Çözümleme Yöntemi

Bu yöntemle okuma-yazma öğretimine çocukların seviyelerine uygun bir masal yada hikâye ile başlanır. Bir masal veya hikâyenin daha çok ilgi çekeceği düşüncesi vardır.

Öykü ilk önce çocuklara anlatılır. Daha sonra kısa cümlelerden başlanarak çözümlenir. Cümle zamanla kelime, hece ve ses şeklinde ayrılarak öğretim gerçekleştirilir. Temelde bu yöntem cümle yönteminin genişletilmiş hâlidir. Bu yöntemin çocuklara uygun olduğu, anlama düzeyini artırdığı gibi savlarla harekete geçilmiş fakat hem Türkiye’de hem de Dünya’da çok fazla uygulama alanı bulamamıştır (Çelenk, 2005: 56; Öz, 1999: 8).

2.4.2.2. Cümle Çözümleme Yöntemi

Bu yöntem Dünya’da ve Türkiye’de uzun yıllar kullanılmış bir yöntemdir. Cümle çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğretimine cümle ile başlanır. Cümleler daha sonra kelimeler, hece ve sözcüklere ayrılır. Heceler harflere ayrılarak seslerin sezdirilmesine çalışılır. Elde edilen bu heceler daha sonra yeni kelimeler oluşturmak için kullanılır. Oluşturulan bu kelimelerle de yeni cümleler oluşturulmaya devam eder. Bu yöntem de cümlelerin önemi çok büyüktür. Bu cümleler çocuğa uygun olmalı ve her harfi bulundurmalıdır.

Bu yöntemin temel dayanaklarında birisi ne harf, ne hece ne de kelimenin bir durumu ifade etmemesi ve cümlenin anlam bakımından daha kapsamlı olmasıdır (Öz, 1999: 7).

Bu yöntemde okuma-yazma öğretimi şu şekilde bir sıra izlenmektedir.

- Cümleleri tanıma
- Cümleleri çözümleyip kelimeleri tanıma
- Kelimeleri çözümleyip heceleri tanıma
- Sesleri (harfleri) tanıma
- Metinlere geçiş

2.4.2.3. Kelime Çözümleme Yöntemi

Bu yöntemde okuma-yazma öğretimine kelimelerden başlanır. Kelimenin tek başına belirli bir anlamı olduğundan bu yapı ile başlamanın doğru olacağı savı ile harekete geçilmiştir. Her kelimenin çocukta belirli bir şeklinin olduğu ve bu şeklin çocukta şema oluşturduğu düşüncesi geçerlidir. Ayrıca hatırlamayı ve kalıcılığı artırmak için kelimeler

resimlerle beraber verilebilir. Daha sonra verilen bu kelimeler, hecelere ve seslere ayrılarak öğretime devam edilir.

Bu yöneme öğrencinin ismi ve yakınında bulunan nesnelere isimleriyle başlanması esastır. Yazının yanında nesnenin resminin de bulunması gerekir. Bir zaman sonra çocuğun yazının sembolik hâlinde, ilişki kurarak nesnenin kendisine ve anlamına ulaşması beklenir (Binbaşoğlu, 2004: 47).

2.4.2.4. Çözümleme Yöntemlerine Yapılan Eleştiriler

- 1) Okuma-yazma öğretim programında öğretmenin öğretim sürecini nasıl işleteceği hakkında derinlemesine bilgi verilmemesi nedeniyle ortaya çıkan belirsizlik.
- 2) Yöntemin diğer öğretim yöntemlerine nazaran geç dönütler vermesi.
- 3) Öğretmenin yöntem hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması,
- 4) Okullarda var olan araç gerecin yetersiz kalması (Çelenk, 2005: 59).

2.4.3. Karma Yöntem

Karma yöntem hem bireşimsel yöntemin hem de çözümleme yönteminin harmanlandığı yöntemdir. Bu yöntem öğretmenler tarafından farklı farklı kurgulanabilmesi ve her iki okuma-yazma öğretim yönteminin getirdiği olumsuz yönleri kapatması amacıyla kullanılmıştır. Türkiye’de alanyazın incelendiğinde böyle bir yöneme rastlanmazken yurt dışı kaynaklarda eklettik yaklaşım olarak kendine yer bulmuştur. Farklı farklı şekillerde işlenmesine rağmen temel anlamda cümle yönteminin hızlandırılmış bir şekli denilebilir (Çelenk, 2005: 60).

2.4.4. Ülkemizde İlk Okuma-Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de okuma-yazma öğretimi için geçmişten günümüze birçok yöntem kullanılmıştır. Genel anlamda tarihsel süreç içerisinde ilk okuma-yazma öğretimini şu şekilde özetlemek mümkündür (Güleryüz, 2005: 87; Binbaşoğlu, 1999: 17-18).

Türkiye’de uzun yıllar harf inkılabına kadar Arap harfleriyle okuma-yazma öğretilmiş ve öğretim yöntemi olarak harf yöntemi kullanılmıştır. 1852’de Dr. Rüştü “elif”

mertek gibi, "Be" tekne gibi, "te" ona benzer şeklinde bir öğretim yöntemi uygulanmış, harfler nesnelere çağrıştırılarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem yine harf yöntemidir.

1858 yılında ilk Türkçe yazılmış alfabe kitabı olarak bilinen Kayserili Dr. Rüştü'nün "Nuhbet-ül Etfal" kullanılmıştır. Bu alfabede Elifba cüzünde 29 harf, 35 harfe çıkarılmıştır. Bu dönemde okuma-yazma öğretimi için bireşimsel yöntemler kullanılmıştır. Daha sonra Selim Sabit Efendi okuma-yazma öğretimi için "Elifba-i Osmani" adlı bir kitap yazmış ve harflerle ilgili sorular sorarak harfleri öğretmeye çalışmıştır.

İkinci meşrutiyet dönemiyle beraber Satı Bey okuma-yazma öğretimi için harf yönteminin uygun olduğunu savunmuş ve uygulamaya başlamıştır. Harf yönteminden ilk ayrılış 1924 yılında "Alfabe Kongresiyle" olmuştur. 1924 yılı İlkokul Programında uygulanacak okuma-yazma öğretim yönteminin belirlenmesi her ne kadar öğretmene bırakılsa da kullanılacak yöntem Ses Yöntemi ve Sözcük Yöntemi ile sınırlandırılmıştır.

1926 yılında ilk okuma-yazma öğretiminde harf ve ses yöntemi yasaklanmıştır. Daha sonraları çıkarılan 1926 İlkokul Programında ise ses yöntemi yasaklanmış yerine öğretmenin pedagojik anlayışına göre Sözcük ve Karma Yöntemden birini seçmesi öğretmene bırakılmıştır.

1936 yılında karma yöntemden hiç söz edilmemiş, İlkokul Programında cümlenin öğretimi vurgulanmıştır. 1936, 1948, 1968 ve 1982 yılları İlkokul Programlarında Çözümleme Yöntemi esas alınıp bu yöntemle öğretim yapılmıştır.

1945 yılından sonra eskiden büyük harfler kullanılarak gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimine küçük harflerin de dâhil edilmesi kararı alınmış, 1968 yılı programında yinelenerek günümüze kadar harf kullanımı bu şekilde devam etmiştir.

Özetle 2004 yılına kadar Türkiye'de kullanılan okuma-yazma öğretim yöntemleri şunlardır (Binbaşoğlu, 2004: 45):

1. Harflerin Adlarını Söyleme Yöntemi (Tesmiye Yöntemi)
2. Harflerin Seslerinden Hareket Eme Yöntemi (Savti Yöntem)

3. Hece Yöntemi
4. Sözcük Yöntemi
5. Cümle Yöntemi
6. Öykü Yöntemi

Yukarıda yer alan yöntemlerin ilk üçü Bireşimsel Yöntem, son üçü ise Çözümleme Yöntemidir. Fakat Binbaşıoğlu ve Güteryüz' ün çalışmaları 2004 Türkçe Eğitim Programını kapsamadığından 2004 yılı ve sonrasındaki gelişmeler ise şöyle özetlenebilir.

2004 yılında taslak olarak hazırlanıp 2005 yılında son hâlini alan Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma-yazma öğretiminde kullanılacak yöntem Ses Temelli Cümle Yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu yöntem okuma-yazma öğretimine seslerin öğretiminden başlanması gerekliliği olan bireşimsel bir yöntemdir. Bu programla beraber okuma-yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanılması da kararlaştırılmıştır.

Günümüze kadar Türkçe Öğretim Programlarında geçerliliğini koruyan bu yöntem, süreç içerisinde öğretimde kullanılacak harf sıralaması, harflerin yazılış yönü ve yazım şekilleri gibi değişiklikler geçirmiştir. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ibaresi yerini “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Tekniği” bırakmıştır. 2018 Türkçe Öğretim Programında yine harf öğretim sıralaması değişmiş ve yazma öğretiminde bitişik eğik yazı ile beraber dik temel harfler kullanılması kararı verilmiştir.

2.5. Ses Esaslı İlk Okuma-Yazma Öğretim Tekniği

2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe Öğretim Programı ile ilk okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. 2018 yılı Türkçe Öğretim Programında Ses Temelli Cümle Yöntemi yerini Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Tekniğine bırakmıştır. İçerik anlamında ciddi farkları içermeyen bu değişikliklerle son hâlini alan bu teknik ülkemizde daha önce uygulanan Cümle Çözümleme Yönteminin tersi özelliklerdedir. Cümle Çözümleme Yöntemi ile okuma-yazma öğretiminin temelinde tümdengimsel anlayış yatmakta iken, Ses Temelli Cümle Yöntemi (Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretim Tekniği) tümevarımsal bir anlayış ile öğretimi gerçekleştirir. Temelde

seslerle başlayan bu yöntem, seslerin birleşimiyle hece, hecelerin birleşimiyle kelime, kelimelerin birleşimiyle cümle ve cümlelerin birleşimiyle metinler oluşturulması ve okunması temeline dayanır.

2005 Türkçe Öğretim Programı içeriğinde (2005: 232) Ses Temelli Cümle Yönteminin özellikleri şöyle yer almaktadır:

- İlk okuma-yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelini teşkil ettiği beş öğrenme alanıyla birlikte yürütülür.
- Yöntemin ses-hece-kelime-metin şeklinde kurgulanışı, Yapılandırmacı Yaklaşımına da uygundur.
- Öğretimin tek tip cümle ve heceler yerine zenginleştirilmiş ve esnek olması öğrenciler için daha uygundur.
- Bu çeşitlilik, öğrencilerde temel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Bu öğretim yönteminde izlenecek sıra, kolaydan zora değil önceden belirlenen bir sıra ile yürütülür.
- Ses Temelli Cümle Yöntemi öğrencilerin dikkat gelişimi göz önünde bulundurularak hazırlanan bir okuma-yazma öğretim yöntemidir.
- Öğretimde ses, harf, hece, kelime, cümle, metin sırası izlenmektedir.
- Yöntemin çok sayıda kelime dolayısıyla cümle içermesi, ezberlemeyi engellemekte ve anlayarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- Yöntem öğrencilerin hece, kelime, cümle ve metin oluşturulmasına aktif katılımını sağladığı için yaratıcılığı da geliştirmektedir.
- Türkçe’de her sesin harf olarak bir karşılığı olduğundan Türkçe ses yapısına uygundur.
- Öğrencilerin öğretimde seslerle başlayarak belirli bir sıra ile öğrenmesi kelimelerini doğru yazmasına da katkı sağlayacaktır.
- Öğrenci bu yöntemde yazının harflerin birleşmesiyle, okumanın ise seslerin birleşmesiyle oluştuğunu kavramaktadır.
- Bu yöntem, öğrencilerin sözel dilden yazılı dile geçişini kolaylaştırmaktadır.

- Ses Temelli Cümle Yöntemi ayrıca öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenirken zihinsel, bilişsel, sosyal ve dil gelişimlerine de destek olmaktadır.

Türkçe Öğretim Programında (2005: 234) Ses Temelli Cümle Yönteminin ilkeleri de şöyle sıralanmıştır:

- Öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.
- Sentez tekniği kullanılmamıştır.
- Anlamli heceler oluşturulacak şekilde birleştirmelere başlanmalıdır.
- Okunacak metinler kolay, kullanım sıklığı olan, anlamı görselleştirilebilir ve işlevsel heceli bir yapıda olmalıdır.
- Mümkün olan en kısa sürede cümlelere geçilmelidir.
- Öğretimde görsellere mümkün olduğunca yer verilmelidir.
- Soyuttan ziyade somut öğelere tercih edilmelidir.
- Öğretim esnasında hece tablosu kullanılmamalı, ihtiyaç duyulursa tekrar amaçlı kullanılmalıdır.
- Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak için yazma, yazılanları sergileme gibi çalışmalara yer verilmelidir.

2.5.1. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Tekniğinin Öğretim Aşamaları

2.5.1.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

2.5.1.1.1. Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Bu aşama öğretime hazırlık aşaması gibi düşünülebilir. İlk okuma-yazma öğretiminin başında, harf öğretimine geçmeden başlanılan aşamadır. Bu aşama tamamlanmadan harf öğretimine geçilmemelidir. Öğrencilere çeşitli doğal ve yapay ses kaynakları dinletilmeli; ayırt etmeleri, sesi taklit etmeleri ve tanımları istenmelidir. Dinletilen içerikler ses-harf ilişkisini güçlendirecek özellikte olmalıdır. Bu aşamada öğretmen işitme engeli ve çeşitli dil bozuklukları olan öğrencileri tespit etmeli, ayrıntılı gözlem sonucu gerekli görürse profesyonel desteğe başvurmalıdır (MEB, 2018: 11):

2.5.1.1.2. Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları

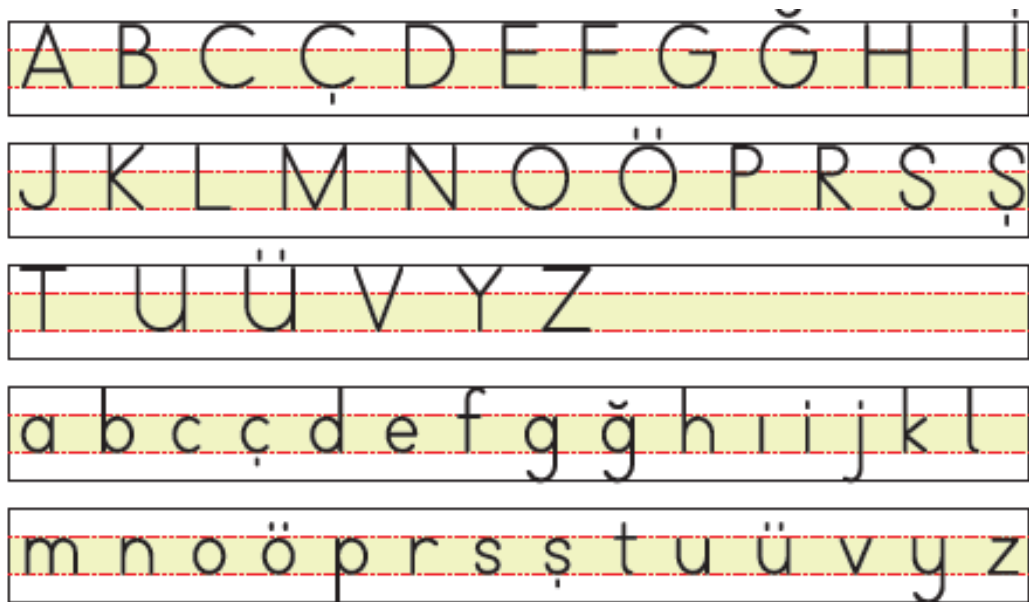
İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamalarından bir diğeri olan parmak, el ve kol kaslarının geliştirilmesi aşamasında; yazıya başlamadan önce parmaklarını, el ve kaslarını geliştirecek uygulamalara yer verilir. Yer verilen bu uygulamalar bir sonraki aşama olan boyama ve çizgi çalışmalarına hazırlık niteliğinde olmalıdır.

2.5.1.1.3. Boyama ve Çizgi Çalışmaları

Bu aşamada öncelikle çocuğun hangi elini kullandığı tespit edilmelidir. Sol elini kullananlar, sağ elini kullanması noktasında zorlanmamalıdır. Her iki elini de kullanabildiği gözlenen öğrencilere ise hangi ellerini rahat kullanabiliyorlar ise o elini kullanmaları konusunda telkin verilmelidir.

Çizgi çalışmaları yapılırken yazılacak olan harfin yönü, şekli ve estetiği göz önünde bulundurulacak çalışmalar yaptırılmalıdır. 2018 Türkçe Öğretim Programında bitişik eğik yazı ve dik temel yazının her ikisi de olduğundan, ikisine de hizmet edecek çalışmalar olmalıdır. Yazma için yazı defteri kullanılmalıdır (MEB, 2018: 11).

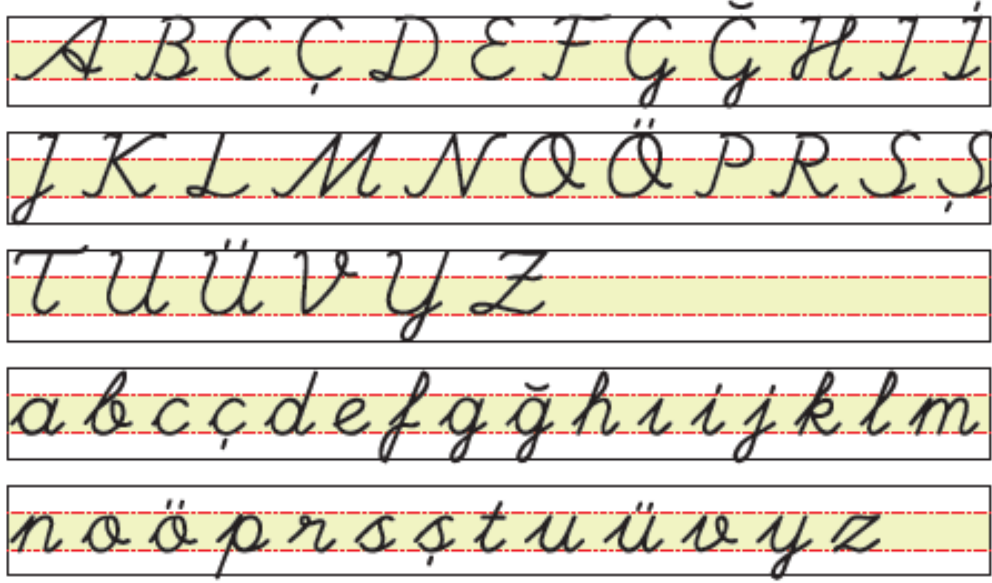
Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Tekniğinde kullanılacak harfler, Resim 1 ve Resim 2'de gösterilmiştir.



Resim 1: Dik Temel Harfler

Kaynak: (MEB, 2018)

Resim 2 : Bitişik Eğik Harfler



Kaynak: (MEB, 2018)

2.5.1.2. İlk Okuma-Yazmaya Başlama ve İlerleme

2.5.1.2.1. Sesleri Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Bu aşamada tanıtılacak sesin öğrenci tarafında fark edilmesi amaçlanmaktadır. Bu aşamada şu etkinlikler yapılabilir (MEB, 2005: 240):

- Kısa öyküler anlatma, drama çalışmaları yapma ve tekerlemeler söyleme gibi etkinliklerle sesi hissettirme
- Sesin geçtiği kelimeleri buldurma
- Sesin geçtiği kelimeleri resimlendirme
- Sesli harfler sırası ile kelimenin başında, ortasında ve sonunda olacak şekilde; sessiz harfler ise kelimenin sonunda, ortasında ve başında olacak şekilde belirli bir sıra ile hissettirme.

2.5.1.2.2. Harfi Okuma ve Yazma

Seslerin harfler ile ilişkisinin kavratılmasından sonra harfin okunması ve yazılması basamaklarına geçilmelidir. Harfin şekli, geometrisi, yönü gibi bilgiler verilir yazımına geçilmeli fakat bu aşamada ölçüt, harfin temel formunu oluşturmak olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi bu konuda aşırı derecede zorlamamalıdır. Büyük harfin yazımı ardından küçük harfin yazımına geçilmelidir (MEB, 2018: 12). Öğretilecek harf sıralamasını içeren harf grupları Resim 3’ de gösterilmiştir.

Resim 3: Birleşik Eğik Yazı ve Dik Temel Yazı Harf Grupları

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	O, R, İ, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

Kaynak: (MEB, 2018)

Harfleri yazdırırken öğretmen şu unsurlara dikkat etmelidir (MEB, 2005: 240):

- Öğretmen harfin nasıl yazıldığını göstermelidir.
- Büyük puntolarda hazırlanmış, yönleri oklarla belirlenmiş harfler gösterilerek harfin yazımına başlanılmalıdır.
- Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına harfin üzerinden giderek yazım tekrar edilmelidir.
- Bağımsız olarak bu harfler dört çizgi üç aralıklı satıra yazmalıdır.
- Yazımı zor olan harflerden önce yazımı ile ilgili çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
- Harflerin sıralamasında alfabe sıralaması değil, Türkçenin ses yapısına uygun, hece ve kelime işlekliliği göz önüne alınarak hazırlanmış Resim 3’de yer alan sıralama dikkate alınmalıdır.
- Rakamlar 1. Grup sesler bittikten sonra aşamalı olarak verilmelidir.

2.5.1.2.3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

Bu aşamada dikkat edilecek hususlar şunlardır (MEB, 2018: 14):

- “l” harfinin öğretiminden hemen sonra heceler oluşturulmaya başlanmalıdır.
- İlk önce “e” daha sonra “l” sesi vurgulu söylenerek öğrencilerin iki harfi birlikte okumaları sağlanmalıdır.
- Önce kapalı hece (e+l = el) sonra açık hece (l+e= le) öğretilmelidir.
- Hece öğretiminde büyük harf kullanılmamalıdır.
- Harflerde ilerledikçe üç ve dört harften oluşan heceler, öğrenci seviyesine uygun anlamlı kelimeler içinde verilmelidir.
- Hece çalışmaları kolaydan zora doğru olacak şekilde olmalı, kelimelerde öğrencinin anlamını bilemeyeceği hiçbir kelimeye yer verilmemelidir.
- Kelimeler görsellerle desteklenerek öğretim gerçekleştirilmelidir.
- Yeni okutulan bir kelime hemen cümle içerisinde kullanılmalıdır.
- Cümleler oluşturulurken okunuşu ve yazılışı gösterilmemiş kelimeler kullanılmamalıdır.
- Noktalama işaretlerine yeri geldikçe değinilmeli, ilk cümle ile beraber nokta da tanıtılmalıdır.
- Büyük harflerin kullanımı özel isim ve başlıklarda vurgulanmalıdır.
- İlk soru cümlesinin ardından soru işareti tanıtılmalıdır.
- Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir.
- Kısa çizginin satıra sığmayan kelimeleri bölmekte kullanılan işlevi tanıtılıp diğer kullanım alanları tanıtılmamalıdır.
- Kesme işaretinin sadece özel isme gelen ekleri ayırırken kullanılan görevi gösterilmelidir.
- Noktalama işaretlerinin kullanımının ardında öğrencinin öğrenilenleri pekiştirmeleri adına çeşitli çalışmalara yer verilmelidir.

2.5.1.2.4. Metin Okuma

Öğrenilen farklı kelime ve cümlelerden metin oluşturulmalı, oluşturulan bu metinler çocuğun seviyesine uygun ve anlamlı olmalıdır. Anlamsız hiçbir metin okutulmamalı; sadece tekerleme, bilmece, ninni ve maniler bu kapsamın dışında tutulabilir (MEB, 2018: 15).

2.5.1.3. Bağımsız Okuma ve Yazma

Bu aşama ilk okuma-yazma öğretiminin en son aşamasıdır. Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra en az iki hafta süreyle öğretmen, okuma becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapmalıdır. Bu süre zarfı içinde bireysel farklılıkları nedeniyle özel ilgi gerektiren öğrencilere de zaman ayırmalıdır. Bu dönemde öğrencilerin tekerlemeler, hikâyeler, şiirler ve benzeri okuma parçaları okumaları sağlanmalıdır.

İlk okuma-yazma öğretimi tamamlandıktan sonra 2.sınıfta öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. 3.sınıfta ise kendilerine özgü yazı alışkanlıkları kazanmaları için yazı çalışmalarlarıyla beraber okumaları desteklenmelidir.

Okuma-yazma öğretim sürecinde başlangıçta harflerin sadece şekli, yönü ve yapısal özellikleri üzerinde durulurken; ilerleyen aşamalarda harflerin asli ve ilave unsurlarına da dikkate almaları beklenir. Daha sonra kelime ve cümle yazım çalışmalarına başlanılmalı, yansıma sözcükler (ışıl ışıl) ve ikilemeler (uzak yakın) yazdırılmalıdır. Meyve, isim, şehir gibi kavram alanına giren kelimelere de yer verilmelidir. Bu sözcüklerin ardından atasözü, şiir, mani ve tekerleme yazma çalışmalarına geçilmelidir. Yapılan bu çalışmalarda hem büyük hem küçük harf içeren kısa ve anlamlı cümleler seçilmelidir. Öğretimin istek uyandırması adına resim ve şekillere bolca başvurulmalıdır. Yapılan tüm bu yazı çalışmaları sonucunda çocuklardan kendine özgü, düzenli, okunaklı ve anlamlı yazmaları beklenmektedir (MEB, 2018: 15).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verileri toplamak için kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları okuma-yazma yöntemlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ortaya konan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; nitel veri toplama araçlarıyla verilerin toplandığı, olayların ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konduğu araştırmalardır (Yıldırım, 1999: 10).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum il ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1.sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Erzurum ili Palandöken, Aziziye, Yakutiye ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan kaynaştırma öğrencisi bulunan 40 1.sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Görüşme tekniği kullanılarak verilerin toplandığı bu çalışmada, görüşme tekniğinin kurallarının katılığına göre türlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanılmıştır. Görüşme tekniğini “*Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği*” tanımlayan Karasar (2014: 168), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini “*yapılandırılmış ve yapılandırılmamış arasında yapılan görüşmeler*” olarak tanımlamıştır.

Görüşme tekniğinin değişik durum ve koşullara uyma konusunda esnek olması, geri besleme konusunda güçlü olması, hemen herkese uygulanabilir olması, gerekliliği hâlinde

konunun derinliğine inilebilmesi, yanlış anlaşılmaların aza indirgenebilmesi ve cevaplarda bireyselliğin korunabilmesi gibi artıları vardır. Yanlılığa açık olması, pahalı ve zaman alıcı bir teknik olması ise görüşme tekniğinin eksileri arasında sayılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 133-136).

Görüşme tekniğiyle verilerin toplandığı bu araştırmada demografik özelliklerin de yer aldığı 9 soruluk görüşme formu araştırmacı tarafında alanyazın taraması yapıldıktan sonra uzman görüşleri alınarak hazırlanmış ve veriler bu görüşme formu ile toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun hazırlanmasına alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra uzman görüşü alınarak araştırmanın içeriğine ve amacına yönelik konu başlıkları belirlenmiş ve belirlenen bu konu başlıklarında, araştırmanın verilerini toplayacak görüşme sorularının hazırlanmasına başlanılmıştır. Konu başlıklarına uygun 14 soru belirlenmiştir. Belirlenen soru sayısı uzman görüşü alınarak 9'a indirilmiştir. Ayrıca tekrar uzman görüşüne başvurulmuş oluşturulan sorular üzerinde çeşitli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

Hazırlanan görüşme formu, yüz yüze görüşme imkânı olmayan yine alan uzmanlarına elektronik posta yoluyla gönderilmiş, onların da görüşleri alınarak tekrar çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan 2 sınıf öğretmenine de ön test uygulanmış ve hazırlanan görüşme formuna son hâli verilmiştir.



3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı hazırlandıktan sonra sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 40 1.sınıf öğretmeninden verileri toplamak amacıyla Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ilgili izinler alınmıştır.

Ardından Erzurum ili merkez ilçeleri olan Palandöken, Aziziye, Yakutiye ilçelerde bulunan tüm ilköğretim okullarına gidilmiş, okul müdürlerinden izin alınarak okulunda 1.sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenin olup olmadığı sorulmuştur. Bazı okullarda araştırma yapılacak kriterde öğretmen bulunmadığı için uygulama yapılamamıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 1. sınıf öğretmenin olduğu okullarda öğretmenle bir ön görüşme yapılmış, araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın içeriği, süresi, amacı hakkında genel bilgiler verildikten sonra görüşme için uygun bir zaman ve yer belirlendikten sonra görüşmeler yapılarak veriler toplanılmıştır. Görüşmelerde ses kaydının alınıp alınamayacağı hususunda görüşme yapılacak olan öğretmenin iznine başvurulmuş, 40 öğretmenin sadece 3'ü ses kaydı için izin vermiştir. Ses kaydı alınan görüşmeler daha sonra yazıya aktarılmıştır. Ses kaydının alınamadığı görüşmelere araştırmacı ve yine bir sınıf öğretmenliği bölüm mezunu öğretmen, yardımcı araştırmacı olarak katılmıştır. Görüşmenin akıcılığının bozulmaması için araştırmacı görüşme yaparken yardımcı araştırmacı görüşmeyi yazılı olarak kayıt altına almıştır. Yapılan görüşmeler 8 dakika ile 17 dakika arasında bir sürede gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular, öğretmenlere S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 16, S.Ö. 17, S.Ö. 18, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 27, S.Ö. 27, S.Ö. 28, S.Ö. 29, S.Ö. 29, S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 37, S.Ö. 38, S.Ö. 39, S.Ö. 40 isimler verilerek aktarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde nitel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri analiz yöntemlerinde araştırmacı topladığı verilerden hareket ederek veriler içerisinde yer alan saklı bilgiyi açığa çıkarmaktadır (Özdemir, 2010: 328). Bu araştırmada nitel veri

analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizi için kullanılan betimsel analiz yönteminde amaç elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlemesi ve yorumlanmasıdır (Özdemir, 2010: 336). Elde edilen veriler temalar doğrultusunda düzenlenebileceği gibi, araştırmada kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da düzenlenebilir (Ali ve Şimşek, 2018: 239).

Görüşme formunun hazırlanmasının ardından yapılan alanyazın taraması da göz önünde bulundurularak verilerin analizi için her soruya çeşitli temalar belirlenmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve verilerin toplanmasından sonra önceden hazırlanan temalar uzman görüşü alınarak gözden geçirilerek çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Oluşturulan bu temalar çerçevesinde veriler tablollaştırılarak analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve tartışma yer almaktadır.

4.1. BULGULAR

Demografik Özelliklerle İlgili Bulgular

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
Erkek	16	40	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 8, S.Ö.10, S.Ö. 11, S.Ö. 13, S.Ö. 16, S.Ö. 19, S.Ö. 24, S.Ö. 25, S.Ö. 27, S.Ö. 29, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 38, S.Ö. 39
Bayan	24	60	S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 9, S.Ö. 12, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 17, S.Ö. 18, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 26, S.Ö. 28, S.Ö. 30,

Cinsiyet	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
			S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö.36, S.Ö. 37, S.Ö. 40
Toplam	40	100	

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmanın örnekleminin % 60’ını bayan, % 40’ını erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 8: Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
1-5 yıl	3	7,5	S.Ö. 26, S.Ö. 28, S.Ö. 30
6-10 yıl	4	10	S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 17, S.Ö. 18
11-15 yıl	15	37,5	S.Ö. 3, S.Ö. 5, S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 12, S.Ö. 14, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 27, S.Ö. 37, S.Ö. 40
15+ yıl	18	45	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 4, S.Ö. 8, S.Ö. 11, S.Ö. 13, S.Ö. 15, S.Ö. 16,

Mesleki Deneyim	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
			S.Ö. 25, S.Ö. 29, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 38, S.Ö. 39
Toplam	40	100	

Tablo 8’de çalışmanın örneklemini Erzurum merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarının teşkil etmesi nedeniyle mesleki deneyimlerinin 11-15 yıl ve 15+ yıl aralığında olan öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Buna öğretmenlerin merkez ilçedeki okullarda görev yapmalarının, hizmet puanlarının yüksek olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi 1-5 yıl mesleki deneyime sahip 3 öğretmenin (S.Ö. 26, S.Ö. 28, S.Ö. 30) de ücretli öğretmenlik yapması desteklemektedir.

Tablo 9: Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
Sınıf Öğretmenliği	31	77,5	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 16, S.Ö. 17, S.Ö. 18, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 22,

Mezun Olunan Bölüm	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
			S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 27, S.Ö. 28, S.Ö. 29, S.Ö. 37, S.Ö. 40
Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Bölümler	9	22,5	S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 38, S.Ö. 39
Toplam	40	100	

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenliği yapmakta olan öğretmenlerin % 77,5'inin sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu, % 22,5'in ise diğer fakülte mezunları olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenliği Dışındaki Bölümlerden Mezun Olan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
Fen Fakültesi	2	S.Ö. 33, S.Ö. 39
Mühendislik Fakültesi	2	S.Ö. 36, S.Ö. 38
Fen Edebiyat Fakültesi	4	S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 34,

		S.Ö. 35
İlahiyat Fakültesi	1	S.Ö. 32

Tablo 10 incelendiğinde araştırmanın örnekleminin oluşturan sınıf öğretmenlerinden S.Ö. 39 ve S.Ö. 33'ün Fen Fakültesi, S.Ö. 38 ve S.Ö. 36'nın Mühendislik Fakültesi, S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 34 ve S.Ö. 35'in Fen Edebiyat Fakültesi, S.Ö. 32'nin İlahiyat Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin geçmişte çeşitli nedenlerle sınıf öğretmenliği mezunu olmayan üniversite mezunlarına sınıf öğretmenliği yapabilme hakkının verilmiş olması olduğu düşünülmektedir.

Tablo 11: Katılımcıların Özel Eğitim İle İlgili Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Özel Eğitimle İlgili Bir Eğitim Aldınız mı?	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
Evet	8	20	S.Ö. 11, S.Ö. 17, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 29, S.Ö. 36, S.Ö. 38, S.Ö. 40
Hayır	32	80	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 16, S.Ö. 18, S.Ö. 19, S.Ö. 20,

Özel Eğitimle İlgili Bir Eğitim Aldınız mı?	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
			S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 27, S.Ö. 28, S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 37, S.Ö. 39
Toplam	40	100	

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80'inin özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almadıkları, sadece üniversitede verilen dersler çerçevesinde özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda görüşme formunda yer alan ilgili soruya yönelik verilen S.Ö. 1: “(...) Öğretmenler hizmet içi eğitim almalı.”, S.Ö. 12 “(...) Öğretmenlere bu konuda eğitim olmalı.”, S.Ö. 14 “ (...) Öğretmenin eğitim eksikliği problemi var.” ve S.Ö. 28 “ (...) Öğretmenlere kurslar zorunlu olmalı.” gibi cevaplarda, bu eğitimlerin yoksunluğu ve gerekliliği konusunda görüşler yer almaktadır.

Özel eğitim ile ilgili eğitim aldıklarını söyleyen S.Ö. 11, S.Ö. 17, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 29, S.Ö. 36, S.Ö. 38 isimli öğretmenlere ne tür bir eğitim aldıkları sorusu yöneltildiğinde, özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 12: Katılımcıların Daha Önce Başka Bir Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmama Durumlarına Göre Dağılımı

Daha Önce Öğretmenliğini Yaptığınız Başka Bir Kaynaştırma Öğrenciniz Oldu Mu?	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
Evet	35	87,5	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 9, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 16, S.Ö. 17, S.Ö. 18, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 24, S.Ö. 25, S.Ö. 27, S.Ö. 29, S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 37, S.Ö. 38, S.Ö. 39, S.Ö. 40
Hayır	5	12,5	S.Ö. 10, S.Ö. 23, S.Ö. 26, S.Ö. 28
Toplam	40	100	

Tablo 12’de araştırmada yer alan öğretmenlerin “*Daha önce başka bir kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?*” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler öğretmenlerin büyük bir kısmının (% 87,5) daha önce de başka bir kaynaştırma öğrencileri

olduğunu göstermiştir. Bunun nedeninin araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün uzun yıllar öğretmenlik yapmış olmaları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 13: Kaynaştırma Öğrencilerinin Engel Gruplarına Göre Dağılımı

Engel Grupları	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler	18	45	S.Ö. 2, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 10, S.Ö. 17, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 27, S.Ö. 28, S.Ö. 29, S.Ö. 32, S.Ö. 35, S.Ö. 37, S.Ö. 40
Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler	7	17,5	S.Ö. 1, S.Ö. 12, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 23, S.Ö. 36, S.Ö. 38
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler	4	10	S.Ö. 16, S.Ö. 19, S.Ö. 30, S.Ö. 33
Dil Konuşma Bozukluğu Olan Bireyler	3	7,5	S.Ö. 9, S.Ö. 20, S.Ö. 31
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireyler	2	5	S.Ö. 11, S.Ö. 24
Bedenssel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Bireyler	2	5	S.Ö. 3, S.Ö. 8

Engel Grupları	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
Down Sendromu Olan Bireyler	2	5	S.Ö. 34, S.Ö. 39
Birden Fazla Yetersizliği Olan Bireyler (Zihinsel ve Fiziksel Yetersizlik)	2	5	S.Ö. 13, S.Ö. 18
Toplam	40	100	

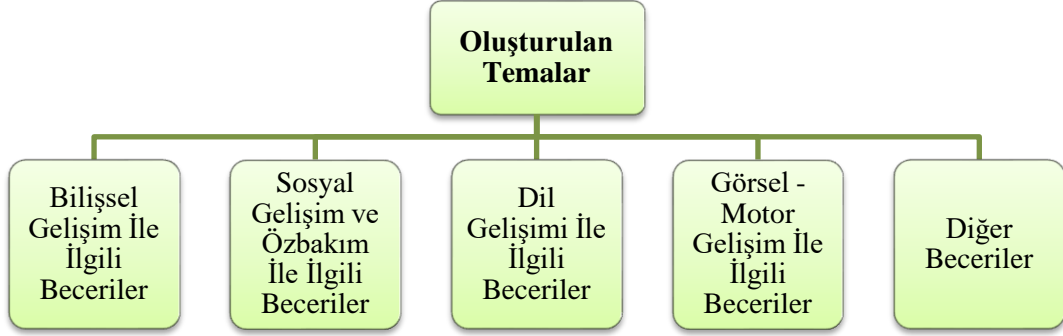
Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan 40 öğretmenin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin engel grupları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler incelendiğinde en fazla 18 öğrenci ile zihinsel yetersizliği olan bireyler, 7 öğrenci ile otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, 4 öğrenci ile özel öğrenme güçlüğü olan bireyler yer almaktadır. Ayrıca görüşmeler sırasında kaynaştırma öğrencinizin engel grubu ile ilgili soruya verilen Down Sendromu cevabı, öğretmenlerin Down Sendromunu bir engel grubu olarak düşündüklerini göstermektedir.

Soru 1: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimine Geçmeden Önce Hangi Becerilerin Gelişmiş Olmasını Beklersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme öncesinde hazırlanan temalar, görüşme verileri ışığında tekrar düzenlenmiş ve bu temalar şekil 2’de gösterilmiştir. Temaların oluşturulmasında bebeklik döneminden başlayıp okul öncesi döneme kadar çocuğun genel gelişiminin ölçülmesi için kullanılan Ankara Gelişim Tarama Envanteri’nden (AGTE) yararlanılmıştır.

AGTE 0-6 yaş arası çocukların gelişimlerini nesnel olarak değerlendiren bir tarama envanteridir. Türk kültürüne uygun olarak geliştirilen bu envanter; anne, baba ve ilgili tüm kişilerden çocuk hakkında bilgi alınmasına dayalı olarak çocuklarda görülmesi beklenen gelişimleri ölçer (Sezgin, 2011: 185-186).

Şekil 3: Kaynaştırma Öğrencisinde Gelişmesi Beklenen Ön Koşul Beceriler İle İlgili Oluşturulan Temalar



Tablo 14: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimine Geçmeden Önce Hangi Becerilerin Gelişmiş Olmasını Beklersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Beceriler	Frekans (f)	Katılımcı
Bilişsel Gelişimle İlgili Beceriler	15	
Okul öncesi eğitim almış olmalı	1	S.Ö. 22
Dinleme becerisine sahip olmalı	2	S.Ö. 10, S.Ö. 15
Gördüğünü tanıyabilmeli	1	S.Ö. 2
Öğrendiği bilgileri hatırlayabilmeli	1	S.Ö. 2
Algıları, öğrenme için açık ve yeterli olmalı	3	S.Ö. 3, S.Ö. 18, S.Ö. 31
Algıda seçici olmalı	1	S.Ö. 28
Renkleri, sayıları ve şekilleri tanımalı	1	S.Ö. 17
Aşağı, yukarı, sağ, sol gibi kavramları bilmeli	1	S.Ö. 25
Sesleri hecede hissedebilmeli	1	S.Ö. 33
El göz koordinasyonu olmalı	3	S.Ö.6, S.Ö.7, S.Ö. 9

Beceriler	Frekans (f)	Katılımcı
Sosyal Gelişim ve Öz Bakım Becerileri	27	
İletişim kurabilmeli	6	S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 12, S.Ö. 15, S.Ö. 17
Kişisel temizliğinin yapabilmeli	5	S.Ö. 13, S.Ö. 15, S.Ö. 26, S.Ö. 32, S.Ö. 37
Temel yönergeleri alabilmeli	5	S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 16, S.Ö. 27, S.Ö. 36
Sınıf kurallarına uymalı	3	S.Ö. 1, S.Ö. 10, S.Ö. 15
Uyumlu davranışlar sergilemeli	2	S.Ö. 12, S.Ö. 23
Yeme, içme gibi problemleri olmamalı	2	S.Ö. 13, S.Ö. 37
Günlük yaşam becerilerini yerine getiriyor olmalı	1	S.Ö. 14
Öfke kontrolü olmalı	1	S.Ö. 12
Göz teması kurabilmeli	1	S.Ö. 16
Öz güveni olmalı	1	S.Ö. 13
Dil Gelişimi İle İlgili Beceriler	6	
Kendini karşısındakine ifade edebilmeli	3	S.Ö. 3, S.Ö. 15, S.Ö. 24
Söyleneni tekrar edebilmeli	1	S.Ö. 19
Harfleri doğru telaffuz edebilmeli	1	S.Ö. 23
Herhangi bir konuşma ve işitme problemi olmamalı	1	S.Ö. 23
Görsel – Motor Becerileri	39	

Beceriler	Frekans (f)	Katılımcı
İnce motor becerilerine sahip olmalı	17	S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 16, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 25, S.Ö. 27, S.Ö. 28, S.Ö. 29, S.Ö. 30, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 38, S.Ö. 39
El ve parmak kasları yeterli olmalı	7	S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 9, S.Ö. 17, S.Ö. 18, S.Ö. 20, S.Ö. 40
El becerileri gelişmiş olmalı	5	S.Ö. 1, S.Ö. 11, S.Ö. 24, S.Ö. 34, S.Ö. 39
Kalem tutabilmeli	5	S.Ö. 9, S.Ö. 15, S.Ö. 19, S.Ö. 23, S.Ö. 32
Kaba motor becerilerine sahip olmalı	4	S.Ö. 8, S.Ö. 21, S.Ö. 27, S.Ö. 30
Genel fiziki yeterlilikte olmalı	1	S.Ö. 31
Diğer Beceriler	1	
Herhangi Bir Görme işitme problemi olmamalı	1	S.Ö. 9

S.Ö. 18 isimli öğretmen yöneltilen soruya cevap olarak “ *Benim öğrencimde daha çok fiziksel engel olduğu için yazmada kas gelişimi daha önemli benim için. Ve tabii ki de algılama düzeyi olmalı.*” demiştir.

S.Ö. 15 isimli öğretmen ise farklı alanlarda çeşitli becerilerin olması gerektiğini düşünerek verdiği cevapta “ *Kendini ifade edebilen, kişilerle sosyal iletişime geçebilen, kişisel temizliğini yapabilen, okulda ve sınıfta uyulması gereken kuralları bilen, dinlemeyi ve kalem tutmayı bilmelidir.*” ifadeleri yer almaktadır.

S.Ö. 3 ise yöneltilen soruya “ *Parmak kaslarının, kendini ifade etmesinin ve arkadaşlarıyla iletişimde olması beklerim. Algılarının açık olmasını da beklerim.*” şeklinde cevap vermiştir.

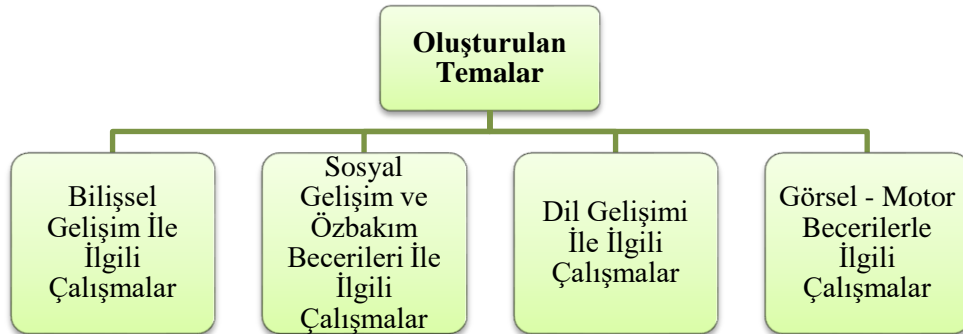
S.Ö. 33 isimli öğretmen bilişsel gelişim ilgili beceriler üzerinde durarak, “ *Bir hecede harfleri hissetmesi gerekiyor, hangisi önce hangisi sonra ayırt etmeli.*” bu becerinin önemini vurgulamıştır.

S.Ö. 9, “ *Çocuğun yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde olması gerekir. Görme, işitme, konuşma ve kas gelişimi konusunda becerilere sahip olmalıdır. Bunların yanı sıra kalem tutma, el-göz koordinasyonu konusundaki becerileri de okuma-yazma öğretimi için gereklidir.*” şeklinde soruyu cevaplandırmıştır.,

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan her öğretmenin okuma-yazma öğretimi için öğrencilerinde gelişmesini bekledikleri ön koşul beceriler farklılık göstermesine rağmen, bu becerilerin görsel-motor beceriler teması altında yoğunlaştığı görülmektedir.

Soru 2: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimi İçin Gerekli Olan Ön Koşul Becerilerin Hazır Olmadığı Durumlarda Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Şekil 4: Ön Koşul Becerilere Yönelik Yapılan Çalışmalar İle İlgili Oluşturulan Temalar



Tablo 15: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretimi İçin Gerekli Olan Ön Koşul Becerilerin Hazır Olmadığı Durumlarda Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmalar	Frekans (f)	Katılımcı
Bilişsel Gelişim İle İlgili Çalışmalar	13	
Dikkat çalışmaları	2	S.Ö. 1, S.Ö. 33
Renk ve şekil kavramlarını öğretmeye yönelik çalışmalar	2	S.Ö. 17, S.Ö. 20
Sayma çalışmaları	2	S.Ö. 17, S.Ö. 20
Nesne tanıma çalışmaları	1	S.Ö. 2
Rakam tanıma çalışmaları	1	S.Ö. 20
İstenilen şekli, sayıyı bulma çalışmaları	1	S.Ö. 33
Bakıp aynısını yapma veya çizme çalışmaları	1	S.Ö. 33
Resim yorumlama çalışmaları	1	S.Ö. 24
Anlatılan/okunan hikâyeyi veya masalı dinleme çalışmaları	1	S.Ö. 22
Anlatılan/okunan hikâyeyi veya masalı anlatma çalışmalar	1	S.Ö. 22
Sosyal Gelişim ve Öz Bakım Becerileri İle İlgili Çalışmalar	7	
Uyum becerilerini geliştirici oyunlar	3	S.Ö. 3, S.Ö. 12, S.Ö. 25
Uygun davranış göstermesi için yapılan çalışmalar	3	S.Ö. 10, S.Ö. 23, S.Ö. 25

Çalışmalar	Frekans (f)	Katılımcı
Dengeli beslenmesi için yapılan çalışmalar	1	S.Ö. 30
Dil Gelişimi ile İlgili Çalışmalar	10	
İsteklerini sözlü ifade edebilmesi için yapılan çalışmalar	3	S.Ö. 27, S.Ö. 24, S.Ö. 26
Görsel kartlarla kelime dağarcığını genişletmeye yönelik çalışmalar	3	S.Ö. 9, S.Ö. 14, S.Ö. 17
Sohbet etme ve karşılıklı konuşma çalışmaları	1	S.Ö. 3
Yanlış çıkardığı seslerin düzeltilmesi ile ilgili çalışmalar	1	S.Ö. 9
Çıkaramadığı sesleri çıkarabilmesi için yapılan çalışmalar	2	S.Ö. 9, S.Ö. 20
Görsel - Motor Becerilerle İlgili Çalışmalar	46	
Kaba motor ve ince motor gelişimi için yapılan çalışmalar	11	S.Ö. 1, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 12, S.Ö. 23, S.Ö. 26, S.Ö. 28, S.Ö. 29, S.Ö. 3, S.Ö. 36
El ve parmak kas gelişimi için yapılan çalışmalar	11	S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 5, S.Ö. 14, S.Ö. 16, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 35, S.Ö. 40, S.Ö. 18
Çizgi çalışmaları	9	S.Ö. 2, S.Ö. 8, S.Ö. 14, S.Ö. 16, S.Ö. 20, S.Ö.

Çalışmalar	Frekans (f)	Katılımcı
		24, S.Ö. 32, S.Ö. 35, S.Ö. 40
Boyama çalışmaları	6	S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 24, S.Ö. 32, S.Ö. 35, S.Ö. 40
Temel egzersizler	2	S.Ö. 30, S.Ö. 39
Kalem tutma çalışmaları	1	S.Ö. 8
Makasla kesme çalışmaları	1	S.Ö. 26
Noktalar üzerinden gitme	1	S.Ö. 35
Karalamalar	1	S.Ö. 38
Sınırlı alan boyama çalışmaları	1	S.Ö. 38
Kâğıt yırtma	1	S.Ö. 40
Boncuk dizme	1	S.Ö. 40

Araştırmaya katılan 40 öğretmene “*Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretimi için gerekli olan ön koşul becerilerin hazır olmadığı durumlarda ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolştırılmıştır. Tablo 15’te görüldüğü üzere öğretmenler okuma-yazma öğretimi için gerekli gördükleri ön koşul beceriler ile bu becerilerin hazır olmadığı durumlarda yaptıkları çalışmalar arasında genel anlamda paralellik görülmektedir.

Örneğin, S.Ö. 3 isimli öğretmen ön koşul becerilere “*Parmak kaslarının, kendini ifade etmesinin ve arkadaşlarıyla iletişimde olması beklerim. Algılarının açık olmasını da beklerim.*” şeklinde cevap verirken, hazır olmadığı durumlarda ne gibi çalışmalar yaparsınız sorusuna “*Onunla fırsat buldukça sohbet ederim. Arkadaşlarıyla oyun oynayacağı ortamlar sunarak onu gözlemlerim. Oyun hamuruyla parmak kaslarının gelişmesini ve kendine özgü ürünler sunmasını amaçlarım. Resimler boyatır ve çizdiririm.*” şeklinde cevap vermiştir.

Gelişmesi beklenen ön koşul beceriler ve bu becerilerin eksikliği durumunda yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde farklılık görülen tek tema öz bakım becerileri ile ilgili olan temadır. Öz bakım ile ilgili becerilerin okuma-yazma için gerekli olduğunu söyleyen S.Ö. 13, S.Ö. 15, S.Ö. 26, S.Ö. 32, S.Ö. 37 isimli öğretmenler bu becerilerin eksikliği durumunda hangi çalışmalarını yaparsınız sorularına öz bakım ile ilgili cevaplar vermemişlerdir.

S.Ö. 37 isimli öğretmen hangi ön koşul becerilerin gelişmiş olmasını beklersiniz sorusuna “Çocuğun beslenme ve öz bakım becerilerinin gelişmiş olması gerekli benim için” cevabını vermesine rağmen bu becerilerin hazır olmadığı durumlarda ne gibi çalışmalar yaparsınız sorusuna “Aile, çocuk, öğretmen ilişkisiyle (rehber öğretmenlerden de yardım alarak) değerlendirme yapar bu eksiklikler konusunda aileden yardım isterim.” cevabını vermiş ve bu alandaki eksiklikleri ailenin çözmesini beklemiştir.

S.Ö. 9 isimli öğretmen ise dil gelişimini tamamlayamayan öğrencisi için yöneltilen soruya “ Çıkaramadığı sesler çalıştırılabilir. Kelime dağarcığı geliştirici yönde görsel kartlarla çalışmalar yaptırılabilir.” şeklinde cevap vermiştir.

Soru 3: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinize Okuma-Yazma Öğretmek İçin Kullandığınız Yöntem / Yöntemler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 16 incelendiğinde sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan 1. sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimi için kullandıkları yöntemin belirlenmesi amacıyla görüşme soruları arasında yer alan, öğretmenin öğretim için hangi yöntemi kullandığını öğrenmek adına yöneltilen soruya verilen cevapların tamamı Ses Temelli Cümle Yöntemi olmuştur.

Tablo 16: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinize Okuma-Yazma Öğretmek İçin Kullandığınız Yöntem / Yöntemler Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
Ses Temelli Cümle Yöntemi	40	100	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö.

8, S. Ö. 9, S.Ö. 10,
S.Ö. 11, S.Ö. 12,
S.Ö. 13, S.Ö. 14,
S.Ö.15, S.Ö. 16,
S.Ö. 17, S.Ö. 18,
S.Ö. 19, S.Ö. 20,
S.Ö. 21, S.Ö. 22,
S.Ö. 23, S.Ö. 24,
S.Ö. 25, S.Ö. 26,
S.Ö. 27, S.Ö. 28,
S.Ö. 29, S.Ö. 30,
S.Ö. 31, S.Ö. 32,
S.Ö. 33, S.Ö. 34,
S.Ö. 35, S.Ö. 36,
S.Ö.37, S.Ö. 38,
S.Ö. 39, S.Ö. 40

Ses Temelli Cümle Yöntemini kullanırken öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 82,5) Ses Temelli Cümle Yönteminde herhangi bir değişiklik yapmadan öğretimi gerçekleştirirken, bazı öğretmenler (% 17,5) çeşitli değişiklikler yapmışlardır. Tablo 17’de elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 17: Katılımcıların Ses Temelli Cümle Yönteminde Değişiklik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Dağılımı

Yöntem	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Katılımcı
Ses Temelli Cümle Yöntemini Olduğu Gibi Kullananlar	33	82,5	S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 14, S.Ö.15, S.Ö. 16, S.Ö. 17, S.Ö. 18, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 26, S.Ö. 27, S.Ö. 28,

Yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)	Katılımcı
			S.Ö. 29, S.Ö. 30, S.Ö. 31, S.Ö. 32, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö.37, S.Ö. 39, S.Ö. 40
Ses Temelli Cümle Yönteminde Değişiklik Yapanlar	7	17,5	S.Ö. 1, S.Ö. 4, S.Ö. 22, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 33, S.Ö. 38

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğretim yapan öğretmenlerin yöntemde yaptıkları değişiklikler şöyle gruplanabilir: Ses sıralamasında değişiklik yapanlar ve harf-hece-kelime-cümle sıralamasında değişiklik yapanlar.

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere okuma-yazma öğretimi için kullandıkları Ses Temelli Cümle Yönteminde değişikliğe giden S.Ö. 1, S.Ö. 4, S.Ö. 22, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 33, S.Ö. 38' in verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

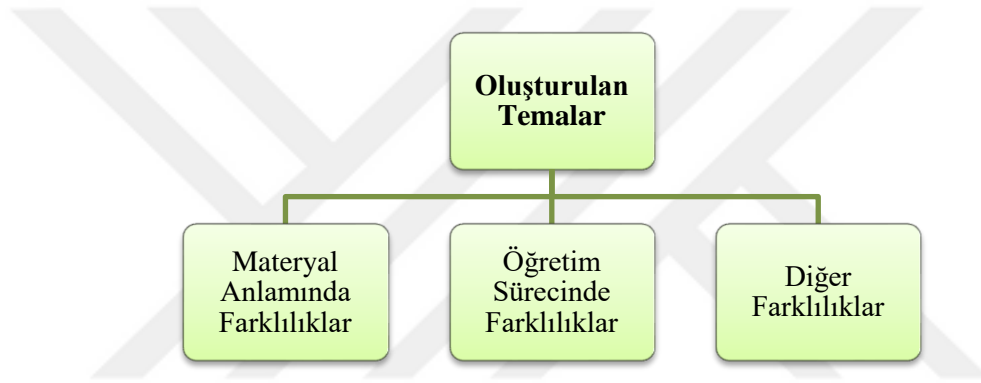
S.Ö. 1 isimli öğretmen, “ Öğrencinin durumuna göre bazen sesi veriyorum bazen hece olarak söylüyorum. Mesela B isimli öğrencide ses ağırlıklı gittik. Diğer öğrencilerimizde sesleri veriyoruz sonra hemen hecelere geçiyoruz. Ama B’de ağırlıklı seslerin öğretimi çok sonra hecelere geçiyoruz.” demiştir. S.Ö. 1 isimli öğretmen müfredata göre “e”, ”l” harflerini verdikten sonra hemen birleştirip hece yapmaktan ziyade harflerin birçoğunu verdikten sonra hece ve kelimelere geçmiştir.

Yine S.Ö. 4 isimli öğretmen, “Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinize okuma-yazma öğretmek için kullandığınız yöntem/yöntemler nelerdir?” sorusuna Ses Temelli Cümle Yöntemi cevabını verdikten sonra araştırmacı tarafından “Yöntemde herhangi bir değişiklik yapıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, S.Ö. 4 isimli öğretmen “ Bazen seslerin sıralamasında değişiklik yapıyorum.” cevabını vermiştir.

S.Ö. 26 isimli öğretmen yöneltilen soruya, “ Ses Temelli Cümle Yöntemini kullanıyorum. Okulda verilen gruplar öğrencime uygun olmadığı için önce sesli harflerden başlayarak diğer seslere ilerliyorum ” demiştir.

Soru 4: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Diğer Öğrencilerden Farklı Olarak Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Şekil 5: Diğer Öğrencilerden Farklı Yapılan Çalışmalar İle İlgili Oluşturulan Temalar



Tablo 18 : Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencinizde Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Diğer Öğrencilerden Farklı Olarak Ne Tür Çalışmalar Yapıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Farklılıklar	Frekans (f)	Katılımcı
Materyal Anlamında Farklılıklar	29	
Daha fazla görselleştirme	10	S.Ö. 3, S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 13, S.Ö. 18, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 39
Seviyesi düşük oyun ve drama gibi çalışmalara yer verme	7	S.Ö. 10, S.Ö. 12, S.Ö. 30, S.Ö. 24, S.Ö. 26,

Farklılıklar	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
		S.Ö. 37, S.Ö. 39
Daha kolay etkinlikler yapma	4	S.Ö. 8, S.Ö. 27, S.Ö. 37, S.Ö. 38
Video içerikleri daha fazla kullanma	3	S.Ö. 6, S.Ö. 12, S.Ö. 27
Materyal sayısını artırma ve çeşitlendirme	3	S.Ö. 27, S.Ö. 29, S.Ö. 39
Farklı kaynaklar kullanma	1	S.Ö. 8
Akıllı tahtayı daha aktif kullandırma	1	S.Ö. 23
Öğretim Sürecinde Farklılıklar	47	
Bireysel olarak ilgilenme	14	S.Ö. 2, S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 6, S.Ö. 8, S.Ö. 17, S.Ö.18, S.Ö. 19, S.Ö. 21, S.Ö. 23, S.Ö. 26, S.Ö. 34, S.Ö. 35, S.Ö. 39
Daha fazla tekrar yapma	6	S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 19, S.Ö. 25, S.Ö. 27, S.Ö. 33
Öğrenci seviyesine inme	5	S.Ö. 18, S.Ö. 22, S.Ö. 28, S.Ö. 32, S.Ö. 37
Süreci daha uzun tutma	5	S.Ö. 11, S.Ö. 16, S.Ö. 22, S.Ö. 32, S.Ö. 33
Daha fazla zaman ayırma	4	S.Ö. 5, S.Ö. 18, S.Ö. 20, S.Ö. 31
Daha fazla pekiştireç kullanma	4	S.Ö. 15, S.Ö. 17, S.Ö. 30, S.Ö. 31

Farklılıklar	Frekans (f)	Katılımcı
Veliden daha fazla yardım talep etme	3	S.Ö. 15, S.Ö. 34, S.Ö. 37
Beslenme saatlerinde yardım etme	1	S.Ö. 23
Konuşma çalışmalarına ağırlık verme	1	S.Ö. 1
Daha fazla somutlaştırma	1	S.Ö. 27
Daha fazla güdüleme	1	S.Ö. 30
Daha fazla sorumluluk verme	1	S.Ö. 40
Rehber öğretmene başvurma	1	S.S. 39
Diğer Farklılıklar	6	
Veli ile daha sıkı ilişki kurma	2	S.Ö. 2, S.Ö. 19
Aileyi sınıfa alma	2	S.Ö. 14, S.Ö. 15
Ön sıraya oturtma	2	S.Ö. 15, S.Ö. 24

“Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretim sürecinde diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna S.Ö. 39 isimli öğretmen, “Seviyesine uygun oyunlarla öğrenme, özel zaman ayırarak birebir çalışma, rehber öğretmenden bu konuda yararlanma çalışmaları yapıyorum. Birde harf öğretirken neye benziyor? Mesela ‘A’ harfi içi dağa benziyor diyorum. Kolaydan zora gibi. “ şeklinde cevap vermiştir.

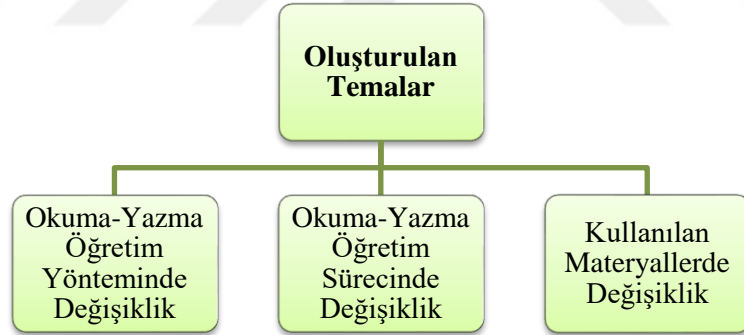
S.Ö. 27 isimli öğretmen yöneltilen soruyu “ Her ders ve her kazanım için somutlaştırma yapıyorum. Seviyesine uygun konu ile ilgili kısa videolar izlettiriyorum. Yeni kazanıma geçmeden önce önceki kazanımı tekrar ediyorum. Yaprak yaşayarak öğrenme modelini kullanıyorum. Bazı etkinlik ve ders materyallerini öğrenci ile birlikte hazırlayıp sonra kullanıyorum” şeklinde cevaplamıştır.

S.Ö. 22 isimli öğretmen diğer öğretmenlerden farklı bir görüş beyan ederek , “ Diğer öğrencilerden çok farklı hizmet sunmak çok zor çünkü sınıf içinde öğretmenin bireysel ilgilenmek ve sürekli olarak farklı öğretim yöntem teknikleri kullanmak için çok zamanı olmuyor. Bir ders içerisinde en fazla 5-10 dakika öğrencinin seviyesi uygun daha düşük hızda yukarıda sayılan yöntemleri uyguluyoruz.” şeklinde soruyu cevaplamıştır.

S.Ö. 40 isimli öğretmen yöneltilen soruya, “ Mümkün olduğu kadar diğer öğrencilerden ayırmamaya çalışıyorum. Basitten karmaşığa doğru giderken kaynaştırma öğrencisine sorumluluk verip diğer konuları tamamlıyorum. Bu süreçte kaynaştırma olan öğrenci diğerlerinden ayrıldığını anlamıyor bile.” şeklinde yanıt vermiştir.

Soru 5: Okuma-Yazma Öğretim Uygulamalarınızda Başarısızlık Durumunda Ne Gibi Çözümler Üretirsiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Şekil 6: Öğretmenlerin Başarısızlık Durumunda Ürettikleri Çözüm Yollarıyla İlgili Oluşturulan Temalar



Tablo 19 : Okuma-Yazma Öğretim Uygulamalarınızda Başarısızlık Durumunda Ne Gibi Çözümler Üretirsiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Üretilen Çözüm Yolu	Frekans (f)	Katılımcı
Okuma-Yazma Öğretim Yönteminde Değişiklik	10	

Üretilen Çözüm Yolu	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
Yöntemi değiştiriyorum	10	S.Ö. 1, S.Ö. 2, S.Ö. 8, S.Ö. 10, S.Ö. 19, S.Ö. 21, S.Ö. 26, S.Ö. 27, S.Ö. 37, S.Ö. 40
Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Değişiklik	48	
Bol tekrar yapıyorum	15	S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 7, S.Ö. 9, S.Ö. 11, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 25, S.Ö. 27, S.Ö. 30, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 38
Aile ile görüşüp aile desteğini alıyorum	5	S.Ö. 17, S.Ö. 24, S.Ö. 32, S.Ö. 35, S.Ö. 39
Seviyeyi düşürüyorum	5	S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 12, S.Ö. 28, S.Ö. 29
Sürece tekrar başlıyorum	4	S.Ö. 6, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 23
Uzman desteği alıyorum	4	S.Ö. 15, S.Ö. 32, S.Ö. 35, S.Ö. 39
Görsellerden daha fazla yararlanıyorum	3	S.Ö. 9, S.Ö. 18, S.Ö. 20
Heceler üzerine yoğunlaşıyorum	2	S.Ö. 9, S.Ö. 4
İlgi duyduğu alan bulup öğretime devam ediyorum	2	S.Ö. 14, S.Ö. 16
Bıktırmadan eğlenceli hâle getiriyorum	2	S.Ö. 13, S.Ö. 9

Üretilen Çözüm Yolu	Frekans (f)	Katılımcı
Beklentimi düşürüyorum	1	S.Ö. 3
Oyunlaştırıyorum	1	S.Ö. 9
Motivasyonunu artırıp, güdülüyorum	1	S.Ö. 30
Öğretime ara veriyorum	1	S.Ö. 40
Annesini sınıfa alıp onunla beraber süreci işletiyorum	1	S.Ö. 34
Destek eğitim veriyorum	1	S.Ö. 18
Kullanılan Materyallerde Değişiklik	5	
Materyalleri çeşitlendiriyorum	5	S.Ö. 8, S.Ö. 14, S.Ö. 18, S.Ö. 39, S.Ö. 40

“Okuma-yazma öğretim uygulamalarınızda başarısızlık durumunda ne gibi çözümler üretirsiniz?” sorusuna verilen cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Yöneltilen soruya öğretmenler farklı farklı cevaplar vermişlerdir. Başarısızlık durumunda çözüm olarak S.Ö. 1 “ B isimli öğrencide herhangi bir başarısızlık yaşamadık. A’ da sesten gittik bunda da başarılı olduk. Eğer öğrencimizde bir sıkıntı yaşasaydık öğrencinin durumuna bakıp, cümle yönteminden sese de geçebilirdik.” şeklinde cevaplamıştır. S.Ö. 1’in yanında S.Ö. 2 ise hece yöntemine geçeceğini dile getirmiştir.

S.Ö.21 ise “yöntemi değiştirme konusunda tekrar başlarım daha sonra gerekirse yöntemi değiştiririm” demiştir.

Öğretim sürecinde yaşanan başarısızlık durumunda uzman desteğine başvuran öğretmenlerden S.Ö. 32 ve S.Ö. 35 rehber öğretmenden, S.Ö. 15 özel eğitim öğretmeninden veya daha önce kaynaştırma öğrencisi bulunan bir sınıf öğretmeninden, S.Ö. 39 ise doktordan destek alacaklarını belirtmişlerdir.

S.Ö. 32 soruya cevap olarak şöyle demiştir: “ *Çocuktan kaynaklanan bir problemin yaşanması konusunda aile, okul rehberlik servisinden yardım alarak çözüm üretirim.*”

Ö.30 isimli öğretmen ise soruyu “ *Sevgi çözüme giden yolun anahtarıdır. Önce onları sevdiğimi söylüyorum ikinci aşama çok akıllı olduklarını ve yapabileceklerini, mükemmel yaptıklarını söylemek o zaman farkında olmadan öğrenip isteneni yapıyorlar ve başarıyorlar.*” şeklinde cevaplamıştır.

S.Ö. 9 başarısızlık durumunda ne gibi çözümler üretirsiniz sorusuna cevap olarak öğretim sürecini işaret eden “ *Daha fazla tekrar yaptırılabilir, oyunlaştırılarak zevkli hâle getirilebilir, görsellerden daha fazla yararlanılabilir.*” cevabını vermiştir.

S.Ö. 12 öğretimin ölçme/değerlendirme aşamasına da değinerek şu cevabı vermiştir: “ *Seviyeyi düşürüyorum. Bir de gizil öğrenme yaşadığımı düşündüğüm için dönüt almasam da öğretmeye devam ediyorum.*”

S.Ö. 36 ise “ *Başarısızlık yaşamadım.*” cevabını vermiştir.

Soru 6: Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Materyaller Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 20: Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Materyaller Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Materyal	Frekans (f)	Katılımcı
Kullanılan Materyaller	114	
Akıllı tahta ve uygulamaları	24	S.Ö. 1, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 10, S.Ö. 14, S.Ö. 15, S.Ö. 16, S.Ö. 17, S.Ö. 19, S.Ö. 21, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 26, S.Ö. 29,

Materyal	Frekans (f)	Katılımcı
		S.Ö. 30, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 36, S.Ö. 37, S.Ö. 38, S.Ö. 39, S.Ö. 40
Resimli görseller	16	S.Ö.4, S.Ö. 7, S.Ö. 9, S.Ö.10, S.Ö. 14, S.Ö. 17, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö.28, S.Ö. 31, S.Ö. 33, S.Ö. 34, S.Ö. 36, S.Ö. 40
Kaynak kitaplar	13	S.Ö. 1, S.Ö. 7, S.Ö. 8, S.Ö. 11, S.Ö. 13, S.Ö. 15, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 35, S.Ö. 36, S.Ö. 37, S.Ö. 39, S.Ö. 40
Defter ve kalem	10	S.Ö. 8, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 13, S.Ö. 15, S.Ö. 24, S.Ö. 26, S.Ö. 30, S.Ö. 35, S.Ö. 37
Videolar	8	S.Ö. 3, S.Ö. 5, S.Ö. 8, S.Ö. 12, S.Ö. 17, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 36
Harf, hece ve kelime kartları	6	S.Ö. 3, S.Ö. 4, S.Ö. 6, S.Ö. 17, S.Ö. 22, S.Ö. 23
Farklı okuma-yazma setleri	4	S.Ö. 13, S.Ö. 20, S.Ö. 33, S.Ö. 40
Bilgisayarlar	4	S.Ö. 11, S.Ö. 29, S.Ö.

Materyal	Frekans (f)	Katılımcı
		35, S.Ö. 40
Etkinlik kâğıtları	4	S.Ö. 2, S.Ö. 19, S.Ö. 31, S.Ö. 38
Slaytlar	3	S.Ö. 18, S.Ö. 20, S.Ö. 36
Oyunlar	3	S.Ö. 3, S.Ö. 37, S.Ö. 39
Çubuk ve fasulyeler	3	S.Ö. 16, S.Ö. 32, S.Ö. 38
Boyamalar	3	S.Ö. 8, S.Ö. 30, S.Ö. 34
Eğitici oyuncaklar	3	S.Ö. 10, S.Ö. 13, S.Ö. 29
Yapbozlar	2	S.Ö. 22, S.Ö. 27
Oyun hamurları	2	S.Ö. 23, S.Ö. 30
Okul öncesi kaynakları	1	S.Ö. 12
Kum havuzu	1	S.Ö. 16
Çizgi filmler	1	S.Ö. 16
Hikâye kitapları	1	S.Ö. 19
Bulmacalar	1	S.Ö. 27
Harf şablonları	1	S.Ö. 34

“Okuma-yazma öğretiminde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” sorusuna S.Ö. 36 isimli öğretmen, “ Resimli görseller, kaynak kitap, akıllı tahtadan; akıllı tahta içinden de video ve slaytlar var onları kullanıyorum.” cevabını vermiştir.

Ö 30 isimli öğretmen ise “Kalem, defter, oyun hamuru, boyama, akıllı tahta ve tahtayı kullanıyorum.” cevabını vermiştir.

S.Ö. 27 isimli öğretmen “ Üzerlerinde harflerin yazılı olduğu küplerim var. Okuma-yazma işini oyunlaştırarak öğretmeye çalışıyorum. Bu iş için hazırlanmış bulmacalı yap-bozlar var onları da kullanıyorum.” demiştir.

S.Ö. 12 isimli öğretmen, “Küpler, çeşitli okul öncesi kitapları, fırça. Kalem yerine fırça kullanmayı seviyor. Sonra müzikli videolar kullanıyorum” şeklinde cevap vermiştir.

S.Ö. 14 öğretmen ise “Görsel materyaller, akıllı tahta öğrencilerimin yaparak yaşayarak derse katılımlarını sağladıkları faaliyetler oluyor.” demiştir.

S.Ö. 15 isimli araştırmaya dâhil olan öğretmen ise yöneltilen soruyu “ Çocuğun rahatsızlık durumuna göre farklı materyaller kullanılabilir. Ama benim kullandığım özel bir materyal yok. Diğer öğrencilere kullandığım materyalleri kullanıyorum. Akıllı tahta, kitap, defter gibi.” şeklinde cevaplamıştır. Ö.26 da yine paralel bir cevap vererek “Akranlarından farklı kullandığım bir materyal yok.” görüşünü dile getirmiştir.

Soru 7: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Ölçme Değerlendirme Yöntem / Teknikleri Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 21: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Okuma-Yazma Öğretiminde Ne Tür Ölçme Değerlendirme Yöntem / Teknikleri Kullanıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Yöntem ve Teknik	Frekans (f)	Katılımcı
	68	
Okutma	14	S.Ö. 1, S.Ö. 3, S.Ö.8, S.Ö. 11, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 14, S.Ö. 17,

Yöntem ve Teknik	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
		S.Ö. 20, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 32, S.Ö. 34
Gözlem	12	S.Ö. 5, S.Ö. 7, S.Ö. 10, S.Ö. 16, S.Ö. 25, S.Ö. 27, S.Ö. 29, S.Ö. 31, S.Ö. 33, S.Ö. 36, S.Ö. 37, S.Ö. 38
Sözlü değerlendirme	11	S.Ö. 2, S.Ö. 4, S.Ö. 5, S.Ö. 16, S.Ö. 22, S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 28, S.Ö. 34, S.Ö. 38, S.Ö. 40
Dikte	8	S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 11, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 39
Soru-cevap	6	S.Ö. 9, S.Ö. 15, S.Ö. 17, S.Ö. 19, S.Ö. 33, S.Ö. 39
Yazdırma	5	S.Ö. 3, S.Ö.8, S.Ö. 12, S.Ö. 13, S.Ö. 32, S.Ö. 35
Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verme	4	S.Ö. 1, S.Ö. 21, S.Ö. 22, S.Ö. 30
Gösterip yaptırma	2	S.Ö. 2, S.Ö. 12
Telaffuz	2	S.Ö. 1, S.Ö. 14
Yazılı sınav	2	S.Ö. 6, S.Ö. 38
Hecelere ayırma	1	S.Ö. 11

Yöntem ve Teknik	Frekans (f)	Katılımcı
Görsellere bakarak anlatma	1	S.Ö. 21

Araştırma çerçevesinde görüşme yapılan öğretmenlerden “*Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciniz için okuma-yazma öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme yöntem/teknikleri kullanıyorsunuz?*” sorusuna, 11 öğretmen sözlü ölçme değerlendirme tekniğini, 12 öğretmen gözlem ölçme değerlendirme tekniğini, 6 öğretmen soru cevap ölçme değerlendirme tekniğini, 2 öğretmen yazılı sınavı kullandıklarını söylemişlerdir. Ölçme ve değerlendirme yaparken 14 öğretmen öğrencilerinin okumalarını, 5 öğretmen yazmalarını, 8 öğretmen dikte yapabilmelerini, 4 öğretmen okuduğunu anlayıp anlatmalarını dikkate aldıklarını dile getirmişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme yaparken öğrencilerinin yazma becerilerini dikkate alan öğretmenlerden S.Ö. 13 ve S.Ö. 32 harfi yazabilmelerini, S.Ö. 35 heceleri yazabilmelerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

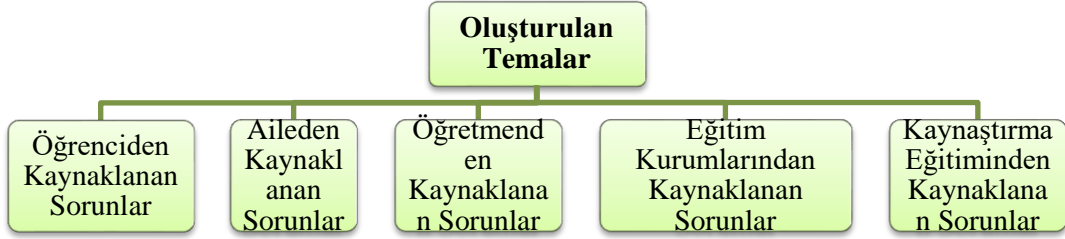
S.Ö. 38, “*Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciniz için okuma-yazma öğretiminde ne tür ölçme değerlendirme yöntem / teknikleri kullanıyorsunuz?*” sorusuna verdiği cevap şu şekildedir: “*Genelde gözlem yapıyorum en başta sonra sözlü olarak soruyorum biliyor mu bilmiyor mu ona bakıyorum. Ara sırada yazılı yapıyorum. Basit yazabileceklerini içeren sorular soruyorum.*”

S.Ö. 27 isimli öğretmen ise “*Çalışmalarımız esnasında gözlemlerime dayalı değerlendirme yapıyorum.*” şeklinde cevap vermiştir.

S.Ö. 24 “*Dikte yapıyorum. Çünkü bir çocuk dikteyi yapabiliyor ise hem okumayı hem de yazmayı öğrenmiş demektir. Bu şekilde bir değerlendirme yapıyorum.*” cevabını vermiştir.

Soru 8: Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Şekil 7: Öğretimde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Oluşturulan Temalar



Tablo 22: Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştığınız Sorunlar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Sorunlar	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	18	
Öğrencinin aşırı devamsızlık yapması	5	S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 16, S.Ö. 32, S.Ö. 36
Öğrencinin sınıfta uyumlu davranmaması ve var olan problem davranışları	4	S.Ö. 1, S.Ö. 4, S.Ö. 15, S.Ö. 34
Öğrencinin öğrenilenleri kısa zamanda unutması	4	S.Ö. 27, S.Ö. 28, S.Ö. 30, S.Ö. 40
Öğrencinin ilgisiz ve isteksiz olması	2	S.Ö. 17, S.Ö. 39
Öğrencinin fiziksel olarak yetersiz olması	1	S.Ö. 4
Öğrencinin çok geç öğrenmesi	1	S.Ö. 12
Öğrencinin öz bakım ihtiyaçlarını	1	S.Ö. 15

Sorunlar	Frekans (f)	Katılımcı
giderememesi		
Aileden Kaynaklanan Sorunlar	39	
Ailenin çocuğuna karşı ilgisiz olması	16	S.Ö. 3, S.Ö. 7, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 14, S.Ö. 17, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 21, S.Ö. 23, S.Ö. 24, S.Ö. 26, S.Ö. 28, S.Ö. 29, S.Ö. 30, S.Ö. 35
Ailenin evde tekrar etmemesi	5	S.Ö. 19, S.Ö. 21, S.Ö. 24, S.Ö. 30, S.Ö. 35
Ailenin eğitim-öğretime gereken desteği vermemesi	5	S.Ö. 2, S.Ö. 6, S.Ö. 32, S.Ö. 38, S.Ö. 40
Ailenin eğitim seviyesinin düşük olması	5	S.Ö. 9, S.Ö. 10, S.Ö. 19, S.Ö. 25, S.Ö. 37
Ailenin öğrencinin durumunu kabullenmemesi	3	S.Ö. 16, S.Ö. 25, S.Ö. 38
Ailenin çocuğun durumu hakkında bilgi sahibi olmaması	2	S.Ö. 25, S.Ö. 39,
Ailenin okuma-yazma öğretiminde sesleri doğru seslendirememesi (“k” harfini “ke” şeklinde seslendirmesi gibi)	1	S.Ö. 9
Ailenin beklentisinin çok yüksek olması	1	S.Ö. 36
Ailenin çok kalabalık olması	1	S.Ö. 10
Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar		

Sorunlar	Frekans (f)	Katılımcı
Öğretmenin yeterince sabırlı olmaması	1	S.Ö. 2
Öğretmenin yeterince ilgili olmaması	1	S.Ö. 39
Eğitim Kurumlarından Kaynaklanan Sorunlar	15	
Okullarda yeterince materyal olmaması	8	S.Ö. 4, S.Ö. 8, S.Ö. 13, S.Ö. 23, S.Ö. 26, S.Ö. 33, S.Ö. 35, S.Ö. 36
Okullarda uygun ortamların olmaması	3	S.Ö. 25, S.Ö. 26, S.Ö. 38
Sınıfların çok kalabalık olması	1	S.Ö. 39
Okul aile işbirliğinin zayıf olması	1	S.Ö. 18
Ekonomik imkânların yetersiz olması	1	S.Ö. 10
Okul çevresinin yeterince iyi olmaması	1	S.Ö. 37
Kaynaştırma Eğitiminden Kaynaklanan Sorunlar	6	
Öğrencinin kaynaştırma eğitimine uygun olmaması	3	S.Ö. 15, S.Ö. 5, S.Ö. 21
Kaynaştırmaya uygun kaynakların olmaması	1	S.Ö. 37
Sınıfların kaynaştırmaya uygun olmaması	1	S.Ö. 8
Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin kaynaştırmaya olumlu	1	S.Ö. 15

Sorunlar	Frekans (f)	Katılımcı
bakmaması		

“Okuma-yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde tüm öğretmenler genelde sorunun kendinden kaynaklı olmadığını düşünmektedirler. Yalnız S.Ö. 2 ve S.Ö. 39 isimli öğretmenler, sorunlarla ilgili görüşlerinin belirtirken öğretmen faktörüne değinmişlerdir. S.Ö. 39 “Öğretmen yeterince ilgisiz olabilir.” ve S.Ö. 2 “Sabır olarak bizlerin tümüyle yeterli düzeyde olmamız.” şeklinde sorunları belirtmişlerdir.

S.Ö. 33 materyal ile ilgili sorunlar üzerinde durmuş ve “*Materyal eksikliği çok fazla. Renkli harfler olsaydı çok iyi olurdu. Miknatıslı harfler falan işimize yarardı.*” demiştir.

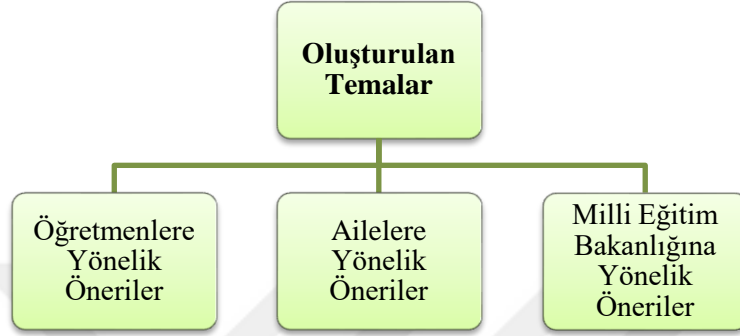
S.Ö. 30 ise aile ile ilgili yaşadığı sorunları “*Aile ödevini yaptıramıyor. Aile ödevini yaptıramadığını, çocuğun ödevim yok diye ısrar edip yapmadığını, ödevini kabul etmediğini söylüyor. Niçin yapmadın? diye sorduğumda unuttum diyor. Ama buraya yazmıştım annene de söylemiştim diyorum umarsızca yüzüme bakıyor.*” şeklinde dile getirmiştir.

S.Ö. 15 “*Çocuğun okulda ve sınıfta uyulması gereken kuralları bilmemesi ve uymaması, kişisel temizlik kurallarını bilmemesi ve uymaması, diğer velilerin bu çocukları kendi çocuklarıyla aynı sınıfta istememesi, derste diğer öğrencilerin sürekli dikkatini dağıtması, ders işlenirken konuların yavaş ilerlemesi. Diğer sınıflardan geride kalınması sorunlar arasında sayılabilir.*” diyerek sorunlarını dile getirmiştir.

S.Ö. 31’e ise soru yöneltildiğinde “*Herhangi bir sorunla karşılaşmadım.*” demiştir.

Soru 9: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Uyguladığınız Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri Hakkında ve Bu Bağlamdaki Sorunlara Yönelik Önerileriniz veya Görüşleriniz Varsa Söyleyebilirsiniz'e İlişkin Bulgular

Şekil 8: Sunulan Öneri ve Görüşler ile İlgili Oluşturulan Temalar



Tablo 23: Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenciniz İçin Uyguladığınız Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri Hakkında ve Bu Bağlamdaki Sorunlara Yönelik Önerileriniz veya Görüşleriniz Varsa Söyleyebilirsiniz'e İlişkin Bulgular

Öneriler	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	7	
Öğretmenler öğrencileri çok sıkı olmamalı	2	S.Ö. 1, S.Ö. 35
Öğretmenler ailelerle daha sıkı ilişkiler içinde olmalı	2	S.Ö. 9, S.Ö. 18
Öğretmenler daha çok tekrar yapmalı	1	S.Ö. 9
Öğretmenler planlı çalışmalı	1	S.Ö. 27
Öğretmen öğrencileri çok iyi tanınmalı	1	S.Ö. 27
Ailelere Yönelik Öneriler	6	
Aileler daha ilgili olmalı	5	S.Ö. 3, S.Ö. 10, S.Ö. 19, S.Ö. 22, S.Ö. 28,

Öneriler	Frekans (<i>f</i>)	Katılımcı
Evde uygun çalışma ortamı sağlanmalı	1	S.Ö. 13
Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	52	
Ailelere çocukları hakkında eğitimler verilmeli	8	S.Ö. 7, S.Ö. 19, S.Ö. 20, S.Ö. 22, S.Ö. 23, S.Ö. 36, S.Ö. 37, S.Ö. 38
Hafif düzey engeli olan öğrenci haricindekiler ayrı okullara yönlendirilmeli	7	S.Ö. 2, S.Ö. 6, S.Ö. 7, S.Ö. 15, S.Ö. 17, S.Ö. 33, S.Ö. 36,
Özel materyaller gönderilmeli	7	S.Ö. 4, S.Ö. 8, S.Ö. 10, S.Ö. 11, S.Ö. 21, S.Ö. 36, S.Ö. 33
Okullarda uygun ortamlar oluşturulmalı	5	S.Ö. 8, S.Ö. 10, S.Ö. 16, S.Ö. 26, S.Ö. 38
Öğretmenlere yönelik eğitimler olmalı	4	S.Ö.1, S.Ö. 14, S.Ö. 13, S.Ö. 28
Destek eğitim hizmetleri sunulmalı	3	S.Ö. 3, S.Ö. 18, S.Ö. 35
Uygun kaynaklar olmalı	3	S.Ö. 10, S.Ö. 28, S.Ö. 40,
Destek eğitim süresi uzatılmalı	2	S.Ö. 16, S.Ö. 25
Kaynaştırma eğitimi evde eğitimle desteklenmeli	2	S.Ö. 4, S.Ö. 39
Alt sınıflar yaygınlaştırılıp alt sınıfa yönlendirilmeli	2	S.Ö. 5, S.Ö. 15

Öneriler	Frekans (f)	Katılımcı
Yarı zamanlı kaynaştırma yaygınlaştırılmalı	2	S.Ö. 25, S.Ö. 39
Kaynaştırma eğitiminin olduğu sınıflara yardımcı öğretmen verilmeli	2	S.Ö. 4, S.Ö. 25
Okullarda uzman öğretmenler olmalı	2	S.Ö. 12, S.Ö. 14
Öğrencilerin okulla beraber eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezleriyle iletişim kurularak eşgüdümlü çalışılmalı	1	S.Ö. 32
Kaynaştırma öğrencinin bulunduğu sınıflara ücretli öğretmen verilmemeli	1	S.Ö. 29
Kaynaştırma haricinde farklı uygulamalara da yer verilmeli	1	S.Ö. 30

Tablo 23’te öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde gördükleri sorunlara yönelik öneri ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. S.Ö. 30 “*Sınıf ortamından ziyade özel bir öğretmenle dışarda gezerek, görerek ve oynayarak ders olarak değil de farkına varılmadan daha rahat eğitileceğini düşünüyorum.*” şeklinde öneride bulunmuştur.

S.Ö. 40 “*En büyük sıkıntımız kaynaştırma öğrencilerine dönük kitapların gelmemesi, öğrencilerin ders kitaplarını anlamaması. Kaynaştırma öğrencilerin sayıları belirlenip kitap ihtiyacımızın önceden giderilmesini istiyoruz.*” diyerek materyal ile ilgili bir öneride bulunmuştur.

Kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenle ilgili bir öneride bulunan S.Ö. 14 “*Okullarda kaynaştırma eğitimi verecek sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sertifikaları veya kursları, diplomalarının olması gerekiyor. Öncelikle okulda kaynaştırma öğrencime*

yardımcı olabilecek birlikte çalışacağımız öğretmen özel eğitim öğretmeni olmalıdır.” demiştir.

S.Ö. 17 isimli öğretmen ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir öneride bulunmuş ve şöyle demiştir: “ *Öğrenciler RAM’a yönlendirmeli ve özel okullara gitmelidir. Sınıfta zaten yeterince öğrenci oluyor. Bu öğrenciye özel vakit ayırmakta zorlanıyorum.*”

S.Ö. 22 isimli öğretmen “ *Aileler eğitime gereken önemi vermelidirler. Bu manada çok bilinçli değiller zaten eğitim seviyeleri de düşük. Bu konuda velilere eğitim verilebilir.*” diyerek aile ile ilgili bir öneride bulunmuşlardır.

4.2.TARTIŞMA

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumları

Araştırmaya katılan kaynaştırma öğrencisi bulunan 40 1.sınıf öğretmenine kaynaştırma eğitimi üzerine daha önce herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuş, 40 öğretmenden 8’inin aldığı ve bu öğretmenlerin aldıkları eğitimin hizmet içi eğitim olduğu diğer 32 öğretmenin ise herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Vural ve Yıkılmış (2008) yaptıkları çalışmada öğretmenlere “*Kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?*” sorusunu yöneltilmiş, 18 öğretmenden yalnızca 3 öğretmen kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir eğitim aldık cevabını vermişlerdir. Bu çalışmada da yine eğitimin eksikliği göze çarpmakta ve araştırmamızda elde edilen verilerle örtüşmektedir.

Şahin ve Gürbüz’ün (2016: 145) kaynaştırma eğitiminde ortaokul öğretmenlerinin yeterlilikleri hakkında yaptıkları çalışmalarında öğretmenlere “*Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir seminer aldınız mı?*” sorusu yöneltilmiş, çalışmaya katılan 15 öğretmenden sadece 2’si eğitim aldıklarını dile getirerek kaynaştırma eğitimi hakkında yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Şahin ve Gürbüz’ün çalışmasıyla yapılan bu çalışma sonuçlarının bu manada örtüştüğü görülmektedir.

Yılmaz'ın (2015: 51) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere “*Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?*” sorusu yöneltilmiş, 17 öğretmenden 11'inin eğitim aldığı 6'sının herhangi bir eğitim almadığı elde edilen cevaplarla belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler ile çalışmamız verilerinin örtüşmediği görülmektedir.

Öğretmenler Tarafından Okuma-Yazma Öğretimi İçin Gelişmesi Beklenen Ön Koşul Beceriler

Görüşme sorularının ilkinin oluşturduğu “*Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretimine geçmeden önce hangi becerilerin gelişmiş olmasını beklersiniz?*” sorusuyla elde edilen bulgular oluşturulan temalar ışığında Tablo 13'de gösterilmiştir. Elde edilen veriler Akyol'un (2001: 26-30) okuma-yazmaya hazır oluşla ilgili faktörlerle paralellik göstermektedir. Akyol okuma-yazmaya hazır oluşla ilgili faktörleri; takvim yaşı, cinsiyet, sağlık sorunları, genel zekâ, zihinsel düşünme, özel bilişsel problemler, görsel ayırım, işitsel ayırım, ilişkilendirici öğrenme, dikkat, sözel dil gelişimi, kitap harf ve satırın özellikleri başlıkları altında toplamıştır. Akyol'un açıklamalarından farklı olarak yapılan bu araştırmada yöneltilen sorular doğrultusunda farklı bir tema daha oluşmuştur. Öğretmenler okuma-yazma öğretimi için öz bakım ile ilgili becerileri de ön koşul olarak görmekte-dirler.

Love ve Litton, 1994'den aktaran Başal ve Batu (2002: 88) yaptığı çalışmada okuma-yazmaya hazır olma başlığı altında şu bilgilere yer vermişlerdir. Okuma-yazma öğretiminin başarılı olmasının ön koşullarından birisi de okuma-yazmaya çocuğun hazır olmasıdır. Okuma-yazmaya hazır olma birçok beceriyi bünyesinde barındırmaktadır. Okuma-yazma öğrenecek bireyde zihinsel olgunluğun olması, görme ve işitme becerilerinin yeterli olması, dil ve konuşma becerilerinin yeterli olması, yeterli kas gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili becerilerin gelişmiş olması beklenir. Birçok öğretmen bu becerilerden birinin olmayışının tamamıyla okuma-yazmaya engel olamayacağını savunurken, tüm becerilerin olmasının da okuma-yazma öğretiminin başarılı olacağını garanti olamayacağını söylemiştir. Ama bu becerilerin bireyde var olmasının okuma-yazma öğrenmede önemli bir etken olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Yapılan bu çalışmada yöneltilen sorulara verilen cevaplar ve bu doğrultuda oluşturulan

temalar ile Love ve Litton'un okuma-yazmaya hazır olma ile ilgili dile getirdiği ön koşul becerilerin örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler Tarafından Kullanılan Okuma-Yazma Öğretim Yöntemleri

Erzurum ili merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında araştırmaya katılan 40 1.sınıf öğretmeninin tamamı Ses Temelli Cümle Yöntemini okuma-yazma öğretiminde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin 7'si Ses Temelli Cümle Yöntemini öğretim aşamasında çeşitli değişiklikler yaparak uygularken, 33 öğretmen yöntemde herhangi bir değişiklik yapmadan olduğu gibi kullanmışlardır. Benzer bir çalışma yapan Başal ve Batu (2002: 94) alt özel sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmalarında, öğretmenlerin Cümle Yöntemiyle okuma-yazma öğrettiklerini, öğretim yönteminde yer alan cümle sıralamasında değişiklik yapmadıklarını belirlemiştir.

Çolak (2001: 80) özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerinin okuma-yazma öğrenmeleri hakkında görüşlerine başvurduğu çalışmasında, öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde fiş yöntemi ile öğretimi yaptıkları, tündengimsel bir yaklaşımla okuma-yazma öğretimini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya dâhil ettiği 7 öğretmenin tamamı aynı cevabı vermiştir.

Başal ve Batu'nun (2002: 95) çalışmasında öğretmenlerin hangi okuma-yazma öğretim yöntemini kullandıklarını belirlemek adına yöneltilen soruya öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Cümle Çözümleme Yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir. Çok azının ise Cümle Çözümleme Yöntemine ek olarak herhangi bir başarısızlık durumunda yöntemde değişiklik yaptıkları, tümevarımsal yöntemlere geçtikleri elde edilen bulgular arasındadır. Yapılan bu çalışma ile elde ettiğimiz veriler arasında zıtlık olduğu görülmektedir.

Arabacı (2009: 37) çalışmasında görüşlerini aldığı öğretmenlerden bazıları normal gelişim gösteren bireylere uygulanan okuma-yazma yöntem ve tekniğinin zihin engelli öğrenciler için yeterli olmadığını düşünürken, büyük bir kısmı normal gelişim gösteren bireylere uygulanan yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Arabacı'nın çalışması sonucunda elde ettiği verilerle yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin örtüştüğü görülmektedir.

Tokta'nın (2008: 63) zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma-yazma öğretmenin etkisi ile ilgili yaptığı çalışmasında elde edilen bulgulardan biri de, öğretmenlerin çoğunun Ses Temelli Cümle Yönteminin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde olumlu katkılarının olduğudur. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yönteminin okuma-yazmaya geçme süresini azalttığı, daha çabuk öğrenmelerini sağladığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı artırdığını düşünmektedir. Çalışmada öğretmenlerin kullandıkları okuma-yazma yöntemi açısından yapılan bu araştırma ile benzer sonuçları olduğu söylenebilir.

Dündar'ın (2006: 109) zihinsel engelli öğrencilerin okuma-yazma öğrenmelerinde Ses Temelli Cümle Yönteminin mi, Cümle Çözümleme Yönteminin mi daha etkili olduğunu belirlemek adına yaptığı çalışmada, orta düzeyde zihin engeli olan çocuklar için okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin Cümle Çözümleme Yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı amacı taşıyan Aker'in (2009: 88) ve Tokta'nın (2008: 63) araştırmalarında da öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin daha hızlı sonuca ulaştırması, daha kolay uygulanabilmesi, öğretimde daha etkili olması nedenleriyle bu yöntemi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dündar, Aker ve Tokta'nın araştırma sonucunda elde ettikleri veriler ile yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen veriler arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Ayrıca Sarıkaya ve Uzuner'in (2013: 4) işitme engeli olan çocuklara okuma-yazma öğretimiyle ilgili yaptıkları çalışmalarında da işitme engelliler öğretmenliği programından mezun olmuş öğretmenlerin okuma-yazma öğretim yöntemi için Ses Temelli Cümle Yöntemini seçtikleri elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgular da yine araştırmamızda elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerden Farklı Olarak Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilerine Yönelik Yaptıkları Çalışmalar

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin farklılıkları nedeniyle eğitimlerinin farklılaşması bir gerekliliktir. Alanyazında öğretimsel düzenlemeler veya öğretimsel uyarlamalar isimleriyle yer bulan bu farklılaşma kaynaştırma eğitiminin omurgasını teşkil

eder. Öğretimsel uyarlamalar/öğretimsel düzenlemeler, temel anlamda özel eğitime gereksinim duyan bireyin normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almasına sağlamak amacıyla öğretimin içerik, materyal, etkinlikler vb. alanlarda yapılan değişiklikleri içerir. Öğrencinin yetenekleri, yeterlilikleri, yetersizlikleri, ilgi ve istekleri belirlendikten sonra öğretmen gerekli uyarlamalar ve düzenlemeleri yaparak öğretimi sürdürmelidir. Aksi halde kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşmış sayılamaz (Bülbin ve Sucuoğlu, 2006: 26).

Özmen, (2005: 101) kaynaştırma öğrencileri için verilen eğitimin düzenlenmesi ve farklılaşması gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu farklılaşmanın öğretmen, öğrenci, ortam ve içerik boyutlarının hepsinde olmasının kaynaştırma eğitiminin başarılı olması için ön koşul olduğunu söylemiştir.

Yapılan bu araştırmada 40 öğretmene, “*Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretim sürecinde diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?*” sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin verdiği cevaplar çeşitlilik göstermekle beraber öğretimsel düzenlemenin genel anlamda öğretimin içerik boyutunda yoğunlaştığı, yeterli ve sistematik bir şekilde öğretimin uyarlanmadığı sonucu karşımıza çıkmaktadır.

Vural ve Yıkılmış’ın (2008: 157) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin diğer öğrencilerden farklı olarak sınıf düzeni boyutunda kaynaştırma öğrencilerini ön sıralarda oturttukları, amaçları öğrenciye göre basitleştirdiği, öğretimi öğrenci seviyesine uygun halde getirdikleri fakat yapılan bu değişikliklerin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Kullanılan materyallerde çoğu öğretmenin uyarlamalar yapmadığı, normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı materyalleri kullandığı da bulgular arasında yer almaktadır. Bu anlamda bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ile Vural ve Yıkılmış’ın araştırmalarında elde ettikleri veriler arasında benzerlikler olduğu söylenebilir.

Yine Saraç ve Çolak’ın (2012: 25) yaptıkları çalışma sonucunda elde ettikleri bulgulara incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine uygun öğretimsel düzenlemeler yapmadıkları, yapılan düzenlemelerin de sistematik ve yeterli

olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu anlamda yapılan bu çalışma ile Saraç ve Çolak'ın çalışması arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Başarısızlık Durumunda Ürettikleri Çözüm Yolları

İlköğretim okullarına devam eden özel eğitime gereksinim duyan çocuklar öğretim süreci içerisinde birçok problemle karşı karşıya kalırlar. Kişisel özelliklerine bağlı olarak değişen öğrenme hızlarının yavaş olması, çok fazla hata yapmaları, doğru tepkilerin yetersizliği bu problemlerden sayılabilir. Öğretmenler öğretim süreçleri içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin zor öğrendiklerini, öğrenseler bile çabuk unutabildiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu süreç içerisinde yaşadıkları başarısızlık durumlarına öğrenciyle ek çalışmalar, ek ödevler, aile desteği ve diğer destek hizmetlerle çözüm yolları üretmişlerdir (Sucuoğlu, 2006: 25).

Araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmenine “*okuma-yazma öğretim sürecinde herhangi bir başarısızlık durumunda ne gibi çözümler üretiyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır. 1 öğretmen haricindeki tüm öğretmenler çözüm yolları önermiş, 1 öğretmen ise herhangi bir başarısızlık yaşamadığını dile getirmiştir. Başarısızlık durumunda üretilen çözüm yolları arasında nicelik olarak en fazla dilen getirilen görüş tekrar olmuştur. 15 görüş tekrar yapılarak başarısızlığın giderileceği üzerinedir. Bunu takip eden 10 görüş ‘*uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemini değiştiririm*’ şeklindedir

Genellikle kaynaştırma eğitim alan öğrencilerin okuma-yazma öğretim süreçleri normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitim süreçlerinden daha uzun sürebilmektedir (Coşkun, Gür ve Aykutlu, 2014: 19). Bu görüşü destekleyen Arabacı'nın (2009: 38) zihin engelli öğrencilerin okuma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğu çalışmasında, zihin engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre okumayı çok geç kazandığı ve okuma becerisini kazandırmanın çok zor olduğu sonucudur. Arabacı (2009: 39) çalışmasında ayrıca okuma öğretiminde ortaya çıkan sorunlara çözüm yolu olarak öğretmenlerin bireyin gelişim düzeyine göre çalışmalar yapması gerektiğini dile getirmiştir.

Şengül'ün (2008: 71) özel eğitim öğretmenlerinin okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmenlerin 4 temel aşamada çözüm üretmelerini istenmiştir. Öğretmenler hazırlık aşamasında bir problem yaşadığı zaman, ön koşul becerilerin hazır olmadığını düşünüp tekrar başa dönüp bu becerileri tamamlama, pekiştirme ve ipucunu çeşitlendirme ve oyunları çoğaltma ve çeşitlendirme şeklinde çözüm yolları üretmişlerdir. Uygulama aşamasında, ipucu ve pekiştirici çeşitlendirme, oyun ve etkinlikleri çeşitlendirme ve yöntemi değiştirme gibi çözüm yolları üretmişlerdir. Araç-gereç kullanımında ise araç gereci çeşitlendirme, birçok duyuya hitap eden araç-gereç kullanma ve öğrencinin ilgisini çekebilecek araç-gereç hazırlama gibi çözüm yollarına başvurdukları bulgusuna ulaşılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise değerlendirme aracını değiştirme, araç gereci çeşitlendirme ve öğrencini ürünlerini değerlendirme gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmamızda elde edilen bulgular ile Şengül'ün çalışması sonucunda elde ettiği bulgular arasında çok derin anlamda olmasa da farklılıklar olduğu görülmektedir.

Okuma ile ilgili problemler her öğrenci için farklı özellikler taşır. Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda oluşturulacak programlarla sorunlarını ortadan kaldırılmasına çalışılmalıdır. Bu amaçla öğretim bireyselleştirilmeli, uygun ve etkili öğretim yöntemleri uygulanmalı, öğrencinin seviyesi, ilgi, istekleri doğrultusunda öğretimsel etkinlik ve materyallere yer verilmelidir (Bilgi ve Özmen, 2010: 392).

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Materyaller

İlgi istek, yetenek ve yeterliliklerine göre hazırlanan ve kullanılan materyaller, öğretimin başarılı şekilde gerçekleşmesi için önemli bir etkidir. Araştırmada öğretmenlere “*Okuma-yazma öğretiminde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?*” sorusuna görüş sayısının çokluğuna göre; akıllı tahta ve uygulamaları, resimli görseller, kaynak kitaplar şeklinde cevaplar verilmiştir.

Şengül'ün (2008: 71) yaptığı çalışmada özel eğitim öğretmenleri materyal olarak ilk okuma-yazma için hazırlanan kitapları, hece ve olay kartları, eşleme kartları, hece kitapları, birinci sınıf için hazırlanan kitapları kullanmaktadırlar. Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen verileri ile Şengül'ün yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği veriler arasında bu anlamda kısmen benzerlikler görülse de tam anlamıyla örtüşmediği, sınıf

öğretmenlerinin akıllı tahta ve uygulamalarını daha aktif kullandığı, özel eğitim öğretmenlerini bu materyallere öncelik vermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretiminin Ölçme ve Değerlendirme Aşamasında Kullandıkları Yöntem/Teknikler

Öğretmenler öğretimin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek veya ne kadar gerçekleştiğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeler yaparlar. Yapılan bu ölçme ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin bir konuyu, bilgiyi, beceriyi kazanmada başarısız olduklarını düşündükleri zaman öğretime ilişkin değişiklikler yaparak öğretimin başarısını artırmaya çalışırlar.

Öğretmenler genellikle öğrencinin başarısını ölçme ve değerlendirme yaparak karar verirler. Öğrenci başarısı diğer öğrenciler gibi yazılı ve sözlü sınavlar, ödevler, projelerle ölçülür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta değerlendirme yaparken öğrencinin özelliklerini dikkate almaktır. Yazma becerisi yavaş olan bir öğrenciye daha fazla süre tanımak, kendini yazarak ifade etmekte güçlük yaşayan öğrenciye sözlü sınavlar yapmak daha doğru bir değerlendirme olacaktır (Sucuoğlu, 2006: 47).

Vural ve Yıkılmış (2008: 151) sınıf öğretmenlerinin okuma-yazma öğretimini nasıl uyarladıklarını öğrenmek adına yaptığı çalışmasında Erzurum ili merkez ilçelerinde 8 okul bünyesinde 18 öğretmenle görüşmüş ve araştırma bünyesinde ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği ile ilgili veriler toplamıştır. Araştırmaya katılan 13 öğretmenin sözlü değerlendirme tekniğini, 8 öğretmenin test değerlendirme tekniğini, 8 öğretmenin gözlem değerlendirme tekniğini, 5 öğretmenin klasik sınav değerlendirme tekniğini, 5 öğretmenin derse katılımlarını dikkate aldıklarını, 4 öğretmenin performans ödevlerini dikkate aldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken gözlem, sözlü değerlendirme, dikte, okutma, yazdırma, soru-cevap, süreç değerlendirmelerini de göz önüne almaktadırlar. Bu iki araştırma sonucu karşılaştırıldığında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Şengül'ün (2008: 87) okuma-yazma öğretiminde özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin aldığı çalışmasında okuma-yazma öğretimi için ne tür değerlendirme yöntem

ve teknikleri kullanıldığı belirlemek amacı ile öğretmenlere sorduğu sorulara aldığı cevaplar şöyledir: Görüş sayısının çoktan aza doğru gözlem, bireysel çalışma kağıtları, ölçüt bağımlı testler, ders içi performans değerlendirme formları, öğretmen kontrol listeleri, ödevler, öz değerlendirme formları, testler ve klasik sınavlar. Şengül'ün çalışmasıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları karşılaştırıldığında, ölçme ve değerlendirme boyutunda özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında farklılıklar görülmektedir. Buna ek olarak Saraç ve Çolak'ın (2012: 23) ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları görüşme sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler; öğrencilerin başarısını değerlendirirken uygun yöntem ve tekniği belirleme, hazırlama, uygulamada yeterli olmadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasının en önemli faktörlerinden birisi öğretmendir. Öğretmenlerin gereksinim duyduğu zamanın, eğitimin, personel ve materyal desteğinin öğretmene sağlanması gerekmektedir. Bunun yanında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların mevcutlarının az tutulmasına gayret edilmelidir. Bu öğretmenin kaynaştırma eğitimi alan öğrencisinin eğitim sorumluluklarını üstlenmesini ve ortaya çıkacak sorunları önlemede daha istekli olmasını sağlayacaktır (Sucuoğlu ve Kargin, 2006: 54)

Başal ve Batu (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenlerden okuma-yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları dile getirmeleri istenmiş, öğretmenler sorunlara, öğrencinin öğrenme düzeyinin düşüklüğü, ailenin ilgisizliği, araç gereç yetersizliği, uygun kaynak olmayışı gibi cevaplar vermişlerdir. Yapılan bu çalışma bulguları ile Başal ve Batu'nun çalışmalarında elde ettikleri bulgular arasında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Kaynaştırma eğitiminde aile ve okul işbirliğinin sağlıklı olması ve ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımı eğitiminin başarılı olmasında temel etkenlerden biridir. Hem Türkiye'de hem de diğer ülkelerde kaynaştırma eğitime ailenin aktif katılımı yasalarla da zorunlu kılınmıştır. Ailelerin aktif olarak katılımlarını sağlamak için çeşitli eğitsel ve psikolojik hizmetlerin sunulması gereklidir. Bu hizmetlerle aileler çocuklarına daha verimli destek sunabilecek ve çocukları hakkında oluşabilecek olumsuz duygularla da

baş edebileceklerdir (Aslan, 2016: 76). Başal ve Batu'nun (2002: 96) okuma-yazma ile ilgili alt sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında ailelerin ilgili olmasının yararlarından bahsetmektedir. Çalışma, aile desteği alan çocukların almayanlara göre okuma-yazmayı daha çabuk öğrenebildikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Tompkins (2009: 30) okuma-yazma öğretim sürecinde ailelerin aktif katılımının öğrencilerin okuma-yazma öğrenimine olumlu katkılar sağlayacağını dile getirmiştir ve bu sayede okuma-yazma sürecine aileleri de katan öğretmenler, öğrencilerinin okuma-yazma öğretiminde ortaya çıkabilecek sorunları engellemiş olacaktırlar demiştir. Fakat genel anlamda yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ailelerin ilgisizliğinden yakınmaktadır. Ailelerden kaynaklanan sorunları dile getiren öğretmenler, aile ilgisizliğinin önemli bir sorun olduğuna değinmişlerdir.

Yılmaz (2015: 59) kaynaştırma hakkında öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu yüksek lisans tezinde 17 öğretmenle görüşmüş, öğretmenler sorun olarak kaynaştırma öğrencilerinin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmemelerini (8 görüş) ve sınıf mevcutlarının fazla olduğunu (7 görüş) dile getirmişlerdir.

Sarıkaya ve Uzuner (2013: 44) yaptıkları çalışma sonucunda işitme engelliler öğretmenlerinin okuma-yazma öğretiminde karşılaştığı sorunların kaynağının Millî Eğitim Bakanlığı, aile ve öğrenci şeklinde temalaştırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklı sorunlar arasında uygun kitapların olmayışı, ailelerden kaynaklı sorunlar arasında ailelerin bilgisiz ve ilgisiz olmaları çalışmada yer alan bulgular arasındadır. Bu manada çalışmamızla örtüşen sonuçlar göze çarpmaktadır.

Çolak (2001: 104), öğretmenlerin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleriyle ilgili sorunlarını dile getirirken; araç gereçlerin yetersizliğinden, öğrencilerin çabuk unutmamasından, okuma-yazmaya hazır olmayan öğrencilerin olmasından, öğretmenlerin kendi aralarında aşırı iletişimsiz ve isteksiz olmasından, okul idaresinin öğretmenlere gereken desteği vermemesinden, ailelerin evde destek sağlamamasından, üniversitelerin lisans eğitiminde öğretmenlere okuma-yazma öğretimini yeterli düzeyde öğretememesinden, sınıfların kalabalık olmasından bahsetmektedir. Bu sorunlar

çerçevesinde bakıldığında Çolak'ın çalışmasıyla çalışmamız arasında önemli oranda benzerlikler olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda araştırmaya katılan öğretmenlerin dile getirdiği önemli bir sorun ise sınıfların kaynaştırma eğitimi için uygun olmayışıdır. İzci (2004) de Türkiye'de sınıf mevcutlarının kaynaştırma eğitimi için ideal olmadığını belirtmiştir. Bu da çalışmamız sonucunda elde edilen sonucu desteklemektedir.

Deniz'in (2008: 62) özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeleri konusunda öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmasında elde ettiği bulgular arasında okullarda okuma-yazma öğretimi için uygun materyallerin olmadığı, gerektiğinde öğretmenlerin kendilerinin hazırlamak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle materyalin eksikliğinin öğretimi olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bir diğer çalışma olan Yılmaz'ın (2015: 67) çalışmasında da öğretmenlere kaynaştırma eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve aldığı cevaplar şu şekilde sıralanmıştır: Sınıf mevcudu fazla olduğundan yeterince zaman ayıramıyoruz, fiziki donanım ve materyal yetersiz, veliler çocuklarının durumları hakkında yeterince bilgiye sahip değil, öğretmenler kaynaştırma öğrencisine yeterince zaman ayıramıyor, normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma öğrencilerini kabullenmekte zorlanıyor, kaynaştırma öğrencileri sınıfta uyumlu davranmıyor.

Öğretmenlerin Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümü Adına Sundukları Öneriler

Cankaya (2010: 75-80) ilköğretim 1. kademedeki görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili sorunları dile getirmelerini istemiş ve araştırma kapsamında yer alan öğretmenler; sınıf mevcutlarının uygun olmaması, ailelerin ve öğretmenlerin öğrencileri hakkında bilgisiz olmaları, fiziki koşulların uygun olmaması gibi sorunları dile getirerek bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Çalışmamızla elde edilen öneriler ile Cankaya'nın çalışmasında elde edilen öneriler arasında paralellik vardır.

Şahin ve Gürbüz'ün (2016: 151) çalışmalarında 15 öğretmene kaynaştırma eğitimi sırasında yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Öğretmenler; kaynaştırma eğitiminin özel eğitim uzmanları tarafından verilmesi, sınıfların kalabalık olduğu dolayısıyla sınıf mevcutlarının düşürülmesi, kaynaştırma eğitiminin uygun olmadığı öğrencilerin başka eğitim hizmetlerine yönlendirilmeleri, kaynaştırma eğitimi ile ilgili kaynak kitapların sağlanması, öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitim verilmesi gibi önerilerden bahsetmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yaptığı bu öneriler yapılan bu çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin dile getirdikleri önerilerle örtüşmektedir.

Çolak (2001: 137) "*Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri*" isimli çalışmasında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri sunmalarını istemiş ve araştırmaya katılan 8 öğretmen çeşitli çözüm önerileri sunmuştur. Öğretmenler öğretmenlerin araç gereç hazırlamada daha yaratıcı olmaları, öğretmenlere okuma-yazma öğretimine yönelik araç-gereç ve kaynakların sağlanması, ailelerin okulda yapılan çalışmaları tekrar etmeleri, okuma-yazma öğretimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gibi bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Yılmaz (2015: 71) *Bir İlkokuldaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri* isimli çalışmasında "*Kaynaştırma uygulamasındaki sorunların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?*" sorusuna; sınıf mevcutları kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmeli, ilgili paydaşlar sürekli iletişim ve işbirliği içinde olmalı, sınıf içinde kaynaştırma öğrencisi için öğretimsel ve davranışsal düzenlemeler yapılmalı, veliler, öğretmenler ve okul idaresi kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeli, destek eğitim odası yaygınlaştırılması gibi cevaplar almıştır.

Vural ve Yıkılmış (2008: 157) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma konusunda bilgisiz oldukları ve kendilerine ve ailelere bu konuda eğitim verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Çolak, Yılmaz, Vural ve Yıkılmış'ın çalışmaları ile çalışmamız arasında sorun ve sorunlara yönelik çözüm önerileri boyutunda benzerlikler olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

SONUÇLAR

Yapılan bu araştırma sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine okuma-yazma öğretimi için hangi yöntem/yöntemleri kullandıklarını, kaynaştırma öğrencilerine diğer öğrencilerden farklı ne tür çalışmalar yaptıklarını, okuma-yazma öğretiminde hangi materyalleri kullandıklarını, öğretimin ölçme ve değerlendirilme aşamasında hangi yöntem/tekniklerden yararlandıklarını ve okuma-yazma öğretiminde hangi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan ilki araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 80) özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları ve bu eğitimin eksikliğinden bahsetmeleridir. ÖEHY'nin (2018) 4. maddesinde özel olarak yetiştirilmiş personellerle sürdürülmesi gereken eğitim hizmetlerinin, öğretmenlerin eğitim eksiklikleri göz önüne alındığında yönetmelikte '*özel olarak yetiştirilmiş personel ile*' ibaresiyle örtüşmediği görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan 40 sınıf öğretmeninden 9'unun sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olmayışı sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğini karşımıza çıkarmaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretimine başlamadan önce kaynaştırma öğrencilerinde gelişmesini bekledikleri ön koşul becerilerle ilgilidir. Araştırmaya katılan öğretmenler okuma-yazma öğretimine geçmeden önce ağırlıklı olarak görsel-motor gelişim ile ilgili becerilerin gelişmiş olmasını beklemektedirler. Gelişmesi beklenen diğer bir beceri ise sosyal ve öz bakım gelişimi ile ilgili becerilerdir. Sosyal gelişim ile ilgili beceriler çerçevesinde öğretmenler kaynaştırma öğrencilerden uyumlu ve istendik davranışlar beklemekte, bu davranışların okuma-yazma öğretimi için ön koşul olduğunu düşünmektedirler. Dikkate değer bir sonuç ise araştırmaya katılan öğretmenler normal gelişim gösteren akranları için okuma-yazma öğretiminde ön koşul olduğunu dile getirmeyecekleri düşünülen öz bakım ile ilgili becerileri, kaynaştırma öğrencileri için dile getirmeleridir.

Öğretmenler okuma-yazma öğretimi için ön koşul becerilerin yerine getirilmediği durumlarda yaptıkları çalışmalar incelendiğinde yine ağırlıklı olarak görsel-motor beceriler üzerinde durmuş, bu becerilerle ilgili çalışmalara ağırlık vermişlerdir. Bu çalışmalar arasında çizgi çalışmaları, boyama çalışmaları, el parmak kas gelişimine yönelik kaba ve ince motor kas gelişimi için yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu manada öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi için kaynaştırma öğrencilerinde gelişmesini bekledikleri ön koşul becerilerle, bu becerilerin hazır olmadığı durumlarda yaptıkları çalışmalar arasında genel anlamda tutarlılık gözlenmiş, öğretmenler eksik olduğu düşünülen ön koşul becerilere yönelik çalışmalar yapmışlardır. Burada dikkat çeken husus hem gelişmesi beklenen ön koşul becerilerde hem de bu becerilerin geliştirilmesi yönelik yapılan çalışmalarda öğretmelerin okumaya yönelik becerilerden ziyade yazmaya yönelik becerilerle ilgili görüşlere daha fazla yer vermeleridir. Ayrıca öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi için ön koşul olarak gelişmesini bekledikleri öz bakım becerileriyle ilgili çalışma yapmadıkları da görülmüştür.

Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarından farklı oluşu, bu öğrencilerle yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin farklılaşmasını da gerekli kılmaktadır. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak yaptıkları bu çalışmalarla ilgilidir. Genel anlamda alanyazında *öğretimsel düzenlemeler veya öğretimsel uyarlamalar* adı altında kaynaştırma öğrencilerine yönelik karşımıza çıkan bu farklılıklar incelendiğinde, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilerine yaptığı etkinlik ve materyallerin sayısını ve uygulama sıklığını artırdığı, bazı öğretmenlerin ise normal gelişim gösteren öğrencilere yaptığı çalışmalardan farklı çalışmalar yaptığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar arasında öğretimde görsellerden daha fazla yararlanma, kaynaştırma öğrencisiyle bireysel olarak ilgilenme, kaynaştırma öğrencisini ön sıraya oturtma, velisi ile daha sıkı ilişki içinde olma, öğretimde daha fazla tekrar yapıp daha fazla pekiştireç kullanma yer almaktadır. Öğretimsel uyarlama ve düzenlemeler; yapılan öğretimin hızı, öğretimde kullanılan materyal, öğretilen ön koşul beceriler, kullanılan öğretim yöntemi, belirlenen öğretimsel amaçlar, öğrenciye yöneltilen yönergeler, yapılan ölçme ve değerlendirmeler gibi birçok alan ile ilgilidir (Sucuoğlu, 2006: 36). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için dikkate alınması gereken öğretimsel uyarlama ve

düzenlemelerin öğretmenler tarafından yapıldığı fakat yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan bu uyarılama ve düzenlemelerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgiler doğrultusunda değil, öğretmenlik becerisi ve deneyiminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere ilişkin elde edilen sonuca göre 40 öğretmenin tamamı okuma-yazma öğretiminde *Ses Temelli Cümle Yöntemini/Ses Esaslı Cümle Tekniğini* kullanmaktadır. Bu öğretmenlerin 33'ü Ses Temelli Cümle Yöntemini herhangi bir değişiklik yapmadan olduğu gibi kullanmış, 7 öğretmen ise kısmi değişikliklerle yöntemi kullanmışlardır. Yöntemde değişikliğe giden öğretmenlerin bir kısmının ses sıralamasında değişiklik yaptığı bir kısmının ise ses, seslerden hece, hecelerden kelime, kelimelerden cümle öğretim sıralamasında değişiklik yaptığı belirlenmiştir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere okuma-yazma eğitimi için kullanılan yöntemlerle ilgili alanyazında bu araştırma sonuçlarıyla farklılık ve paralellik gösteren sonuçlar yer almaktadır. Fakat alanyazında karşımıza çıkan araştırmalar incelendiğinde araştırmalara katılan öğretmenlerin kullandıkları okuma-yazma yöntemleriyle araştırmanın yapıldığı yıl Türkçe Öğretim Programlarında yer alan okuma-yazma öğretim yöntemleri arasında önemli oranda benzerlikler olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mezun oldukları bölüm fark etmeksizin okuma-yazma eğitimi için kullandıkları yöntemi belirlerken, o eğitim-öğretim döneminde geçerli olan Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma-yazma öğretim yöntemini dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma-yazma öğretim sürecinde yaşadıkları başarısızlıklara ilişkin ürettikleri çözüm yolları incelendiğinde öğretmenlerden 1'inin hiç başarısızlık yaşamadığı, 39 öğretmenin ise yaşadıkları başarısızlıklara ürettikleri çeşitli çözüm yolları belirlenmiştir. Başarısızlık durumunda öğretmenlerin uyguladıkları okuma-yazma öğretim yöntemi değiştirebilecekleri, öğretimde tekrarlara daha fazla yer verebilecekleri, aile desteğine başvurabilecekleri, süreci gözden geçirip öğretim seviyesini düşürebilecekleri, özel eğitim alanında uzman öğretmen veya rehber öğretmen desteğine başvurabilecekleri ve öğretim sürecine baştan başlayabilecekleri ürettikleri çözüm yolları arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin öğretim için kullandıkları materyallerle ilgili bulgular göz önüne alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri için normal gelişim gösteren akranlarından farklı materyaller kullanmadıkları ve materyal üretmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler genel olarak okuma-yazma öğretimi için akıllı tahtayı ve uygulamalarını, Millî Eğitim Bakanlığınca normal gelişim gösteren akranları için hazırlanan ilk okuma-yazma kitaplarını ve çeşitli görsel materyalleri kullanmaktadırlar. Kaynaştırma eğitimi göz önünde bulundurulduğunda kişinin yetenek, yeterlilik ve öğrenme özelliklerine göre özelleşmesi gereken öğretimin önemli bir parçası olan materyalin bu bulgular doğrultusunda farklılaştığı fakat özelleşmediği sonucuna varılabilir.

Öğretimin ölçme ve değerlendirilmesinde 14 görüş ölçme ve değerlendirmenin öğrenciye herhangi bir yazının okutulmasıyla yapıldığı, 12 görüş gözlem tekniğinin kullanıldığı, 11 görüş sözlü değerlendirme tekniğinin kullanıldığı şeklindedir. Ayrıca öğretmenler bu aşamada kaynaştırma öğrencilerinin dikte yapabilmelerini, anlatılan veya okunan metinle ilgili soruları cevaplayabilmelerini de önemsemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme aşamasında normal gelişim gösteren akranlarından farklı değerlendirme yaptıkları verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu sonuç, öğretmenler tarafından *öğretimsel uyarlamalar/öğretimsel düzenlemeler* kapsamında ölçme ve değerlendirme aşamasında kısmi uyarlamaların yapıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, en fazla görüş ile dile getirilen sorunların kaynaştırma öğrencilerinin ailelerinden kaynaklı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ailelerin ilgisiz ve eğitimsiz olmalarını, eğitim-öğretime yeterli değer vermemelerini, evde öğretimle ilgili tekrar yapmamalarını sorun olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında kaynaştırma öğrencilerinin özel durumlarından kaynaklı olarak derse karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları, uzun süre devamsızlık yapmaları ve öğrendiklerini çabuk unutmaları; eğitim kurumları kaynaklı olarak okuma-yazma öğretimi için uygun materyallerin bulunmayışı, sınıfların kaynaştırma eğitimi için uygun olmayışı, var olan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimine uygun olmayışı sorunlar yer almaktadır.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve okullar daha donanımlı hâle getirilip, bu okul ve sınıflara uygun kaynak ve materyal sağlanabilir.
2. Kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim okullarında alanında uzman bir öğretmen ve danışman bulundurulabilir.
3. Özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip velilerle tüm ilgili paydaşlar arasında daha sıkı bir ilişki kurulabilir.
4. Özel eğitime gereksinim duyan çocuğa sahip ailelere, özel eğitime gereksinim duyan çocukları ve çocuklarının yetersizlikleri hakkında eğitim verilerek danışmanlık hizmetleri sunulabilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında hizmet içi eğitim uygulamalarıyla eğitim ihtiyaçları giderilebilir.
6. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflara, öğretimi daha sağlıklı hâle getirmek ve problem davranışları daha aza indirmek adına yardımcı öğretmen görevlendirilebilir.
7. Öğrencilerin kaynaştırma eğitimine uygunluğu tespit edilirken daha ayrıntılı ve sistemli çalışmalar yürütülebilir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma Erzurum ili ile sınırlı olduğundan farklı illerde benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik başka dersler ve kazanımlar çerçevesinde görüşleri alınabilir.
3. Sınıf öğretmeni haricindeki diğer öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik görüşleri alınabilir.
4. 1.sınıfta okuma-yazma öğrenememiş, üst sınıflara kayıtlı olan kaynaştırma öğrenciler için benzer çalışma yapılabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Abalı, Osman (2018), **Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği**, 1. Baskı, İstanbul: Adeda Yayınları.
- Akçamete, Gönül ve Kaner, Sema (1999), “Cumhuriyetin 75. Yılında Çocuğa Yönelik Özel Eğitim Çalışmaları”, Bekir Onur (Ed.), **2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk**, 1. Baskı içinde (395-405), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Aker, Zeynep (2009), **Zihinsel Engelli Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Cümle Yönteminin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, Hayati (2001), **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, 1. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- American Psychiatric Association (2006), **Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders**, 4. Baskı, Washington: American Psychiatric Association.
- Arabacı, İbrahim Etem (2009), **Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilere İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, Neriman ve Gürsoy, Figen (2007), **Özel eğitime gereksinim duyan Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş**, 1. Baskı, Ankara: Morpa Yayınevi.
- Armstrong, Derrick (2003), **Experiences of Special Educations**, 1. Baskı, London: Routledge Falmer.
- Aslan, Yeşim Güleç (2016), “Kaynaştırma Ortamlarında Ailelere Yönelik Eğitsel ve Psikolojik Hizmetler”, **Sakarya University Journal of Education**, 6(3), 71-80.
- Ataman, Ayşegül (2003), “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim”, Ayşegül Ataman (Ed.), **Özel Eğitime Giriş**, 1. Baskı içinde (9-31), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ataman, Ayşegül (2004), “Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar”, **Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makale Kitabı içinde** (s. 155-167), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Atkın, Nilay (2009), “Kaynaştırma”, Hasan Avcıoğlu (Ed.), **İlköğretimde Özel Eğitim**, 1. Baskı içinde (19-58), Ankara: Nobel Yayıncılık
- Başal, Mine ve Batu, Sema (2002), “Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri”, **Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi**, 3(2), 85-98.
- Batu, Sema (2005), “Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri”, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim içinde** (15-28), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bilgi, Doğanay ve Özmen, Rüya Güzel (2010), “Okuma Öğretimi”, İbrahim H. Diken (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 1. Baskı içinde (362-401), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Binbaşoğlu, Cavit (2004), **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Binet, Alfred ve Simon, Theodore (1985), **Anormal Çocuklar**, (Çev. Sabri Esat Siyavuşgil), 1. Baskı, İstanbul: Sosyal Yayıncılık.
- Bryant, P. Diana, Bryant, R. Brian ve Smith, D. Deborah (2016), **Teaching Studentds With Special Needs In Inclusive Classrooms**, Baskı sayısı yok, California CA: Sage Publications.
- Çağlar, Doğan (1974), **Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi**, 1. Baskı, Ankara: Kalite Matbaası
- Çağlar, Doğan (1987) “Türkiye’de Özel Eğitim Alanına Personel Yetiştirmenin Dünü, Bugünü ve Yarını”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2.(2), 278-281.
- Calp, Mehrali (2003), **İlk Okuma Yazma Öğretimi**, 2. Baskı, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cemiloğlu, Mustafa (1995), **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, 1. Baskı, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Chall, Jeanne (1976), “The Greate Debate: Ten Years Later With A Acdest Proporal For Reading Stages”, **Pittsburg Uni. Pa. Learning Reaserch and Development Center**, 1-65.

- Coşkun, İbrahim, Gür, Tahir ve Aykutlu, Hülya (2014), “Hafif Düzey Zihin Engelli Bireylerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Belirlenmesi ve Yorumlanması Amacıyla Metin Sonrası Çizilen Resimlerin İncelenmesi”, **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi**, 5(14), 17-42.
- Çelenk, Süleyman (2005), **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çolak, Aysun (2001), **Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek (2006), **Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**, 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, Serdal (2008), **Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diken, Halil İbrahim ve Batu, Sema (2010), “Kaynaştırmaya Giriş”, Halil İbrahim Diken (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 1. Baskı içinde (1-26), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Dündar, Ruken (2006), **Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümle Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dziegielewski, Sophia (2010), **DSM-IV-TR in Action**, 2. Baskı, Canada: John Wiley & Sons Inc.
- Enç, Mithat, Özsoy, Yahya ve Çağlar Doğan (1987), **Özel Eğitime Giriş**, 3. Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, Süleyman (1998), **Duygu ve Davranış Bozukluğu Olanlar**, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim**, 1.baskı içinde (76-93), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, Süleyman (2005), “Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim” , Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim içinde**, (1-15), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

- Gough, Philip B. ve Tummer, William E. (1986), “Decoding, Reading, ve Reading Disability”, **Remedial and Special Education**, 7(1), 6-10.
- Gök, Gönül ve Erba, Dilek (2011), “Okul öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri”, **International Journal of Early Childhood Special Education**, 3(1), 66-87.
- Güleryüz, Hasan (2001), **Türkçe Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları**, 5. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay, Şennur, Savran, Canan ve Aksoy, Umut Mert (2005), “Erişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 21(1), 133-150.
- İftar, Gönül Kırcalı (1998), “Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim”, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim**, 1. Baskı içinde (1-13), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İftar, Gönül Kırcalı (2005), “Duygu ve Davranış Bozuklukları”, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim**, 4. Baskı içinde (69-80), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İzci, Eyüp (2004), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Eğitim Konusundaki Yeterlilikleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(14), 106-114.
- Karasar, Niyazi (2014), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 27. Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, Necdet (2010), “Üstün Zekâ/Yetenek, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Otizm Spektrum Bozukluğu”, Halil İbrahim Diken (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 1. Baskı içinde (163-191), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kargın, Tevhide (2004), “Baş Makale: Kaynaştırma Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5(2), 1-13.
- Kargın, Tevhide ve Baydık, Berrin (2002), “Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 3(2), 27-39.
- Kargın, Tevhide ve Sucuoğlu, Bülbin (2006), **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**, 1. Baskı, Ankara: Morpa Yayınevi.

- Kavcar, Cahit, Oğuzkan Ferhan ve Sever, Sedat (1997), **Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**, baskı sayısı yok, Ankara: Engin Yayınevi.
- Konrot, Ahmet (1998), “Sözel Dil ve Konuşma Sorunları”, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim**, 1. Baskı içinde (95-103), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köksal, Kemal (2001), **Okuma Yazmanın Öğretimi**, 2.Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Külekiçi, Numan, Kırkılıç, A., Gündüz, O., Canım, R., Alyılmaz, C. Ve Çelik, Y. (1999), **İlkokuma yazma ve Türkçe Öğretimi**, 1.Baskı, Erzurum: Bakanlar Matbaacılık.
- Luckasson, Ruth, Borthwick-Duffy, Sharon, Buntinx, Will H., Coulter David L., Craiq, Ellis M. P. ve Reeve, Alya (2002), **Mental Retardation: Definition, Classification, And Systems Of Supports**, 10. Baskı, Washington Dc: Americanassociation On Mental Retardation.
- Madhubala, Jampala ve Rao, Bhaskara Digumarti (2004), **Adjustment Problems of Hearing Impaired**, 1. Baskı, New Delhi: Discovery Publkinging House.
- MEB (2005), “Türkçe Dersi Öğretim Programı”, <http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://web.deu.com.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf&ved=2ahUKEwib7Z6G68ffAhVJXSwKHQQ6D6c4CAWMAB6BAgAAEA&usg=AOvVaw2QAL1-dYJBmfei0S7C77TQ> (30.12.2018).
- MEB (2009), **Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Özel Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2016a), **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı – Otizm Spektrum Bozukluğu**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Otizm%20Spektrum%20Bozuklu%C4%9Fu.pdf (14.4.2017).
- MEB (2016b), **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı – Dil Konuşma Bozuklukları ve Kaynaştırma**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil,%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1%20ve%20Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf (14.4.2017).
- MEB (2016c), **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı– Görme Yetersizliği ve Kaynaştırma**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları,

http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/G%C3%B6rme%20Yetersizlik%20ve%20Kayna%C5%9F%C4%B1rma.pdf (14.4.2017).

MEB (2016d), **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı– Ortopedik Yetersizlik, Süreğen Hastalıklar ve Kaynaştırma Eğitimi**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Ortopedik%20Yetersizlik,%20S%C3%BCre%20ve%20Kayna%C5%9F%C4%B1k%20ve%20Kayna%C5%9F%C4%B1rma.pdf (14.4.2017).

MEB (2018), “Türkçe Dersi Öğretim Programı”, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> (30.12.2018).

Nass, Ruth D. Ve Leventhal, Fern (2005), **100 Questions and Answers About Your Child’s Attention Deficit Hyperactivity Disorder**, 1. Baskı, Canada: Jones and Barlett Publishers.

Oymak, Veysi M. (1997), **Zekâ Özürlü Çocukların Yetiştirilmesi**, 1. Baskı, Ankara: Şabeve Yayınları.

Öz, M. Feyzi (1999), **Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özçelik, İsmail (1983), “Okuma Güçlükleri ve Düzeltilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, 8(45), 22-27.

Özdemir, Murat (2010), “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(1), 323-343.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997), **T.C. Resmî Gazete**, 23011,6 Haziran 1997, <https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/608> (29.12.2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012), **T.C. Resmî Gazete**, 28360, 21 Temmuz 2012, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_08/27113614_ozelegitim21temmuz2012 (29.12.2018).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), **T.C. Resmî Gazete**, 30471, 7 Temmuz 2018, <https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/608> (29.12.2018).

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983), **T.C. Resmî Gazete**, 18192, 12 Ekim 1983.

Özmen, Rüya Güzel (2005), “Kaynaştırma Ortamlarında Öğretimsel Düzenlemeler”, Ayşegül Ataman (Ed.), **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim**, 2. Baskı içinde (71-103), Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Özok, Hakan ve Diken, İbrahim H. (2010), “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin İşlevsel Akademik Becerilerine İlişkin Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 11(1), 43-58.

Özokçu, Osman (2010), Zihinsel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği, İbrahim H. Diken (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 1. Baskı içinde (55-85), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özyürek, Mehmet (1998a), “Bedensel Engelliler”, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim**, 1. Baskı içinde (154-169), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özyürek, Mehmet (1998b), “Görme Engelliler”, Süleyman Eripek (Ed.), **Özel Eğitim**, 1. Baskı içinde (127-167), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Pınar, Elif Sazak (2010), “Fiziksel Yetersizlikler, Çoklu Yetersizlikler, Süreğen Hastalıklar” Süleyman Eripek (Ed.), **İlköğretimde Kaynaştırma**, 1. Baskı içinde (119-159), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Razon, Norma (1982), “Okuma Güçlükleri” , **Eğitim ve Bilim**, 7(39), 19-29.

Salend, J. Spencer (2011), **Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices**, 7. Baskı, Columbus OH: Pearson Education.

Saraç, Tuğba ve Çolak, Aysun (2012), “Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri”, **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1), 13-28.


Sarı, Hakan (2003), **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler**, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sarıkaya, Eren ve Uzuner, Yıldız (2013), “İşitme Engelli Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD**, 1(1), 31-61.
- Sezgin, Nilhan (2011), “Ankara Gelişim Tarama Envanteri AGTE İçin İki Farklı Geçerlilik Çalışması: Ölçüte Bağlı ve Eşzamanlı Ayırt Edici Geçerliliği”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 18(3), 185-196.
- Sosyal, A. Şebnem, Koçkar İ. Aylin, Erdoğan Emel, Şenol, Selahattin ve Gücüyener, Kıvılcım (2001), “Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi” , **Klinik Psikiyatri**, 4(1), 225-231.
- Steinman, Berbard A., Lejeurne, B. J. ve Kimbrough, B. T. (2006), “Developmental Stages of Reading Processes in Children Who Are Blind and Sighted”, **Journal of Visual Impairment & Blindness**, 100 (1), 36-46.
- Sucuoğlu, Bülbin (2004), “Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar ve Araştırmalar (1980-2005)”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, Bülbin (2006), **Etkili Kaynaştırma Uygulamaları**, 1. Baskı, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, Bülbin ve Kargın, Tevhide (2006), “Kaynaştırma Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler” , **Kaynaştırma Uygulamaları**, 1. Baskı içinde (1-72), Ankara: Morpa Yayınevi.
- Şahin, Zühal Gün ve Gürbüz, Ramazan (2016), “Kaynaştırma Öğrencilerini Eğiten Ortaokul Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Üzerine”, **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(1), 138-160.
- Şengül, Hatice (2008), **Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2008), **Özürlüler Kanunu Ve İlgili Mevzuat**, 3. Baskı, Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018), “Resmî İstatistikler”, <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (17.11.2018).
- Tokta, Mediha Ceren (2008), **Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu, (2017), Okuma, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59918a0e571e67.54024752 (24.4.2017).
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, **T.C. Resmî Gazete**, 17844, 7 Kasım 1982.
- Tompkins, Gail E. (2009), **Literacy For The 21st Century**, 5. Baskı, California State University: Fresno.
- Vural, Murat ve Yıkılmış, Ahmet (2008), “Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(2), 141-159.
- Wawryk-Epp, Lynne, Harrison, Gina ve Prentice, Bill (2004), **Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators**, Canada: Saskatchewan Learning.
- Wing, Lorna (1996), “Autistic Spectrum Disorders” , **BMJ**, 312(7027), 327-328.
- Witty, Paul (1963), **Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilirim**, (Çev. İbrahim Özgentaş), 1. Baskı, Ankara: Güzel Sanatlar Basımevi.
- Yıldırım, Ali (1999), “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi”, **Eğitim ve Bilim**, 23(112), 1-17.
- Yılmaz, Engin (2015), **Bir İlkokuldaki Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1: Araştırma ve Uygulama İzin Belgesi



**T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 36648235/605.01/4275094 **28/02/2018**

Konu: Araştırma ve Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgili: a) Bayburt Üniversitesinin 15/02/2018 tarihli ve E.483 sayılı yazısı,
b) Dumlupınar Üniversitesinin 19/02/2018 tarihli ve E.1648 sayılı yazısı,
c) Atatürk Üniversitesinin 23/02/2018 tarihli ve 1800068290 sayılı yazısı,
d) Atatürk Üniversitesinin 23/02/2018 tarihli ve 1800068471 sayılı yazısı

İlgili (a,b,c) yazıları gereği, Bayburt Üniversitesi Araştırmacılarından Tensel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa Halit KAKŞA'nın, "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamalara Okuma-Yazma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasını Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim okullarında yapma isteği ve Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma Gül SOYLU'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Yönelik Tutumları ile Bilgiyelel Erişim Düzeylerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı uygulamasının Erzurum ili ve Merkez ilçesinde bulunan Okul Öncesi öğretmenlerine uygulama yapma talebi ve Atatürk Üniversitesi Kadir Karabekir Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Yrd.Doç.Dr. Yusemin TAŞ'ın "Öğretmen Seçiminde Yeni Bir Yaklaşım: Ökumenal Değerlendirmeye Test" başlıklı araştırma projesini ekli listede isimleri belirtilen Müdürlüğümüze bağlı Yakutiye ve Arziye ilçelerinde uygulama yapma talebi ile Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi Doç.Dr. Ahmet Özgür GÜVENÇ'in "İlkokul Öğrencilerine Millî Kültür ve Değerleri Kazandırılmasında Halk Anıtlarının Etkisi" konulu araştırma projesini ekli listede bulunan Müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma ve uygulama yapma talebinde bulunmuş olup, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğini Müdürlüğümüze, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgili yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçları kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ercan YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/02/2018

Muharrem ELİGÖL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgili Yazılar ve Ekleri (66 Sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Birimi Katı Yakutiye ERZURUM Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Elektronik Ad: ertarun@meb.gov.tr Tel: (0442) 234 48 00
E-posta: arge25@meb.gov.tr Faks: (0 442) 235 10 33

Bevresel gresel etekvelik eren til izanlaranaga. https://ozelbilgi.meb.gov.tr adresinde: 7500-8077-3256-9423-dadec. İzinle de yayımlanabilir.

FORM:2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Mustafa Halit KAKŞA
Kurumu / Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlk ve Ortaokullar
Araştırmanın konusu	Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Okuma-Yazma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /Ödev / Tez önerisi	Araştırma Önerisi
Veri toplama araçları	Görüşme Soruları
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.

Komisyon Kararı

Oybirliği ile Kabulüne

Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı

KOMİSYON

27.02.2018
Komisyon Başkanı
Hüsnü UYANIK
Sube Müdürü

Özge
Tunç AĞAVER

Özge
Mesut MAS

EK 2: Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu görüşme formunda yer alan sorular bilimsel bir amaç için oluşturulmuş ve verdiğiniz cevaplar sadece bu amaç için kullanılacaktır. Görüşme formunda yer alan cevapları içtenlikle cevaplamanız araştırmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Mustafa Halit Kakşa

Bayburt Üniversitesi

Yüksek
Öğrencisi

Lisans

GÖRÜŞME SORULARI

1. Cinsiyetiniz?

() Erkek () Bayan

2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15 + yıl

3. Mezun olduğunuz üniversite / bölüm?

..... /

4. Özel eğitimle ilgili bir eğitim aldınız mı? Varsa söyleyiniz.

() Hayır () Evet

5. Daha önce öğretmenliğini yaptığınız başka bir kaynaştırma öğrenciniz oldu mu?

() Evet () Hayır

6. Mevcut kaynaştırma öğrencinizin engel grubu nedir?

.....

1. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretimine geçmeden önce hangi becerilerin gelişmiş olmasını beklersiniz?
2. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretimi için gerekli olan ön koşul becerilerin hazır olmadığı durumlarda ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
3. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinize okuma-yazma öğretmek için kullandığınız yöntem/ yöntemler nelerdir?
4. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinizde okuma-yazma öğretim sürecinde diğer öğrencilerden farklı olarak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
5. Okuma-yazma öğretim uygulamalarınızda başarısızlık durumunda ne gibi çözümler üretirsiniz?
6. Okuma-yazma öğretiminde ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
7. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciniz için okuma-yazma öğretiminde ne tür ölçme değerlendirme yöntem / teknikleri kullanıyorsunuz?
8. Okuma-yazma öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? (Aile kaynaklı, Öğrenci kaynaklı, Öğretmen kaynaklı, Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklı vb.)
9. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciniz için uyguladığınız okuma-yazma öğretim yöntemleri hakkında ve bu bağlamdaki sorunlara yönelik önerileriniz veya görüşleriniz varsa söyleyebilirsiniz.

ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı 1990 yılında Erzurum’da doğdu. İlk ve orta öğretimini Erzurum’da tamamladı. 2009 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine başladı. 2013 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim programıyla aldığı eğitim ile Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni sertifikası ile özel bir eğitim kurumunda 4 yıl süreyle çalıştı. 2015 yılında Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Sınıf Eğitimi üzerine yüksek lisans programını kazandı. 2018 yılında özel bir ilköğretim okulunda Sınıf Öğretmeni olarak başladığı görevine hâlen devam etmektedir.

