

TC
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNDE SES TEMELLİ YÖNTEMİN OKUMA
YAZMA ÖĞRETİMİNE ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ

M.CEREN TOKTA

ŞUBAT-2008

TC
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİMDALI

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNDE
SES TEMELLİ YÖNTEMİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE
ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
M. Ceren TOKTA

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

BOLU-2008

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

M.Ceren TOKTA 'ya ait “Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Yazma Öğretimine Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 08/04/2008

Üye (Tez Danışmanı) : Yard. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

Üye : Yard. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye : Yard. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE OPINION OF TEACHERS ABOUT THE EFFECTIVENESS OF SOUND BASED TEACHING METHOD ON TEACHING READING AND WRITING TO THE MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS SUBJECTED TO INCLUSION PROGRAM

M.CEREN TOKTA

Graduate Master Thesis

Graduate Schools Of Social Sciences

Special Education Programme

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. HASAN AVCIOĞLU

February 2008 (xi+80 sayfa)

The aim of this study is to help the class teachers who work in elementary schools and who have students subjected inclusion program express their ideas on the efficiency of teaching reading and writing by sound based method.

For this purpose, 18 teachers who work in 5 legal elementary schools in the Centre of Middle Anatolia province in 2007-2008 academic year and who have the students subject to inclusion program in their class were interviewed.

For the collection of data, semi-structured interviews method from the qualitative data collection was applied. The data were analysed by means of induction method. As a result of the analysis made on the data, the following results have been reached:

Most of the teachers who were interviewed explained that the Sound Based Method is useful for the student subjected to inclusion program to learn reading and writing. It is seen that this method shorten the time for learning reading and writing, encourages the student not to memorize, improve the creativeness when they frame sentences and words and they benefit from the visual elements better when they give the sound and the teachers state that when the students who are subject to the

inclusion program learn reading and writing with sound based methods, they read slowly.

Some teachers state that these students get in difficulty especially when they read words completed with consonants; and therefore, they read slowly because they read by spelling out.

Another finding gained is that teachers do not understand what the student who are subject to inclusion program say when they learn by Sound Based Method.

Based on the data collected, the teachers raise negative statements about the learning level of student who are subjected inclusion program to write with Sound Based Method. It has been concluded that the student who are subject to inclusion program have difficulty in writing with combining italic style and they cannot make combination; therefore, their motivation decreases and they lose self-confidence.

That these student do not divide the syllables appropriately, do not pay attention to punctuations, and they do not leave space between words makes problems.

Some teachers state that these students write in combined italic style slowly, and they cannot receive help from their families because nobody in their families know this style of writing; therefore, this situation makes a problem. Moreover, they state that the student subject to inclusion program would have better conclusion with sound based learning method if there were not hand writing.

Key words: Inclusion Program, Sound Based Method.

ÖZET

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNDE SES TEMELLİ YÖNTEMİN OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

M. Ceren TOKTA

Yüksek Lisans Tezi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU

Şubat 2008 (xi+80 sayfa)

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, 2006–2007 öğretim yılında, Orta Anadolu’da bir il merkezinde bulunan 5 resmi ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi olan 18 öğretmenle görüşülmüştür. Verilerin toplanmasında niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler tümevarım yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun, Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yararların okumaya geçme süresini azalttığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı geliştirdiği ve sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerinin sağlanması olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin,

Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmeleridir. Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamadıkları ve bu nedenle motivasyonlarının düştüğü, kendilerine olan güvenlerini kaybettikleri sonuca ulaşılmıştır. Öğrenciler yazarlarken satır sonlarında heceleri uygun yerlerden bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin de bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedirler. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazı olmadan, Ses Temelli Yöntemle yazmayı öğrenmelerinde daha olumlu sonuç alınacağı ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kaynaştırma, Ses Temelli Yöntem.

Aileme,

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında olumlu eleştirileri ve değerli katkılarıyla bana destek olan ve yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu'na minnettarım.

Tez konumun şekillenmesinde görüş ve önerileriyle destek olan Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yıkılmış'a ilgi ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Araştırmamda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve yol gösterici fikirleriyle beni aydınlatan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Yusuf Cerit'e sonsuz teşekkürler.

Çalışmalarına destek ve anlayışıyla katkıda bulunan okul müdürüm Cevat Önal'a, görüşme yaptığım okullardaki idarecilere ve gönüllü olarak düşüncelerini benimle paylaşan öğretmenlere sonsuz şükranlarımı sunarım.

Aynı dönemde tez çalışması yapan ve bu konuda sorunlarımızı paylaştığımız sevgili arkadaşım Kezban Peker ve eşi Muhammed Peker'e desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Eğitim hayatımda ve araştırmam süresince her zaman beni destekleyen sevgili annem Necla Cerit'e ve yıllar öncesinden yüksek lisans yapmam için beni yönlendiren canım babam Haşim Cerit'e sonsuz teşekkürler.

Evlilik hazırlıkları sürecinde ve yeni evlilik dönemimde anlayış, destek ve katkılarını esirgemeyen sevgili eşim Mesut Tokta'ya çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
TABLO -1 GÖRÜŞME TARİHLERİ VE SÜRELERİ.....51.....	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.3. SAYILTILAR	5
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.5. TANIMLAR	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
BU BÖLÜMDE KAYNAŞTIRMANIN TANIMI, KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI, ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNDE İLK OKUMA YAZMA, OKUMA YAZMA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE SES TEMELLİ YÖNTEMİ İNCELEYEN ARAŞTIRMALAR YER ALMAKTADIR.	7
2.1. KURAMSAL TEMELLER.....	7
2.1.1.KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ	7
2.1.2. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma	11
2.1.3. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma	13
2.1.4. Kaynaştırma Öğrencilerinde İlk Okuma Yazma.....	14
2.2. OKUMA VE YAZMA	18
2.2.1. OKUMA VE OKUMANIN ÖNEMİ.....	18
2.2.2. Yazma Ve Yazmanın Önemi.....	20
2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı.....	22
2.2.4. Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri.....	23
2.3.1. Ses Temelli Yöntemin Özellikleri	29
2.3.2. Ses Temelli Yöntemle İlk Okuma Yazma Öğretimi.....	31
2.3.3. Ses Temelli Yöntemin Aşamaları	32
2.3.3.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık	32
Genel Hazırlık	33
Okumaya Hazırlık	33
Yazmaya Hazırlık	34
Bitişik Eğik Yazı	36
2.3.3.2 İlk Okuma-Yazmaya Başlama Ve İlerleme	38
2.3.3.3 Okur Yazarlığa Ulaşma.....	41
2.4. İlgili Araştırmalar	41
BÖLÜM III.....	44
YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	44
3.2. ARAŞTIRMANIN ALANI.....	44
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	45
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	47
3.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK	49
BÖLÜM IV	50

BULGULAR	50
BÖLÜM V.....	63
TARTIŞMA	63
BÖLÜM VI.....	68
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA	71
EKLER.....	77
GÖRÜŞME FORMU	78
GÖRÜŞME SORULARI.....	79
ÖZGEÇMİŞ	80

TABLOLAR DİZİNİ

TABLO -1 Görüşme Tarihleri ve Süreleri.....	51
TABLO - 2 Öğretmenlerin Özellikleri.....	52
TABLO - 3 Tema ve Kod Başlıkları.....	53
TABLO - 4 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okumayı Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri.....	54
TABLO - 5 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Hızına Etkisine İlişkin Görüşleri.....	57
TABLO - 6 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Görüşleri.....	58
TABLO - 7 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Yazmaya Etkisine İlişkin Görüşleri.....	60

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma, sadece okul yaşamımızda değil, hayatımızın her aşamasında ihtiyacımızın olacağı ve yaşamımızı kolaylaştıracak bir kazanımdır. Bağımsız olarak hayatımızı sürdürebilmemiz ve kendi ihtiyaçlarımızı karşılayabilmemiz için büyük önem taşımaktadır.

Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma-yazma öğrenmenin önemi artmış olup, okuryazarlık oranındaki yükseklik çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir. Bu öneminden dolayıdır ki ilk okuma yazma öğretimini çocuğa sadece ilk okuma-yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olarak düşünülmemesi gerektiği görüşü yaygın bir kabul görmüştür. İlk okuma-yazma öğretiminde hedef; okuma-yazma becerisini kazanmış olan çocuğun, aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele alınmaktadır (Çelenk, 2002).

Yukarıda da belirtildiği gibi, ilk okuma yazma tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilk okuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Birinci sınıfta başarısız bir şekilde yürütülen ilk okuma yazmanın etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir okuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde başarılı olmak mümkün değildir. Böylece ilk okuma yazma diğer dersler ve yaşam için bir anahtar rolü oynamaktadır (Damar 1996; Şahin, 2005). İlk okuma yazma programları ilk okuma yazma üzerine kurulup gelişmektedir (Damar 1996; Şahin, 2005). Bu bağlamda, günümüze kadar uygulanan yöntemleri Çelenk (2004) üç başlık altında toplamıştır;

- 1- Cümle Çözümleme Yöntemi
- 2- Ses Yöntemi
- 3- Karma yöntem

Ülkemizde 1924 ve 1926 yıllarında yöntem seçimi öğretmene bırakılmış, 1936 yılında Çözümlemeye dayalı Cümle Yöntemi zorunlu hale getirilmiş ve 2004'e kadar cümle çözümlemesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak kullanılmaya devam edilmiş; 2004'te hazırlanan taslak programda ise Ses Temelli Yöntem tek ve zorunlu yöntem olarak ortaya konulmuştur. 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülkemizdeki tüm okullarda uygulamaya geçirilmiştir. Ses Temelli Yöntem; İlk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestem (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimeden cümleye ulaşarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir (Turan, 2007).

İlköğretim çağındaki zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal akranları ile birlikte eğitim görmeleri, birlikte okuma yazma öğrenmeleri, hayata hazırlanmaları bağımsız olarak yaşayabilmeleri ve topluma üretken bireyler olarak kazandırılmaları açısından çok önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar akranlarından daha geç öğrenmektedirler, fakat yeterli ilgi ve doğru yöntem seçilmesiyle bu öğrencilerin akranları ile aralarındaki mesafeyi daha çabuk aşmaları sağlanabilir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında, kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır. Kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesinde sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları etkili olmaktadır (Orel, Zerey ve Töret, 2004). Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları, öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yolu olarak düşünülmektedir.

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan çocuklara uygun okuma yazma öğretim yöntemi seçme ve bu yöntemi uygulama konusunda; DüNDAR'ın (2006) orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklarda okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme etkililiklerini karşılaştırdığı ve AKKUŞ'un (2007) orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı olmak üzere iki çalışmaya rastlanılmıştır. Bu alanda bu kadar sınırlı sayıda araştırma yapılmış olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere temel okuma yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin alınmasına gereksinim duyulmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşü alınarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, ses temelli yöntem kullanılarak yapılan okuma yazma öğretiminin, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi planlanmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminin yararları ve zararlarının bilinmesi, uygulamada karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi bazı önlemler almayı gerektirebilir.

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik harfler kullanılarak ses temelli yöntem uygulanmaya başlanmıştır. Bitişik eğik yazının zihinsel yetersizliği olan öğrenciler açısından olumlu ya da olumsuz yönlerinin belirlenmesi ileriki uygulamalar açısından önlemler almayı gerektirebilir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğrendiklerinde okuduklarını anlama yönünden sıkıntı yaşayıp yaşamadıklarını belirleyerek varsa bu sorunları gidermek açısından önem taşıyabilir.

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemle ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Orta Anadolu’da bir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan, sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Yöntemle ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerin saptanmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okumayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğrenmelerinin anlamlı okumalarına bir etkisi var mıdır?

4. İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Ses Temelli Yöntemin, zihinsel yetersizliği olan çocuklar üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Dünyada ve ülkemizde sayıları azımsanamayacak kadar çok olan bu çocukların topluma kazandırılmaları, güven duygularının arttırılması, diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamak için okuma yazma becerisini edinmelerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma; zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde, Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminin etkililiğinin belirlenmesinde ve bu doğrultuda öğretmen görüşleri ile olası aksaklıkların tespit edilerek çözüm önerileri üretilmesinde kaynak ve yol gösterici olabilir.

Öğrencileri en iyi tanıyan, birebir zamanını paylaşan, onlar için olumlu ya da olumsuz yönlerini fark edebilen ve bu yöntemi en iyi şekilde gözlemleyip eleştirebilen öğretmenlerdir. O halde, onların görüş ve değerlendirmeleri her şeyden önemlidir. Bu görüşler; ileride uygulama sonucu ortaya çıkabilecek güçlükleri fark ederek, gereken önlemlerin alınmasını sağlayabilir.

Ses Temelli Yöntemle ilk okuma yazma öğretiminin, zihinsel yetersizliği olan çocuklar için yararları ve zararlarının belirlenmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü uygulamada karşılaşılan zorlukların tespit edilmesi, sonraki yıllar için bazı önlemler almayı gerektirebilir. Bu zorluklara çözümler getirilebilir.

Çalışma bulgularının zihinsel yetersizliği olan çocuklar alanında daha etkili bir biçimde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir;

1- Görüşme yapılan katılımcılar, görüşme sorularını yanıtlarken samimi ve objektif cevaplar vermişlerdir.

2- Görüşme formundaki sorular öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkililiği ile ilgili görüşlerini belirleyici niteliktedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1- 2006–2007 öğretim yılında yapılan bu araştırma Orta Anadolu’da bir il merkezinde bulunan zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu 5 resmi ilköğretim okulu ile sınırlıdır.

2- Bilgi toplamak için uygulanan görüşmelerle sınırlıdır.

3- Araştırma, örnekleme alınan ilköğretim okullarında halen görev yapan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 18 öğretmenden toplanan verilerle sınırlıdır.

4- Araştırma zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ses Temelli Yöntem: İlk okuma yazma öğretiminde, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, sestten (harften) heceye, heceden kelimeye, kelimeden cümleye ulaşılarak okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan bireşimsel öğretim yöntemidir (Turan, 2007).

Kaynaştırma: Özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürülmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2000).

Zihinsel Yetersizlik : Zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde; hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kaynaştırmanın tanımı, kaynaştırma uygulaması, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde İlk Okuma Yazma, Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri ve Ses Temelli Yöntemi inceleyen araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

Özel gereksinimli bireylerin kabulü ve topluma kaynaştırılmalarında, onlara yönelik hizmetlerin nicelik ve nitelik olarak gelişmesinde, toplumun bu bireylere yönelik tutumları önemli rol oynamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ayrı kurumlarda bakım ve eğitim görmeleri yerine günümüzde, toplumun birer üyesi olarak, diğer bireylerle aynı haklara sahip oldukları ve onlara bir arada yaşamlarının gerekliliği anlayışı kabul görmektedir (Yıkımlı,2006). Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından soyutlanması, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bireylerin normal akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri, kaynaştırma eğitimini gündeme getirmiştir.

2.1.1.Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma, zihinsel yetersizliği olan çocukların, normal akranlarıyla bir arada eğitim görmeleri olarak tanımlanabilir. Özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler sonunda günümüzde pek çok özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bu rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildikleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir (Yıkılmış ve Gözün, 2004).

Kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir şeklinde tanımlanmaktadır (Yıkılmış ve Gözün, 2004). Dolayısıyla, kaynaştırma, sosyal etkileşim ve karşılıklı kabulün gelişmesi amacıyla özel gereksinimli çocukların, özel gereksinimli olmayan akranlarının aralarına yerleştirilmesi düşüncesine dayanmaktadır (Thorkildsen, 1985; Diken, 1998).

Kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan öğrencilere en az kısıtlayıcı eğitim ortamını sunan bir eğitim ortamıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi, özel gereksinimi olan öğrencinin eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanması ve aynı zamanda, ailesiyle ve “normal” diye nitelendirilen yaşlılarıyla bir arada bulunmasıdır (Kırcaali-İftar, 1997; Yeni, 2005).

18.01.2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde ise kaynaştırmanın tanımı şu şekilde yapılmıştır;

Mad.67. Kaynaştırma, “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden kaynaklanan kaynaştırma; özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerinin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlıları ile eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlanabilir (Woolfolk, 1993; Diken, 1998). Kaynaştırma yaklaşımının temeli en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesidir. Bu ilkedен hareketle kaynaştırma, bireyselleşmiş eğitim programlarıyla desteklenen zihinsel engelli çocukların normal akranlarıyla sosyal iletişim açısından olumlu gelişmeler yarattığı söylenebilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının temel amacı çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim özelliklerini belirleyip bu özelliklere uygun eğitim programı düzenlemektir. Amaca ulaşabilmek için uygun eğitim ortamlarının hazırlanması ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara ne zaman nerede ve nasıl eğitim verileceğinin saptanması gerekir (Diken, 1998).

Ülkemizde şu anki mevzuata göre, eğitilebilir zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim ve öğretimleri, özel sınıf ile kaynaştırma eğitsel düzenleme esasına uygun olarak yürütüldüğü görülmektedir (Özgür, 2004). Özel gereksinimli çocukların normal okullarda entegre eğitime alınmaları onların toplum içinde bir birey olarak yaşamlarını kısmen kolaylaştırmaktır. Diğer yandan özel gereksinimli çocuğun, okuldaki arkadaş grubuna katılması ve kabul görmesi, çocuktaki bağımlılık duygusunun azalmasına ve güven duygusunun gelişmesine neden olmaktadır. Böyle bir entegrasyon çalışmasında özel gereksinimli çocukların normal çocuklarla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi öğretilecek ve en önemlisi de her iki grup için erken yaşta gelişen tutumların ileriki yıllarda toplumsal bir yatırım olması sağlanacaktır (Yeni, 2005). Akranları ile birlikte çeşitli etkinliklerde bulunması sonucunda da bu bireyler, kendilerine olan güvenlerini artırabilirler ve daha geniş bir topluluğa ait olma ve değerli olma duygularını yükseltebilirler (Baydık, 1997; Kuz 2001).

Her çocuğun fiziksel yapısı ve gelişim hızı, onun ne yapacağının ve ne öğreneceğinin sınırını çizer. Öğrenme ile gelişim arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bu nedenlerle öğrencinin gelişim özelliklerinin incelenmesi, başarılı bir öğretimin gerçekleştirilmesi için gereklidir (Çelenk, 2004).

Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireylerdir (Kargın, 2004). Kaynaştırma ortamındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin, olumlu tutumlarının dil ve beceri kazanımlarının arttığı belirtilmektedir (Stafford ve Green, 1996; Diken, 1998). Kaynaştırma programlarının sosyal olarak yetersiz olan çocuklara olumlu model sağladığı ve böylece çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılığını artırdığı savunulmaktadır (Merrel ve Gimpel, 1998; Diken, 1998). Akran yardımcı öğrenme stratejilerinde; okuma programları üzerinde odaklaşarak farklı yetenek düzeylerinde olan 1. sınıf öğrencileri harf sesiyle iletişim kurma, sesleri birleştirme, görerek sözcüğü tanıma ve akıcı olarak metni okuma gibi becerileri öğrenmek için akranlarıyla birlikte eğitim görürler (Simmons vd, 1994; Dion ve diğerleri, 2004).

Özel gereksinimli çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarına tarihsel süreç içinde bakıldığında, ayrı yatılı/gündüzlü okullardan, kaynaştırma ortamında eğitime doğru bir geçişin olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocukların ayrı yatılı/gündüzlü okullarda eğitim görmelerinin insan haklarına aykırı olduğu, bu bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamakta zorlandıkları ve pek çok özel gereksinimli öğrencinin eğitimlerinin normal düzenleme içinde daha iyi karşılanabileceği görüşlerinden hareketle, ayrı okullarda eğitim daha az tercih edilen bir düzenleme biçimi alırken, kaynaştırma eğitimi daha fazla tercih edilen bir eğitim düzenlemesi haline gelmiştir (Orel, Zerey ve Töret, 2004).

Kaynaştırmanın altında yatan temel anlayış, engelliler ile engelli olmayanlar arasındaki etkileşimin nicelik ve niteliğinin artacağı, böylece toplumsal engellerin ortadan kalkacağı ya da en azından azalacağı ve toplumsal kabulün artacağıdır (Kaner, 2000; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerin toplumla bütünleşmelerini kolaylaştırdığı (Kırcaali-İftar, 1998; Orel, Zerey ve Töret, 2004), akranlarıyla bir arada bulunarak tüm okul etkinliklerinden yararlanmalarına imkan sağladığı, akademik ve sosyal davranışların kazanımında etkili olduğu (Güzel ve Özmen, 2003; Orel, Zerey ve Töret, 2004) belirtilmektedir. Başarılı bir kaynaştırma uygulamasının, sınıf öğretmenin ve okul personelinin kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine inanmaları ve bu konuda çaba göstermelerine, sınıftaki diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma uygulaması hakkında bilgilendirilerek hazırlanmalarına ve hem öğretmen hem de özel gereksinimli öğrencinin destek özel eğitim hizmetleri almalarına bağlı olduğu belirtilmektedir (Batu, 2000; Kırcaali-İftar, 1998; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesinde, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları etkili olmaktadır (Orel, Zerey ve Töret, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmaları ve üretken bireyler haline gelmeleri yeterli eğitim imkânlarının sunulmasına bağlıdır. Eğitim bu bireylerin benzer ve farklı yanlarını geliştirmek için önemli olabilir.

Kaynaştırma bir ekip çalışmasıdır ve kaynaştırmanın başarıya ulaşması ekip çalışmasının başarısına bağlıdır (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

2.1.2. Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik ilk sistemli çabalar 16. yüzyılda ortaya çıkmakla birlikte (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Kargın, 2004), okullaşmanın 1700'lü yıllardan başlayarak 1900'lü yılların ortalarına kadar hızla devam ettiği bilinmektedir (Stainback, 1996; Wood, 1998; Kargın, 2004).

İlk kaynaştırma çalışmaları: İlk çalışmaların bilinçli bir entegrasyon anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez; daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar şeklindedir. Bazı örnekler şunlardır:

1869 ABD'de bir devlet okulunda sağırılar için özel sınıf açılmıştır.

1889 İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde sağırılar okulu ve körler için sınıf açılmıştır.

1896 ABD'de bir devlet okulunda zihinsel engelliler için özel sınıf açılmıştır.

1899 ABD'de bir devlet okulunda körler için bir sınıf açılmıştır (Yeni, 2005).

1900'lü yılların ilk yarısı, farklı engel gruplarına yönelik özel eğitim okullarının sayılarının hızla arttığı yıllardır. Bu yıllar Amerika Birleşik Devletleri'nde ve pek çok Avrupa ülkesinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak sürdürülen hizmetlerin, özel eğitim okullarında gerçekleştirildiği yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 1995; Kargın, 2004). Bu dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceği düşüncesi yaygındı (Kargın, 2004).

1900'lü yılların ortalarına kadar olan dönemde özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşü yaygın olmakla birlikte, sınırlı da olsa kaynaştırmaya yönelik çeşitli görüşlerin ve çabaların oluşmaya başladığı dikkati çekmektedir (Kargın, 2004).

1944 yılında kabul edilen yasa ile uygun olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri görüşü benimsenmiştir (Lindsay, 2003; Kargın, 2004). Dünyada 1960'lardan günümüze kadar geçen dönem, kaynaştırma açısından en hızlı ve en çarpıcı gelişmelerin ortaya çıktığı dönem olarak görülmektedir (Kargın, 2004).

1960’larda özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında/sınıflarında eğitim görmelerine yönelik başlayan eleştiriler ve mahkemeye yansıyan çeşitli davalar sonucunda, kaynaştırma uygulamaları, 1970’lerden başlayarak pek çok ülkenin yasalarında yer almıştır. İtalya’da 1971 yılında, Norveç’te 1976 yılında, İngiltere’de 1974 yılında, Amerika’da ve Fransa’da 1975 yılında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (OECD, 1995; Kargın, 2004).

Kaynaştırma uygulamaları, 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde çıkarılan kaynaştırma yasası ile önce bu ülkede ve daha sonra diğer ülkelerde başlatılmış; yasa ile yetersizliği olan çocukların, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim görmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Temel amacı herhangi bir yetersizlik nedeniyle özel gereksinimleri olan öğrencilerin, genel eğitim okullarında akranları ile birlikte eğitim almaları olan kaynaştırma modeli, birçok ülkede çok tartışılmış; yasalar, yapılan araştırmaların sonuçları, anne baba gruplarının baskıları gibi nedenlerle gittikçe daha fazla uygulanmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2004).

2.1.3. Türkiye’de Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Ülkemizde 1983’te çıkarılan ilk yasa ile birlikte kaynaştırma uygulamaları başlatılmış, farklı engel gruplarından birçok çocuk ilköğretim ve orta öğretim kurumlarından yararlanmaya başlamış, uygulamaya katılan engelli çocukların sayısı her yıl artmıştır (Sucuoğlu, 2004).

1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi oluşturulmuş, bu kararnamede erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim ve kaynaştırma kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Kararname’de ayrıca “Eğitim Ortamları” başlığı altında kaynaştırma, “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” şeklinde yer almıştır. 2000 yılında yürürlüğe giren Özel

Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise Kaynaştırma ayrı bir bölüm olarak ele alınarak ilkeleri açıklanmıştır (Kargın, 2004).

2.1.4. Kaynaştırma Öğrencilerinde İlk Okuma Yazma

Öğrenme hayat boyu devam eden, bireyin davranışlarında değişikliği sağlayan belli bir süre kalıcılığı olan ve bireyin çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayan yaşantıların ürünüdür. Öğrenme ve öğretim birbiriyle ilişkili ve birlikte yürüyen süreçlerdir (Gün, 2006).

İlk okuma yazma öğretiminde her çocuktan aynı düzeyde başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Öğretim süreci içerisinde öğreten çeşitli sorunları çözerek öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve kişiliklerinin güçlü birer parçası haline gelecek olan dilin temel becerilerini kazanmalarını sağlarken, çeşitli sorunları da çözümleyecektir (Çelenk, 2004).

İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, gelişme hızları, ilgileri, gereksinimleri ve okul olgunluk düzeyleri bakımından birbirlerinden büyük farklılıklar gösterirler. Birinci sınıf öğretmeni, bu durumu bilerek işe onları her yönüyle tanımaya çalışmakla başlamalıdır. İlköğretimde öğretmenin görevi, her çocuğu kendi gücüne göre yetiştirmektir. (Bilir, 2005).

Okuma, zihinsel yetersizliği olan çocukların çoğu zaman zorluklar yaşadığı bir alandır. Küçük yaştaki çocuklar temel okuma becerilerini istenen zamanda edinme, yazılı sözcükleri çözümleme ve anlama konusunda, aynı yaşta normal gelişim gösteren çocuklardan geri kalabilmektedirler. Okuma konusunda daha da geri kalmış olan daha büyük öğrenciler ise, okumayı ve diğer beceri ve konuları öğrenme yolunda bir araç olarak kullanmak için gereken becerilerden yoksun olabilmektedirler (McLoughlin J.A. Lewis R.B.; Dündar, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların büyük bir bölümünü oluşturan hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklar genellikle okumayı öğrenmektedirler (Dunn L.M. Capabianco R.J. 1954; Dündar, 2006). Zihinsel yetersizliği olan çocukların düşük başarı gösterdikleri akademik öğrenme olanların başında “okuma” ve “aritmetik” gelmektedir. Zekâ ile akademik öğrenme arasında ilişki bulunmaktadır. Ancak bu ilişki bire bir ilişki değildir. Çünkü akademik başarıyı etkileyen zekâ dışında güdülenme, dikkat gibi birçok etmen bulunmaktadır. Aynı durum okuma başarısı için de söz konusudur. Okumada gösterecekleri başarıyı, zekâ bölümlerinin ölçüt alındığı, ait oldukları gruba (hafif, orta gibi) göre kestirmek yanıltıcı olabilir. Her çocuk bireysel ve çevresel özellikleriyle belirli bir sınıftan öte, kendisini temsil etmektedir (Dündar, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma yazma becerilerinin öğretilmesi günlük yaşamlarını bağımsız olarak sürdürebilmeleri için, diğer becerilerin öğretilmesi kadar önem taşımaktadır. Okuma yazma öğretimi sırasında öğretmenler, değişik yöntem ve tekniklere yer vermeli, deneyimlerinden de yararlanarak farklı etkinlikler yardımı ile öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun çalışmalar yapmalıdır (Başal ve Batu, 2002).

Öğrencinin okuldaki öğrenim yaşamı okuma yazmayla başlamakta ve öğrenim hayatı boyunca da devam etmektedir. İlk okuma yazmayla başlayan bu süreç müfredatın içeriği doğrultusunda yapılmaktadır. Müfredatta yer alan ilk okuma yazma öğretimi bu sürecin belirleyicisidir (Gün, 2006). Yeni öğretim programında “öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır” ifadesi sıkça yer almaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate almak demek sadece öğretme – öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik, strateji kullanmak ya da farklı etkinlikler yapmak değil, aynı zamanda öğrencilerden beklentilerimizi de farklılaştırmak anlamına gelmektedir (Bıkmaz, 2006).

Öğretmenin kaynaştırma uygulamasının başarısında oldukça önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir. Öğretmenin akademik ve bireysel konularda yardımcı olmalarının öğrencilerinin akademik ve kişisel gelişimlerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisiyle ilgilenmemesinin ise

öğrencinin akademik ve kişisel gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Avcıoğlu, Demiray ve Çetin, 2005).

Okuma yazmaya hazırlık sürecindeki her aşama, gerektiğinde öğrencinin yeterlilik düzeyine uygun olarak basamaklandırılabilir veya hızlı geçilebilir. Okuma yazmaya karşı ilgi uyandırma bu süreçte önemlidir. İnsan gereksinim duyduğu şeyi almak ister. Acıkınca yemek yemek ister. Susayınca da su içmek ister. Öyleyse öğrenci okuma yazmayı, içten gelerek öğrenmek istemelidir. Yemek, su gibi gereksinimleri çocuğa ne kadar gerekliyse, okuma ve yazmanın da ona o kadar gerekli ve önemli olduğu hissettirilmelidir (Özay, 2005).

Çocuğun küçük başarıları öne çıkarılmalıdır. Başarısızlıkları ise fazla abartılmadan çocuğa gerekli yardım sunularak başarması sağlanmalıdır. Ancak başarıları asla kendinden daha üstün ve yetenekli öğrencilerle kıyaslanmamalıdır. Birkaç gün önceki ya da az önceki kendi yaptıklarından şimdiki yaptıkları daha iyiye çocuk ödüle değer bulunmalı başarı zevki tattırılarak ilerlemesine olanak sağlanmalıdır (Çelenk, 2004).

Okumayı öğrenmede yaşanan problemlerin sebebi, okumayı öğrenmeye hazır olma ile ilgili de olabilmektedir. Okumayı öğrenmeye hazır olma, takvim yaşından çok zekâ yaşıyla ilgilidir. Okuma yetersizliği genellikle, çocuğun okuma düzeyinin kendisinden beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olması durumudur. Bu yönüyle zihinsel yetersizliği olan bireylerde okuma yetersizliğinin daha yaygın olduğu görülmektedir. Yetersizlik daha çok okunanı anlama boyutunda yoğunlaşmaktadır (Dündar, 2006).

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar yaşlılarından daha uzun sürede okuma-yazma becerisi kazanırken; zihinsel yetersizlik süresi arttıkça bu süre uzamakta ve güçleşmektedir. Zihinsel yetersizliğin derecesi arttıkça eğitimde ayrıntıya inme ihtiyacı doğmaktadır. Bu da öğretim yöntemlerinin iyi seçilmesi gerektiğini göstermektedir (Dündar, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ilköğretim ilk sınıflarında uygulanmakta olan programlardan büyük ölçüde yararlanmaktadırlar. Bu sınıflarda temel akademik beceriler edinmektedirler. Ancak ileri sınıflara gidildikçe, daha soyut ve karmaşık özellikler gösteren akademik konularda zorlanmakta, kendileri için daha işlevsel olabilecek konuların öğretimine gereksinim duymaktadırlar (Dündar, 2006).

Özel gereksinimli çocuklar yazı yazmanın ve yazı yazmayı öğrenmenin çok güç olduğunu düşünmektedirler (Troi ve Graham, 2004). Buna bağlı olarak çocukların öncelikle başarabileceklerine olan inançlarının güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Uygun eğitim alamayan okuma güçlüğü yaşayan çocukların çoğu süregelen başarısızlıklar sonucu utanma duygusu yaşamakta, zamanla bu duygular şiddetlenmekte ve büyük ölçüde özgüvenleri zayıf, kızgın ve depresif olabilmektedir (Dunn,L.M ve Capabianco R.J, 1954; Dündar, 2006). Bu nedenle; zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma yazma öğretiminde uygun yöntemin seçilmesi okuma yazma becerisini kazanma başarısının yanı sıra özgüven kazanmasını sağlamaktadır. Okuma yazma becerisini kazanan zihinsel yetersizliği olan çocuk; çevresi ile etkin bir iletişim kurmakta, duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı biçimde ifade etmekte ve günlük hayattaki aktivitelerinde kısmen de olsa bağımsızlaşmaktadır (Çelenk, 2006; Dündar, 2006).

Sonuç olarak, davranış değiştirme mühendisleri olarak tanımlanan eğitimcilerin ve öğretmenlerin, çocuklara ve gençlere etkili bir öğrenmeyi sağlayabilmek için, değişik yaş ve gelişim dönemindeki öğrencilerin ortak özelliklerini bilmeleri ve öğrenme-öğretme ortamlarını bu özelliklere uygun olarak düzenlemeleri gerekmektedir (Çelenk, 2004).

2.2. Okuma Ve Yazma

2.2.1. Okuma ve Okumanın Önemi

Değişen, gelişen toplumsal hayatımızda, modern topluma ayak uydurabilmek okuma yazma öğrenmenin önemini daha da arttırmıştır.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında “Yetiştirilecek birey, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuşur.” ibaresi yer almıştır (Demirel ve Şahinel, 2006).

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

Okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır. O nedenle okuma-yazma programları okul programlarının omurgasını oluşturur. Hemen her derste okuma-yazmanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının ve eğitim teknolojisinin çok gelişmiş olmasına karşın yine de bilgi edinme sürecinde okuma önemle yerini korumakta, öğrenme günümüzde büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okumayan ve

okuduğunu tam ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı söylenemez (Çelenk, 2004)

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (MEB, 2005).

Anadili öğretimi etkinliklerinden birisi de okumadır. Okuma, öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlaması etkinliği olarak tanımlanabilir. Okuma etkinliğiyle birey bilgi girdisi sağlayarak olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar. (Güleryüz, 2004).

Kişisel gelişim açısından da okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahkûm kalır ve gelişmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavram oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2006).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları

amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir (MEB, 2005).

2.2.2. Yazma Ve Yazmanın Önemi

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir (MEB, 2005).

Duyguları, düşünceleri, izlenimleri başkalarına iletme için, çizerek oluşturulan işaret ve şekiller bütünü ve bir iletişim yolu olan yazı öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını anlamaları ve sürecin kazanımları için ilköğretimin önemli bir yeri vardır (Gün, 2006).

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidan çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005).

Yazma çalışmalarında, öğrencilerin kendileri ile yakın çevrelerinden hareket edilmektedir. Bu Program, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için

önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2005).

Öğrenciler yazma eylemini sitemli olarak birinci sınıfta, ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde öğrenirler. Bu süreçte öğrencilere yazım ve noktalama kuralları da öğretilmeye başlanır (Keskinkılıç, 2005).

Birinci sınıf çocuğunun yazabilmesi için her şeyden önce elinin kalem tutabilecek olgunluğa ulaşmış olması gerekmektedir. Ayrıca el olgunlaşmasına koşut olarak göz de örnekleri görebilmeli ve yazımı gözlemleyebilmelidir. Yazımın böyle motor becerilerinin yanında bilişsel yanı da vardır (Keskinkılıç, 2005).

Yangın (2002)'a göre Psiko-motor gelişim bakımından ele alınırsa, birinci sınıfa başlamış öğrencilerin kas ve kemik gelişimi henüz tamamlanamamış; sinir-kas uyumu ve göz-kas uyumu henüz sağlanamamıştır. Bu öğrenciler uzun süre kalem tutamazlar, elleri yorulur. Onlardan cümleleri satırlar dolusu yazmalarını beklememek gerekir. Bu, onların dikkatlerini toplu tutabilme sınırını da aşar. Yazarken harfleri doğru ve düzenli yazamayabilirler. İlk zamanlar onları mükemmel yazmaya zorlamamak gerekir. Düzgün olmasa da ilk yazılarını takdir etmek; uygun pekiştireçler vererek heveslendirmek gerekir. Duyuşsal gelişim özelliklerinden dolayı desteklenmeye son derece ihtiyaçları vardır. Küçük başarıları ödüllendirilirse, başarılı olma duygusunu hep yaşamak ister ve bunun için çabalarlar (Akt:Keskinkılıç, 2005).

Yazmanın bir boyutu da mesajın nasıl düzenleneceğidir. Bununla ilgili becerilerin kazandırılmasına birinci sınıfta başlamak gerekecektir. Bununla ilgili olarak seçilen metinler üç-beş cümleden oluşmalıdır. Öğretmen seçilen cümlelerin konuyu en iyi ifade eden, özetleyen; konu hakkındaki düşünceleri en iyi yansıtan cümleler olması gerektiğini öğrencilere kavratmalıdır. Bunun için öğrencilerin bir konu hakkında önereceği cümleler söyleniş sırasına göre tahtaya yazılır. Bunlar içinden birbirine yakın olanlar elenir. Kalanlar, zaman, akış ya da mantık sırasına göre sıralanarak yazılır. Bu sıralama, sınıftaki öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmelidir. Bu, öğrencilere düşüncelerin sıralanışındaki mantığı kavratır. Cümlelerin sayısını öğrencilerin becerileri geliştikçe artırılmalıdır (Keskinkılıç, 2005).

2.2.3. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okur-yazar olmanın önemi artmış, okur-yazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlamıştır. Bugün artık okuma-yazma becerisine sahip olma bireyin toplumsal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının bir yolu olarak görülmektedir. Günümüzde bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okur-yazar olmasıyla mümkündür (Çelenk, 2004).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi için ilk adımı atmak demektir (Güneş, 2005).

İlk okuma-yazma öğretim sürecindeki çocuk, daha küçük toplumsal bir birim olan aileden, daha geniş ve karmaşık ilişkilerin yaşandığı okul topluluğunun içine gelmiştir. Bu geniş ve karmaşık ilişkiler ağı içinde hem kendisine yer arayacak, hem de okuma-yazma öğrenme gibi çok önemli kavşağı üzerinde bulunan çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliklerinin değişik yönlerden ele alınması, onun hem hayata uyumlu bir giriş yapması, hem de okuma yazma becerisini başarıyla kazanabilmesi açısından önemlidir (Çelenk, 2004).

İlk okuma, binlerce yılda oluşmuş, işaretlerle anlatılan duygu ve düşünceleri anlayabilecek alt yapıyı oluşturma etkinliğidir. İlk okuma etkinliği tıpkı, anadilini öğrenen çocuk gibi, aşama aşama gelişir. Çocuk önce kendi düzeyine uygun anlamlı metinlerle karşılaşır. Bu metinleri dinleyerek anlar. Daha sonra bu metinlerin yazıldığı şekilleri öğrenerek okuma yazmayı öğrenir (Güleryüz, 2004).

İlk okuma-yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de geliştirmektedir (Çelenk, 2002).

2.2.4. Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

Dünyamızda okuma-yazma öğretimi alanında günümüze kadar kullanılan 50' den fazla yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Sentez yöntemler; harf (alfabe), ses (fonetik), fonomimik, fonoscript, psiko-fonetik, laubach, hece (syllabique), mixte, bak-söyle, Beacon vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemleri ise 1900'li yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yöntem grubu, global, kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Özellikle cümle yöntemi Gestalt ekolüne dayalı olarak gelişmiştir. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlemesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından

oluşan yöntemlerdir. Karma yöntemler; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Karışık yöntemler; harf-fonetik, fonetik-hece, cümle-harf, kelime-hikâye-cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Seçkin (eklektik) yöntem ise analiz ve sentez yöntemlerin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır. Bilinçlendirme yöntemi ise ağırlıklı olarak bilinçlendirmeyi ele almaktadır (Güneş, 2005).

Bir ülkede okuma-yazma öğretim yöntemi seçilirken, ülkede kullanılan dilin yapısı, dilin yazı sistemi, eğitim-öğretimle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, çocuğun gelişim özellikleri, ülkede kullanılan materyal vb. gibi hususlar belirleyici olmaktadır (Güneş, 1997; Güneş, 2005).

Çelenk (2004)'e göre tarihi gelişim süreci içerisinde, okuma yazma öğretiminde değişik yaklaşım yöntem ve teknikleri uygulanmıştır. Bu yöntemler değişik kaynaklarda harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü yöntemleri gibi adlarla verilmektedir. Hangi şekilde ifade edilmiş olursa olsun ilk okuma ve yazmada öğretim yöntem ve tekniklerini şu üç başlık etrafında toplamak mümkündür.

1- Bireşim Yöntemi

Bireşim Yöntemi fonetik değerleri (harf yada sesi baz alan) öne alan yaklaşımlardır. Bu yöntemin sestem, harften, sesli harflerden, sesli ve sessiz harflerle birlikte ve heceden başlayan teknikleri olmakla birlikte, klasik bireşim yönteminin uygulanması şu şekildedir. Önce alfabetik sıraya göre sesler (harfler) tanıtılır. Harfler ikili üçlü ve dördü hecelerde kullanılır. Daha sonra da bu hecelerden sözcükler, cümleler ve metinler üretilir.

Gray (1975)'in fonetik değerleri öne alan teknikler olarak ifade ettiği bu yaklaşımlar, Türkçe literatürde daha çok adından “Bireşim Yöntemi” olarak söz edilen yöntemlerdir. Bu yaklaşımlar sırasıyla şunlardır;

1. Alfabe Tekniği: Bu yaklaşımda öne harfler öğretilir. Harflerin ikişerli üçerli hecelemesinden sonra kelimeler cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Bu yaklaşım en eski ve yüz yıllar boyunca sürmüş bir öğretim yaklaşımıdır.

2. Ses (Fonetik) Tekniği: Bu yaklaşımda önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Bu yaklaşımda sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin “o” sesi için “okul”, “a” sesi için “at”, “d” sesi için “dede” vb. kelimeler anahtar kelime olarak kullanılır. Seslerin tanıtımı önce belirlenmiş bir sıraya göre alfabedeki ünlü sesler ve daha sonra da ünsüz seslerin tanıtımı şeklinde olur. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra da yukarıda sözü edilen alfabe yönteminde olduğu gibi, önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir.

3. Hece Tekniği: Bu yaklaşımda öğretimin temelini hece oluşturur. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder. Bu yaklaşımda, öğretimin başlangıcının hece olması nedeniyle yukarıda sözü edilen diğer bireşim yöntemlerinden farklı, ancak, heceden kelime ve cümlelere doğru bir öğretim şekli uygulanmış olması bakımından da benzer bir yol izlendiği görülmektedir. (Akt: Çelenk, 2004)

2- Çözümleme Yöntemi

Bu yöntemin, metin, cümle ve sözcükten başlayan teknikleri vardır. En yaygın kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere (harflere) ayrılarak, harflerin sesi sezdirilmeye çalışır. Daha sonra da elde edilen seslerden yeni heceler,

hecelerden sözcükler, sözcüklerden de cümle ve metinler oluşturularak okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır (Çelenk, 2004).

Gray (1975)'e göre okuduğunu anlamayı öne çıkaran bu yaklaşımlardan Türkçe literatürde “Çözümleme Yöntemleri” olarak söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar ise şunlardır:

- 1- Kelime tekniği: bu yaklaşımda kelime bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Her öğretilen yeni kelime önce cümle veya cümlecikler içerisinde tekrar edilir. Daha sonra kelime içerisindeki hece ve harflere öğrencinin dikkati yönlendirilir.
- 2- Cümle tekniği: bu yaklaşımda gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınmaktadır. Kelimeler cümle içerisinde gerçek anlamına ve konuşma vurgusuna sahip olabilirler.
- 3- Öykü tekniği: cümle tekniğinin daha geniş bir uygulamasıdır. Bu yaklaşımda, öyküler çocuklar için daha ilginç olduğu için okuma yazmanın öğretilmesi daha da çekici hale geldiği düşüncesinden hareket edilir (Akt: Çelenk, 2004).

3- Karma Yöntem

Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok uygulamadaki öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur. Çelenk (1993), İlkokuma – yazma öğretimini konu alan literatür incelendiğinde, karma yöntem başlığı altında bir öğretim yönteminden söz edilmediği görülür. Ancak, okuma – yazma öğretim uygulamalarını dikkatle izleyenler bilirler ki çoğu öğretmen yukarıdaki iki yaklaşımın dışında fakat iki yaklaşımı da iç içe uyguladıkları ve her öğretmenin mesleki bilgi ve deneyimine göre

birbirinden az çok farklılaşan bir okuma – yazma uygulaması içine girdikleri görülür (Çelenk, 2004).

Karma yöntemde okuma – yazma öğrenmeye, öğrenci için anlamlı cümle ya da sözcüklerle başlanmakta, arkasından hemen sözcük, hece ve harfin (öğrenilmiş olan cümle ve sözcükler üzerinde) tanıtılmasına geçilmektedir. Ya da öğrenilen cümle ve sözcükler olduğu gibi kalmakta, ayrıca harflerden hece, sözcük ve cümleler oluşturularak öğretim sürdürülmektedir (Çelenk, 2004).

Ülkemizdeki öğretim yöntemleri ise; İlk okuma ve yazma öğretimi için Cumhuriyet Dönemine kadar bireşime dayalı harf yöntemi kullanılmaktaydı. 1920’lerden itibaren, Gestalt Psikolojisinin etkisiyle, Batı Avrupa ve Amerika’da 1940’lı yıllara kadar cümle yöntemi tartışmasız doğru kabul edilmiştir. Ülkemize baktığımızda, 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmene bırakılırken; 1936 programıyla çözümlemeye dayalı cümle yöntemi zorunlu hale getirilmiştir. 1940’lardan sonra Amerika ve Avrupa’da cümle yöntemi sorgulanmaya başlanmış; farklı yöntemlerin etkililiğiyle ilgili araştırmalar yapılmış; 1960’lardan itibaren farklı yöntemler kullanılmıştır. Bize bakınca, 2004’e kadar cümle çözümlemesi yöntemi tek ve zorunlu yöntem olarak kullanılmaya devam edilmiş; 2004’te hazırlanan taslak programda ise ses temelli yöntem tek ve zorunlu yöntem olarak ortaya konulmuştur (Yangın, 2005).

2004’te taslak program olarak ele alınan ve pilot uygulamaları yapılan bu yöntem 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren ülkemizdeki tüm okullarda uygulamaya geçirilmiştir. Ses Temelli Yöntemi daha iyi anlamak ve genel özelliklerini kavrayabilmek açısından ele alınacaktır.

2.3. Ses Temelli Yöntem

Okuma yazma öğretiminin daha verimli ve aktif olabilmesi için yöntem ve uygulama arayışları her zaman devam etmiştir. Ses temelli yöntem de bu arayışın bir sonucudur.

Eğitim programları profesörler kurulu 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Ses Temelli Yöntem ile ilgili olarak şu değerlendirmeleri yapmışlardır;

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir (Gömleksiz vd, 2005).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslar arası olgulardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz ve gerekliliktir. Bu açıdan bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan eğitim programları, öncelikle ülkenin kendi iç toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarından kaynaklanmak durumundadır. Aksi durumda, yani diğer ülkelere bakarak, onların kendi yapıları ve gereksinimlerinden üreyen felsefe, yönelim ve model ithallerinin geçerliliği ve uzun vadeli katkısı olamaz (Gömleksiz vd, 2005).

Ülkemizde de, özellikle yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan Avrupa Birliği'ne uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi vardır. 2005 – 2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan “Yeni İlköğretim Programı”nın bu gereksinime dayandırıldığı kuşkusuzdur. Bu çerçevede programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırımcı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Gömleksiz vd, 2005).

Ülkemizde Çoklu Zekâ, Yapılandırımcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel Farklılıklara Duyarlı Öğretim gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma – yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak Ses Temelli Yöntemin kullanılması ön görülmüştür (Güneş, 2005). Bu bağlamda Ses Temelli Yöntemin özellikleri ele alınmıştır.

2.3.1. Ses Temelli Yöntemin Özellikleri

Ses Temelli Yöntemin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ses Temelli Yöntemde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil; Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

- İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin, bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses Temelli Yöntem, bu yönüyle yapılandırımcı öğrenme yaklaşımına uygundur.

- Bu yöntem; tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilk okuma-yazma öğretimi yerine; çokluluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermektedir. Bu nedenle ilk okuma-yazma, öğretim sürecinde öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime, cümlelerle, okuma-yazma öğrenmelerini gerekli kılmaktadır.

- Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Okuma-yazma öğretiminde ilerleme, kolaydan zora doğru belirli bir sıra içinde yürütülmektedir.

- İlk okuma-yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntemdir. Ses Temelli Yöntem öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

- Yöntemin bir gereği olarak ilk okuma-yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenmektedir. Bu süreç, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

- Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sürecine bizzat katıldıklarından bu yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici olmaktadır.

- Bu yöntemle ilk okuma-yazma öğretiminde, çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinlerle çalışılmaktadır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engellemekte; tam tersine, cümleyi anlayarak öğrenmesini gerektirmektedir. Böylece öğrencilerin anlama düzeyleri gelişmektedir.

- Türkçe’ de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

- Öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağlanmakta; öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenciler yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2005).

2.3.2. Ses Temelli Yöntemle İlk Okuma Yazma Öğretimi

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

Ses Temelli Yöntemde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir (Güneş, 2005). Bu düzenlemeye ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasıyla başlanmaktadır.

2.3.3. Ses Temelli Yöntemin Aşamaları

Ses Temelli Yönteme göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
 - Sesi hissetme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
 - Metin oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2005).

Aşağıda Ses Temelli Yöntemle ilk okuma yazma öğretimi, ilk okuma yazmaya hazırlık, bitişik eğik yazı, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ayrı başlıklar altında verilmiştir.

2.3.3.1. İlk Okuma-Yazmaya Hazırlık

İlk okuma-yazmaya hazırlık aşamasında; genel hazırlık, okumaya hazırlık ve yazmaya hazırlık olmak üzere üç tür çalışma yapılmalıdır. Bunlar:

Genel Hazırlık

Öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulmalıdır. Bunun için oyunlar, dramalar, şarkılar, bilmeceleer birer araç olarak kullanılarak öğrencilerin, ilk okuma-yazma çalışmalarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

Ayrıca öğrenciler çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmaya çalışılmalı, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma-yazma öğretiminde bunlar dikkate alınmalıdır. Çocukların gelişimi düzenli aralıklarla kontrol edilmeli; aileler, yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmeli, onların desteği alınmalı (MEB, 2005).

Okumaya Hazırlık

Okumaya hazırlık aşamasında; oturma, kitabı tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme etkinlikleri önerilmiştir. Bu etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır. Bu aşamada, öğrencinin durumuna göre daha farklı etkinlikler de yapılabilir.

1. Oturma: İlk okuma-yazma çalışmalarında düşünce akışını artıran, anlamayı ve çalışmaları kolaylaştıran oturma şekline dikkat edilmelidir. Öğrencilerin sırada yanlış oturmalarına ve eğilerek çalışmalarına izin verilmemelidir.

2. Kitabı tutma ve açma: Göz ile kitap arasındaki en uygun uzaklığa dikkat ederek öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiği gösterilmelidir.

3. Görsel okuma: Okuma çalışmalarından önce öğrencilerin görselleri tanıma, anlama, yorumlama ve anlatma becerileri geliştirilmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- Gördüğü bir resmi tanıma, diğerlerinden ayırt etme,
- Görsellerde gördüğü ayrıntıları anlatma,
- Söylenen kelimenin görsel karşılığını bulma,
- Söylenen cümleye uygun resimleri bulma,
- Sorulan bir soruyu görsellerden yararlanarak cevaplama,
- Görsellerden yararlanarak hikâye oluşturma,
Görsellerden yararlanarak oluşturulan bir hikâyedeki kahraman, olay, yer, zaman hakkında konuşma.

4. Okumaya özendirme: Öğretmen, örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmelidir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir:

- Hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma.
- Resimli hikâyeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama (MEB, 2005).

Yazmaya Hazırlık

Yazmaya hazırlık olarak aşağıda el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi çalışmaları verilmektedir. Öğrencilerin gelişme durumuna göre daha farklı çalışmalarda yapılabilir.

a. El hareketleri: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin çeşitli oyunlarla el kol kasları geliştirilmelidir. Bu çalışmalarla öğrencilerin kas esnekliği sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme. Örneğin, “sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak...” şarkısının söylenmesi.

- Parmak uçları ile sıra üzerine vurarak yağmur yağma sesinin çıkartılması (hafif yağmur, şiddetli yağmur, gök gürültüsü taklitleri).

- Direksiyon çevirme hareketiyle sağa ve sola doğru dönüşler yapma.

- Elma, armut toplama veya parmaklarını açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma.

b. Boyama: Çeşitli boya kalemleriyle resim yapma etkinlikleri yapılabilir.

c. Kalem tutma: Kalem tutmanın ilk okuma-yazma öğretimi açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin, kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engellemektedir. Bunu önlemek için öğretmen, her öğrencilerin kalem tutuşunu gözlemlenerek kalemi doğru tutma alışkanlığı kazanmalarını sağlamalıdır.

d. Serbest çizgi çalışmaları: Serbest çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Öğrencilere çeşitli resimler yaptırılır. Yapılan bu çalışmaların çevrede görülen ve bilinen varlık ve nesnelerden örneklendirilmesi öğrencinin çevresiyle bütünleşmesi ve yaptıklarını anlamlandırması bakımından önemlidir. Bu aşamada şu çalışmalar yapılabilir:

- Karalama (kuş yuvası, çember, bulut yapma).
- Sürekli ve eğik çizgiler çizme (dalga, yılan, halat vb.)

e. Düzenli çizgi çalışmaları: Bu aşamada yapılacak çizgi çalışmaları harfleri yazmaya hazırlık niteliğindedir. Bu amaçla şu çalışmalar yapılabilir.

İki çizgi tek aralıktan oluşan satır aralığına çizme. İki satır çizgisinin arası 2 cm olmalıdır.

Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralığına çizme. Dış iki çizgi arası 2 cm olmalıdır.

Dört çizgi üç aralıktan oluşan standart yazı aralığında çalışma. Dış iki çizgi arası 1,3 cm olacak şekilde düzenlenmelidir(MEB, 2005).

Yeni Türkçe programı, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görselden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir (Keskinlik, 2005).

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır (MEB, 2005).

Bitişik Eğik Yazı

İlk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanacak ve bütün yazılar bitişik yazı ile yazılacaktır. Bitişik eğik yazı kullanımına ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir:

İlk okuma-yazma öğrenmeye başlayan öğrencilerin, kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizdikleri gözlenmektedir. Bu durum öğrencilerin bitişik eğik yazıya geçişini kolaylaştırmaktadır.

Öğrenciler anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.

1. Bitişik eğik yazının akıcı ve kesintisiz olması, soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
2. Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermemektedir. Bu durum yazının akıcı ve doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
3. Bitişik eğik yazı, harflerin doğru yazımını desteklediğinde harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununun ortaya çıkmasını önlemektedir.
4. Bitişik eğik yazıdaki süreklilik, düşüncedeki süreklilik ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Böylece yazıda kazanılan bu akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
5. Dik temel harflerin ardından bitişik eğik yazı harfleri ile yazmaya başlayan öğrenciler bitişik eğik yazıya geçişte güçlük çekmektedirler. Bu nedenle ilk okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlanmalıdır.
6. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını göstermektedir.
7. Bitişik eğik yazının estetik görünümü, öğrencilerin estetik bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğundan, onların sanatsal gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bitişik eğik yazı öğretimi ile resim ve müzik derslerinin öğretimleri arasında ilişki bulunmaktadır.
8. Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin diğer yazı karakterleriyle yazılmış metinleri okumalarında problem çıkarmamaktadır. Öğrencilerin, değişik stillerde yazılmış harfleri tanımakta ve okumakta güçlük çekmediklerini deneysel çalışmalarla ispatlanmıştır.

9. Bitişik eğik yazı, sentez yöntemine uygun olduğundan Ses Temelli Yöntem ile ilk okuma-yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005).

2.3.3.2 İlk Okuma-Yazmaya Başlama Ve İlerleme

Bu aşamada sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır.

a. Sesi Hissetme ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır:

1. Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.

2. Sesin geçtiği kelimeler örnekler buldurulur ve bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır (Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.).

3. Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek öğrencilerden bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir.

b. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harflerin yazdırılmasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen bu harfin nasıl yazıldığını tahtada göstermeli ve harfi öğrencilerle birlikte okumalıdır.
2. Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılarak öğrenciler harfin yazılışına hazırlanmalıdır.
3. Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalı; öğrencilerin yazdıkları harflerin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.
5. Yazılması zor olan (a, A, k, y, g, G, f) harflerden önce, bu harflerin yazımına yönelik hazırlayıcı çizgi çalışmaları yapılmalıdır.
6. Seslerin(harflerin) öğretiminde alfabedeki sıralama değil; aşağıda verilen sıralama ele alınmalıdır. Bu sıralamada Türkçenin ses yapısı, harflerin yazım kolaylığı, anlamlı hece ve kelime üretmedeki işlevlik dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu gruptaki bazı seslerin (harflerin) yerleri değiştirilerek farklı gruplamalar da yapılabilir. Ancak bu düzenleme Türkçe Öğretim Programı'nın anlayışına, tematik yaklaşıma ve Ses Temelli Cümle Yöntemine uygun olmalıdır.

Ses (harf) Grupları:

- | | |
|---------------------------|------------------|
| 1. Grup: e, l, a, t | E, L, A, T |
| 2. Grup: i, n, o, r, m | İ, N, O, R, M |
| 3. Grup: u, k, ı, y, s, d | U, K, I, Y, S, D |
| 4. Grup: ö, b, ü, ş, z, ç | Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç |
| 5. Grup: g, c, p, h | G, C, P, H |
| 6. Grup: ğ, v, f, j | Ğ, V, F, J |

7. Büyük harfler verilirken oluşturulan kelime ve cümlelerden yararlanılabilir. Bunun için özel adların yazım kurlarından hareket edilebilir (MEB, 2005).

c. Heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma

İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır:

1. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerle ilgili hecelere ulaşılmalıdır.
2. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.
3. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.
4. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilmeli bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.
5. Ses verildikçe üretilen heceler artacak bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden; özel adlarda cümle başlarında büyük harf yazımı ve kullanımından eş zamanlı olarak yararlanılmalıdır.
6. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.
7. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime, cümleler okunmalı ve yazılmalıdır (MEB, 2005).

ç. Metin oluşturma

Elde edilen kelimelerden yararlanarak cümleler ve cümlelerden de metinler oluşturulmalıdır. İlk gruptaki harfler kazandırıldıktan sonra oluşturulacak metinler tam anlamıyla bir paragraf oluşturmaktan uzak olabilir. Bu durum diğer programlardaki harfler öğretildikçe ortadan kalkar. Metinler üzerinde mutlaka konuşulmalı verilmek istenen mesaja çok genel de olsa değinmeye çalışılmalıdır. Oluşturulan kısa metinler

mutlaka yazdırılmalı ve yazıyla ilgili dönütler verilmelidir. Yazının kağıt yüzeyine yerleştirilmesi üzerinde de durulmalıdır. Paragraf başı yapma ve uygun kenar boşlukları bırakma daha başlangıçtan itibaren vurgulanmalı ve bu konuda çocuklar sürekli uyarılmalıdır. Güzel sayfa düzenleri ödüllendirilmelidir (Akyol, 2006).

2.3.3.3 Okur Yazarlığa Ulaşma

İlk okuma yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Buna serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikayeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar (MEB, 2005).

2.4. İlgili Araştırmalar

Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde uygulanan Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretimi hakkında yurt içi ve yurt dışında az sayıda araştırma yapılmıştır.

Dündar (2006), orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılmasını araştırmıştır. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar okuma öğretiminde; eğitim sonunda okudukları ses, hece ve sözcük sayısına göre karşılaştırılmıştır. Ses Temelli Yöntemin cümle yönteminden daha etkili olduğu bulunmuştur.

Akkuş (2007), Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenler eğitim programını tam olarak uygulayamamakta, uygulama sırasında sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenler tarafından eğitim programında belirtilen amaçların öğrenci düzeylerinin üzerinde

olduğu, programın soyut kavramlar içerdđđ ve bununla öğrenci başarısını olumsuz etkilediđđ belirtilmiştir.

Ses Temelli Yöntemle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmada konuyla ilgili olduğu düşünölen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Uğur (2006), Ses Temelli Yöntemin öğretmenler tarafından algılanma biçimleri ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri araştırmış ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, bitişik ve eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı görölmüştür. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanmama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediđđ ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıklarını belirtmiştir.

Özsoy (2006), Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri araştırmış ve bitişik eğik yazma çalışmalarında önemli sorunların olmadığı bulunmuştur. İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin bireşim yapma, heceleyerek okuma, okuduklarını anlamama, noktalama işaretlerini yerinde kullanamama sorunları ile karşılaştıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıfta öğrenilen hece, kelime ve cümlelerin tanınmasında zorluk çekilmediđđ ancak öğrencilerin yeni hece, kelime ve cümlelerle karşılaştıklarında bunları tanıma ve okumada zorlandıkları belirtilmiştir.

Samancı (2007), Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri araştırmış, öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğretiminde öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıklarından dolayı yanlış okudukları, iki sesi yan yana okurken birleştiremedikleri, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemedikleri ayrıca okuduklarını anlamada problemler yaşadıklarını ifade ettiklerini göstermektedir.

Gün (2006), öğretmenlerin Ses Temelli Yönteme ilişkin algıları ve görüşlerini araştırmış, öğretmenlerin Ses Temelli Yöntem ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yeni ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve kendilerinin yeni ilk okuma yazma müfredatı için yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yeni müfredata yönelik olumlu görüşleri olduğu bulunmuştur.

Turan (2007), ilköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma programında uygulanan Ses Temelli Yöntemin uygulamadaki etkililiği araştırılmış, Ses Temelli Yöntem ile Türkçe kazanımlarının uygulayıcılar tarafından genelde olumlu bulunduğu göz önüne alınmıştır. Türkçe programı katılımcılar tarafından başarılı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Yöntem aracılığıyla okuma yazma öğretiminin, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

Araştırma niteliksel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Alanı

Bu araştırma, sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ile zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır.

Araştırmada veriler, ilköğretim okulunda görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinden, görüşme yoluyla elde edilmiştir.

2006–2007 öğretim yılında Orta Anadolu'daki bir ilde, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri araştırmanın alanını oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Ses Temelli Yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapılan bu çalışmada verilerin toplanması, niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Nizamoğlu, 2006). Berg (1998)'e göre; yarı yapılandırılmış görüşmeler için, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine sorular aynı sıra ile sorulur; ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilen görüşme şeklidir (Akt: Cerit, 2001).

Görüşme soruları görüşmecinin sınıf ziyaretleri sırasında öğretmenlerle yaptığı görüşmeler ve Türkçe İlk okuma Yazma Programı incelemelerinde elde edinilen bilgilere göre hazırlanmıştır. Daha sonra Orta Anadolu'da bir ilde 3 öğretmenle ön çalışma yapılmış, ön çalışmalarda ortaya çıkan eksiklikler alandan bir uzman görüşü alınarak giderilmiştir. Soru sayısı 10 sorudan 4 soruya indirilmiş ve yeni düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirileceği okullar belirlendikten sonra okul müdürü ve varsa rehber öğretmenle görüşülerek araştırmanın amacı (Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Yöntem aracılığıyla okuma yazma öğretiminin, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkililiğini belirlemek) ve yapılma nedeni açıklanmıştır.

Sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin örnekleme seçiminde kartopu/zincir örnekleme kullanılmıştır. Orta Anadolu’da bir ilde 5 resmi ilköğretim okulunda yapılan ve sınıfında zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenleri gözlenerek en iyi bilginin alınabileceği tahmin edilen öğretmenler belirlenmiş ve özellikle onlarla görüşme yapılmıştır. Seçilen öğretmenlerden gönüllü olanlarla konuşularak uygun gün ve saat kararlaştırılmıştır.

Görüşmeler, okul rehber öğretmenlerinin odasında, dikkatleri dağılmadan sessiz bir ortam hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından katılımcıların kendi isimleri kullanılmıştır. Daha sonra her bir katılımcıya kod ismi verilmiştir. Görüşme soruları sorulmadan önce öğretmenlere görüşme formu verilerek görüşme hakkında bilgilenmeleri sağlanmıştır. Görüşme soruları belirlenirken soruların kolay ve anlaşılabilir nitelikte olmasına, açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiş, sorular belirlendikten sonra sıraya konularak görüşmecilere aynı sırayla sorulmuştur.

Araştırma kapsamında bulunan ilköğretim okulu sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından bire bir yapılmış ve görüşmeler teybe kaydedilmiştir. Yine araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında önemli görülen konularda notlar alınmıştır. Araştırmayla ilgili veriler 17.04.2007/ 14.11.2007 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara aşağıda yer alan sorular sorulmuştur;

1. İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızına etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin Ses Temelli Yöntemle okuma yazma öğrenmelerinin anlamlı okumalarına bir etkisi var mıdır?

4. İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Sorular sorulurken öğretmenlerin anlamadığı yerlerde devreye girilerek yönlendirici olmayacak şekilde sorular açıklanmıştır. Sorular cevaplanırken farklı bir soruya da cevap verilmişse o soru tekrar sorulmamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin dökümü; öğretmenlerle görüşüldükten sonra ses kayıtları yazıya aktarılmış ve kayıtların yazıya aktarımı sırasında konuşulanlar olduğu gibi yazılmıştır. Aktarma işlemi tamamlandıktan sonra verilerin tamamı bilgisayarda düzenlenmiş ve her satıra bir numara verilmiştir. Düzenleme işlemi sırasında bir hata olmasını engellemek amacıyla bilgisayara aktarılan verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla kayıtlar bir kez daha dinlenerek sayfalara yazılan veriler aynı anda okunmuş ve verilerin tam olduğu görülmüştür.

Dey (1993) veri analizi sürecini “betimleme”, “sınıflama” ve ilişkilendirme” şeklinde üç aşamada incelemektedir. Betimleme aşamasında araştırmacı, kodladığı verileri kapsamlı bir biçimde tanımlar ve bu şekilde okuyucunun; verilerin toplandığı ortalama, verilerin ayrıntısına ve derinliğine, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine ve araştırma sürecine ilişkin bilgileri ilk elden edinmesi amaçlanır. Sınıflama aşamasında veriler kodlanır ve buna göre sınıflandırılır. Sınıflandırılan verilerin incelenmesi ve buna göre temaların ortaya çıkarılması daha kolaydır. Son aşamada ise, belirli temalar altında sınıflandırılan temalar ilişkilendirilir ve bu ilişkiler yorumlanır (Akt:Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Verilerin kodlanması sırasında tüm veriler ele alınmış ve her birine bir sayfa numarası verilerek bir sayfanın iki yerde kullanılması engellenmiştir. Tüm görüşmelerden toplanan 51 sayfa veri olduğu saptanmıştır. Veriler numaralandırıldıktan sonra, tüm veriler okunarak verilerin bir bütün olarak görülmesi sağlanmıştır.

Verilerin kodlanması işlemi sırasında; kendi içinde anlamlı bütün oluşturan bölümler belirlenmiş ve bir kodlama listesi oluşturulmuştur. Uygun kodlar satırlara, paragraflara ya da sayfalara konulmuştur. Kodlamada hata olmaması için veriler birkaç sefer okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Kodlar arasında birbiriyle ilişkili olanları bir kategoride toplamak için uygun temalar oluşturulmuştur.

Temaların uygunluğu kontrol edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlara ve temalara göre okuyucunun anlayacağı dilde betimlenmiş ve elde edilen bulgulara göre ilişkilendirilerek sonuçlar çıkarılmıştır.

Görüşme notları tırnak içerisinde verilmiş ve daha sonra parantez içinde görüşmenin hangi öğretmene ait olduğunu, kaçınıcı sayfada ve kaçınıcı satırlar arasında olduğu belirtilmiştir. Örnek açıklamada kodlama sistemi detaylı olarak gösterilmiştir.

Örnek: “.....”(A:1/2-3)

A : Sınıf Öğretmeni

1 : Görüşme notlarının yer aldığı sayfa numarası

2-3 : Görüşme notlarının yer aldığı satır numaraları

3.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. “Geçerlilik” ve “Güvenilirlik” bu açıdan araştırmada en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Geçerlilik, kısaca araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak ulaşıp ulaşmayacağına ilişkindir (LeComte ve Goetz, 1982; Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu araştırmanın geçerlilik çalışması; araştırma bulguları verilerin elde edildiği ortam göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bulunmuştur ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır. Bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığı sürekli kontrol edilmiş ve elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye uyumu gözlenmiştir.

Bu araştırmanın güvenilirliği için; alandan bir uzman tarafından 18 ses kaydından rasgele 2 tanesi seçilmiştir. Seçilen ses kayıtları uzman tarafından dinlenmiş ve yazıya geçirilmiştir. Araştırmacının tuttuğu kayıtlar ile uzmanın tuttuğu kayıtlar tek tek karşılaştırılmış ve tutarlı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

2006 - 2007 öğretim yılında, Orta Anadolu’da bir ilden zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinden kartopu zincirleme örnekleme ile seçilmiş 5 resmi ilköğretim okulundan 18 öğretmenle çalışma grubu oluşturulmuştur.

4.1.1. Görüşme Tarih ve Süreleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere verilen kodlar Tablo 1’de yer almaktadır. 17.04.2007/ 14.11.2007 tarihleri arasında yapılan görüşmeler her öğretmen için ayrı bir cd oluşturularak öğretmenlerin kod isimlerinin sırasına göre isimlendirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tarih ve görüşme süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Görüşme Tarihleri ve Süreleri

ÖĞRETMENLERİNİN KODU	GÖRÜŞME TARİHİ	GÖRÜŞME SÜRESİ	CD ADI
A	17.04.2007	22 DK	1
B	19.04.2007	15 DK	2
C	09.05.2007	25 DK	3
D	17.05.2007	32 DK	4
E	03.10.2007	20 DK	5
F	05.10.2007	23 DK	6
G	10.10.2007	28 DK	7
H	12.10.2007	22 DK	8
I	16.10.2007	25 DK	9
K	18.10.2007	31 DK	10
L	23.10.2007	23 DK	11
M	26.10.2007	20 DK	12
N	30.10.2007	18 DK	13
O	02.11.2007	23 DK	14
P	06.11.2007	21 DK	15
R	09.11.2007	24 DK	16
S	12.11.2007	20 DK	17
T	14.11.2007	19 DK	18

4.1.2. Öğretmenlerin Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin sayısal veriler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Özellikleri

Öğretmenlerin Kodları	Cinsiyet	Yaş
A Öğretmeni	Erkek	38
B Öğretmeni	Bayan	35
C Öğretmeni	Bayan	36
D Öğretmeni	Erkek	41
E Öğretmeni	Bayan	29
F Öğretmeni	Bayan	33
G Öğretmeni	Bayan	40
H Öğretmeni	Erkek	32
I Öğretmeni	Erkek	32
K Öğretmeni	Bayan	40
L Öğretmeni	Erkek	45
M Öğretmeni	Bayan	34
N Öğretmeni	Bayan	26
O Öğretmeni	Bayan	27
P Öğretmeni	Bayan	39
R Öğretmeni	Erkek	25
S Öğretmeni	Bayan	27
T Öğretmeni	Bayan	31

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazmayı öğrenmeleri üzerine etkisine ilişkin, sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenler ile yapılan görüşmelere dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma konusuyla ilgili

öğretmenlerin görüşleri dört temaya ayrılmış ve her bir temanın alt temalarından oluşmaktadır. Bu temalar Tablo 3’de tema ve kod başlıkları altında verilmiştir.

Tablo 3: Tema ve Kod Başlıkları

1. TEMA: Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okumayı Öğrenmelerine Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okumaya Geçmesine Olumlu Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okumaya Geçmesine Olumsuz Etkisi
2.TEMA: Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Hızına Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Hızına Olumlu Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Hızına Olumsuz Etkisi
3. TEMA: Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuduğunu Anlamaya Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Olumlu Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Olumsuz Etkisi
4. TEMA: Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Yazmaya Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Yazmaya Olumlu Etkisi Ses Temelli Yöntemin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Yazmaya Olumsuz Etkisi

4.2.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okumayı Öğrenmelerine Etkisi

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere yöneltilen “ İlk okuma yazma öğretiminde Ses Temelli Yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumayı öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşler aşağıdaki kod başlıkları altında verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine etkisine ilişkin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Bu görüşler;

1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumlu etkisi,

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumsuz etkisi, olarak dağılım göstermektedir.

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini gösteren frekans dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo - 4 Öğretmenlerin Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okumayı Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Madde	Frekans
1. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumlu etkisi	9
2. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumsuz etkisi	5

1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumlu etkisi;

Görüşme yapılan öğretmenlerden C, K, M, N, O, P, T, G ve H öğretmenleri Ses Temelli Yöntemin öğrencilerin daha çabuk okumayı öğrenmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. K öğretmeni okumaya geçmesine olumlu bakmakta ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Zihinsel engelliler bu yöntemde daha kolay öğreniyorlar. Harfleri daha rahat öğrenmelerinden kaynaklanıyor. Ağır öğrenenlerin, geç öğrenenlerin bu yöntemde daha çabuk okumaya geçtiklerini gördüm. Cümleyi ezberlemekte zorlanıyorlardı”(K:2/43-45). Öğretmen H bu başlığı desteklemektedir. Fakat yöntemin daha iyi olabilmesi için şu önerilerde bulunmuştur; “Bence zihinsel özürlü olan çocuklarda sestten başlanmalı. Çünkü çocuk zaten cümleyi kavrayabilse normal bir çocuk olur. Ama çocuklara bu yöntemle öğretildiğinde daha başarılı olacaklarına inanıyorum”(H:2/34-35). “Seslere böldüğümüzde daha iyi öğretiyoruz. Fakat çocuklar hecelemeğe geçince od-un olarak heceliyorlar. Haliyle sesi heceye bölerken ya da cümleyi hecelerken çok sıkıntı yaşıyoruz. Daha yavaş okuyorlar. Çocuklara ilk başta sert sessizlerin ya da çocukların çok kolay çıkarabileceği seslerin verilmesi gerekiyor. Bence ses gruplarının değişmesi gerekiyor. Her zaman önce sesli harflerin verilmesi ve çocukların hece olarak bunları kavrayabilmesi daha sonra da sert sessizlerin p,ç,t,k ya da s, ş olsun bu çocukların günlük hayattan örnekler verdikleri sesleri çok daha kolay çıkartabileceklerini düşünüyorum. Çünkü diğer türlü –l sesi çocuklara hiçbir şey ifade etmiyor. Çocuklara sadece bununla el hecesini oluşturabiliyorsun tersini öğretirken –le dediğinde çocuğun kafasında canlanmıyor. Ama önce seslileri verip sonra diğerlerine geçilse mesela ş harfini verirsek; eş, iş ya da iç daha mantıklı geliyor. Ama –le hecesi çocuklara hiçbir şey ifade etmiyor. Çocuklar hecelerinin tersini öğrendiğinde de anlamlı olmalı, il mesela anlamlı geliyor ama li’yi söylediğinde mantıksız geliyor. İlin ne olduğunu çocuğa anlatabiliyorsun, en azından günlük hayattan örnekler verebiliyorsun. Ama -li sesiyle çocuğa hiçbir şey veremiyorsun ve çocuk bocalıyor. Mutlaka çocuklara önce sesli harflerin verilmesi, daha sonra da çocukların çıkartabildiği su sesinin ya da yılan sesinin, ondan sonra da p,ç,t,k dan herhangi bir sesin mutlaka verilmesi gerek”(H:1/1-13).

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmesine olumsuz etkisi;

A,B,F,L ve R öğretmenleri ses temelli yöntemin öğrencilerin, okumayı öğrenmelerine olumlu katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen B görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; “Kaynaştırma öğrencileri zaten çok zor anlıyor. Önce bütünü görmek zorunda, bütünü gördükten sonra belki parçaları bir araya getirecek. Bütünü görmeyince onlara sesler anlamsız geliyor. Çocuk kafasında şekillendiremediği için; kendini okumuş gibi hissetmiyor. Okuma hızına etkisi yok. Çocuklar bütünü daha rahat kavrayabiliyorlardı. Parça olduğu zaman ona alışması ve onu tanıyabilmesi çok daha zor oluyor. –e sesi ile başladık çocuklar –e’yi soyut olarak tanıyorlar.”(B:2/34-38). Öğretmen F zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçememesinin nedeninin bu çocukların çabuk unutmasından kaynaklandığını düşünmektedir ve bu düşüncesini; “Bu çocuklar çabuk untabiliyorlar. Kelimenin sonuna gelinceye kadar harf harf okuttuğumuz için cümlelerin sonuna gelinceye kadar unutup. Kelimenin bütünü okuyamıyor.”(F:1/1-2) şeklinde ifade etmektedir.

4.2.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Hızına Etkisi

Görüşme yapılan öğretmenler, Ses Temelli Yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızına etkisine ilişkin iki farklı görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler;

1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızına olumlu etkisi,

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olumsuz etkisi, olarak sıralanmıştır.

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini gösteren frekans dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo - 5 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuma Hızına Etkisine İlişkin Görüşleri

Madde	Frekans
1. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızına olumlu etkisi	4
2. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olumsuz etkisi	5

1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızına olumlu etkisi;

Konuyla ilgili görüşleri alınan **D,E,G** ve **M** öğretmenleri ses temelli yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin bu sistemde daha hızlı okuduklarını belirten E öğretmeni bu fikirlerini; “Bence bu yöntem daha iyi. Okuma hızı olarak daha hızlı okuyorlar, diye düşünüyorum.”(E:1/1-3). “Yöntemden kaynaklanıyor olabilir. Ses temelli olduğu için harften başlıyoruz, sesi tanıyor, yanına da diğer sesi pekiştirebiliyor. Kaynaştırabiliyor ve heceye dönüştürdüğü için daha etkili. Diğerinde cümleyi ezberlemek zihinsel engelliler için biraz daha zor.”(E.1/4-5) şeklinde ifade etmiştir.

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarına olumsuz etkisi;

Konuyla ilgili görüşleri alınan K, A, F, I, ve R öğretmenleri, Ses Temelli Yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okuma hızlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Normal öğrencilerinde okuma hızlarının düşük olduğunu söyleyen A öğretmeni okuma hızlarının düşük olmasının nedenini; “Okuma hızına etkisi oldukça geriletıyor. Normal öğrencilerimizde de zaten böyle, okuma hızı oldukça düşük oluyor” (A:1/5-6) “harflerde bütünlük ve anlamlandırma yok. Kelimeleri veya cümleyi bütün

olarak algılayamıyor. Bu nedenle, okuma hızları oldukça düşüyor.”(A:1/2-4) şeklinde belirtmiştir. I öğretmenini zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin okumasını; “Heceleyerek okuyabiliyor. Ama akıcı okuyamıyor. Sessiz harflerde sorunlar yaşıyoruz. b harfini okurken be diye okuyor. Bu nedenle bealık diye okuyor, balık diyemiyor.”(I:2/10-14) demiş ve şu öneride bulunmuştur; “bu çocuklara önce sesli harfleri öğretmek lazım, hecelemede sorun yaşıyorlar. “Ses Temelli Yöntem bazı konularda iyidir. Ama karma bir sistem uygulanmalı. Her çocuğa farklı anlayacağı sistemi uygulamak gerek.”(I:2/32-34) şeklinde ifade etmiştir.

4.2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Öğretmenlerin ses temelli yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamasına ilişkin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Bu görüşler;

1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi,

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumsuz etkisi, olarak dağılım göstermektedir.

Bu temaya ait frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo - 6 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Okuduğunu Anlamaya Etkisine İlişkin Görüşleri

Madde	Frekans
1. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi	4
2. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumsuz etkisi	12

1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumlu etkisi;

Görüşme yapılan öğretmenlerden D, H, M ve T Ses Temelli Yöntemin öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu başlığı destekleyen görüşte olan H öğretmeni eleştirisini; “Anlıyor ama cümle kavramı çocukta çok geç olduğu için anlamakta zorlanıyor. Cümlenin ne olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Sadece hecelerden kelimeler oluşturulduğunu, sonra da cümlenin oluşturulduğunu biliyor ama cümle uzun bir şey çocuk bunu anlayana kadar ilk etapta zorlanıyor. Bu geç kalmasından kaynaklanıyor. Hece aklında kalıyor ama cümlenin tamamı aklında kalmıyor.” (H:2/24-28) diyerek şöyle bir öneride bulunmuştur; “Bir bütünlük sağlayamıyor. Benim dediğim harflerden verilerek başlansa, çocuk daha kolay okumaya geçer. Ama şimdiki harf gruplarında 1. sırada e,l,a,t öğretiliyor, net kelimeler çıkmıyor. Çocuklara saçma geliyor. Saçma olan bir şeyin öğretilmesi çok kolay olmuyor.”(H:2/30-33) şekilde ifade etmiştir.

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına olumsuz etkisi;

Öğretmenlerden A, B, C, E, F, G, K, L, N, O, P ve R öğretmenleri, Ses Temelli Yöntemin, öğrencilerin okumayı öğrenmelerine olumlu katkısının olmadığını belirtmişlerdir. C ve A öğretmenleri, Türkçe kitaplarındaki metinlerin uzun olmasının okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir; Öğretmen A konuyla ilgili olarak düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır; “Ses Temelli Yöntemle gittiğimiz için kelimeleri bir bütün olarak anlayamıyor veya kelimeleri bir bütün olarak algılayamıyor. Parçalar ve kelimeler 1. sınıf kitaplarında çok uzun olduğu için anlayamıyor.” (A:2/26-27). K öğretmeni konuyla ilgili; “Benim gözlemlediğim bize eğitim fakültesinde anlatılan beynin ya da gözlerin bütünü algıladığı ve bu şekilde daha iyi anlamlandırılabilirdiydi. Burada parçaları tek tek bir araya getirmeye çalışıyorlar. Ondandır da anlamsız okuyorlar.”(K:2/35-38) açıklamasını yaparak bütünün daha iyi algılandığını ve anlamayı sağladığını bu sistemde ise parçadan bütüne gittiği için anlamayı olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Öğretmen G zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okumayı öğrenene kadar ayrıca bir eğitim verilmesini ve sınıfların yetersiz olduğunu şu şekilde belirtmiştir; “Anlamada sıkıntımız var, ya da hecelemede. Bu yöntemin uygulanabilmesi için okumayı öğrenene kadar ayrıca bir eğitim verilmesi lazım. Sınıf yetersiz. Ayrıca bir öğretmen yardımıyla ya da ayrı bir sınıfa alınarak çocuk pekiştirilebilir.”(G:3/48-51)

4.2.4. Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Yazmaya Etkisi

Öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemin kaynaştırma öğrencilerinde yazmaya etkisine ilişkin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Bu görüşler;

- 1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumlu etkisi,
- 2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumsuz etkisi, olarak gruplandırılmıştır.

Bu temaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini gösteren frekans dağılımı aşağıda yer almaktadır.

Tablo - 7 Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinde Ses Temelli Yöntemin Yazmaya Etkisine İlişkin Görüşleri

Madde	Frekans
1. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumlu etkisi	3
2. Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumsuz etkisi	15

- 1- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumlu etkisi;

Ses Temelli Yöntemin öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine olumlu etkisinin olduğuna yönelik görüş bildirenler K, R, T öğretmenleridir. Öğretmen K ses temelli yöntemde yazmayı olumlu bulduğunu şu şekilde ifade etmektedir; “Daha hızlı yazıyorlar, her çocuğun kendine özgü bir yazı stili oluştu, görsel açıdan daha düzenli. Ezberden kurtuldular. Kendileri kelime üretebiliyorlar. Zihinsel yetersizliği olan çocuk için daha iyi.”(K:2/27-31)

2- Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmelerine olumsuz etkisi;

A, B, C, D, E, F, G, H, I, L, M, N, O, P ve S öğretmenleri Ses Temelli Yöntemin öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine olumlu katkısının olmadığını belirtmişlerdir. A öğretmenin el yazısına olumsuz eleştirileri şu şekildedir; “El yazısı olması ve çocuğun kelimeler arasında boşluk bırakması gerektiği gibi şeyleri beyinde yorumlayıp karar veremiyor. Kelime aralarına boşluk bırakmadan, satır sonuna kadar gidiyor. El yazısından mı kaynaklanıyor bilmiyorum ama bitişik yazıyı tam olarak yapamıyorlar, harfleri birleştiremiyorlar. Anlamsız bir görünüm ortaya çıkıyor. Çocuk kendi yazısını okuyamıyor ama normal bir kitaptan okuyabiliyor.”(A:2/24-25) “Bu sistemde yazma hızı düşük el yazısı olduğu için. El yazısıyla öğrenmesi çok zordu, satıra sığdıramadı ve düzgün birleştiremedi.”(A:3/79-80). Öğretmen C bitişik eğik yazının öğrencinin el kaslarına uygun olmadığını şöyle ifade etti; “El yazısıyla yazdıkları için çok yavaş, eski yöntemde daha hızlı yazıyorlardı. Kasları el yazısına uygun değil. El yazısında bağlantılar ve hareket yönleriyle uğraşıyorlar. Eğik yazamıyorlar, dik yazıyorlar.”(C:1/2-4) şeklinde ifade etmiştir. “Bana göre bu yöntemin yazma hızına olumsuz etkisi var, yazma hızları son derece yavaş. Harfleri yazmada sıkıntı yaşıyoruz.”(C:1/15-16) şeklindeki ifadesinden bitişik eğik yazıya olumsuz baktığı anlaşılmaktadır.

Türkçe kitaplarının düz yazı olmasının öğrencilerin ise el yazısı yazmalarının çelişki yarattığını belirten L, H, D ve P öğretmenlerinden D öğretmeni; “Karşılaştığımız

zorluklardan biri de el yazısı öğretmekti. El yazısıyla yazdık ama Türkçe kitaplarının el yazısı olmaması çelişki yarattı.”(D:5/116-118). “Türkçede dik harfle yazmak daha kolaydır. Şu an çevrede gördüğü her şey dik harflerle yazılmış, defter ve kitapları dik harflerle görüyor ve görsel olarak algıladığı için daha kolay yazabilir. El yazısında sorunlarla karşılaşyoruz. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde daha çok sorun oluyor. Harf atlamaları sorun oluyor. Dilbilgisi yönünden, noktalama işaretlerinde ve büyük harfleri kullanmada çok yetersiz kalıyor.”(D:4/96-99) şeklinde ifade etmiştir.

El yazısını yazamadığı için kaynaştırma öğrencisinin uyumsuzluk gösterdiğini; “El yazısının da çok etkisi var. Başlangıçta eğik yapamadığı için kendisine olan güvenini tamamen yitiriyor. Ağladığı, okula uyumsuzlaştığı oluyor.”(F:1/18-23) diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Farklı bir görüş olarak ailelerin el yazısını bilmediklerinden çocuklarına yeterli desteği veremediğini söyleyen H öğretmeni, bu düşüncesini; “Yazmada sorunlarla karşılaşyoruz. Çocuğa harflerin birebir hiçbir şey ifade etmemesi, bu konuda ailelerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve ailelerin el yazısı bilmemesinden kaynaklanan sıkıntılar oluyor.”(H:3/53-54) şeklinde ifade etmektedir.

M öğretmeni bitişik eğik yazı ile ilgili düşüncesini; “Zihinsel yetersizliği olan çocuğa el yazısını öğretmek çok zor. Eğik yazamıyorlar ve harflerde de problem oluyor. Derslerin yoğunlaşmasıyla yazılar da iyice bozuluyor. Çünkü geri dönüp işaretleri koyamıyor. Noktalama işaretlerini kullanmayı biliyor ama uygulamıyorlar. Cümlenin büyük harfle başladığını, cümle bitince büyük harfle başlaması gerektiğini biliyor ama uygulayamıyor. Cümle yönteminde daha iyiydi. Cümleyi bir bütün olarak algıladığı için noktalama işaretlerine daha çok dikkat ediyorlardı.”(M:2/36-41) şeklinde ifade etmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, bulgulardaki tema ve alt temaların tartışması ve literatürle karşılaştırmaları yer almaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan ve sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkililiğini saptamak amacıyla görüşleri alınmış ve aşağıda bu görüşlerin yorumları yapılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun, Ses Temelli Yöntemin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu belirtmeleridir. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yönteminin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumayı öğrenmelerine olumlu yönlerine ilişkin; okumaya geçme süresini azalttığı, sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerini sağladığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı arttırdığı görüşü saptanmıştır. Öğretmenlerin yöntemi olumlu bulmalarının bir nedeni, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin Çözümleme Yöntemi ile cümleyi ezberlemekte zorlanmalarının bu yöntemle azalacağı düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekler şekilde Çelenk (2003) yaptığı çalışmada Cümle Yöntemi için, zaman alıcı ve okumayı geciktirici, öğrenci için sıkıcı, hecelerin ve seslerin sezdirilmesiyle ilgili eleştirilere yer vermektedir (Akt: Gün, 2006). Ayrıca, öğretmenlerden bazıları, Ses Temelli Yöntemdeki ses gruplarının değiştirilmesiyle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okumaya daha rahat geçebileceklerini belirtmişlerdir. Turan (2007)'ın yaptığı çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin, harf gruplarının çoğunlukla uygun olduğunu belirtmelerine rağmen, özellikle yazılıştaki ve seslendirmede sıkıntılı olan “r-n” ile “n-m” harflerinin aynı grupta olmaması gerektiğini belirtmeleri

yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Harf gruplarının yeniden düzenlenmesinin öğrencilerin okumaya daha kolay geçmesini sağlayacağı düşünülebilir.

Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemi okuma hızı yönünden olumsuz bulmalarının nedeni, öğrencinin bütünü algılayarak okuyamamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin harflere odaklanarak okumaları, okuma hızlarını düşüyor olabilir. Öğretmenlerinden bazıları, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken zorlandıkları ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma hızlarının yeterli düzeyde olmaması sadece zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri ile ilgili bir sorun olmayıp normal öğrencilerin de ses temelli yöntemde okuma hızlarının olumsuz etkilendiğini belirten araştırmalar vardır. Konuyla ilgili yaptığı araştırmada Gün (2006), öğrencilerin okuma hızının düştüğünü destekleyerek öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda öğrencilerin heceleyerek ve yavaş okuması, öğretmenler tarafından sorun olarak görülmektedir, bulgusuna ulaşmıştır. Bu olumsuzluğu giderebilmek amacıyla, bu konulardaki pekiştirme çalışmalarına daha çok zaman ayırmak ve etkinliklere daha fazla yer vermek gerekebilir.

Yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulardan biri öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin, okuduğunu anlamlandırmada zorluk çektiklerini belirtmeleridir. Kaynaştırma öğrencilerinin okuduğunu anlamada zorlanmalarının sebebi olarak, öğrencilere verilen etkinliklerin yetersiz olması, kitaplarındaki metinlerin çok uzun olması gösterilebilir. Bu nedenle onlar için kısa, günlük hayattan ve ilgilerini çekebilecek basit olayların geçtiği metinlerin oluşturulması, okuduklarını anlamaları açısından daha yararlı olabilir. Bu görüşü destekleyen Dünder (2006), orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin etkililiğini karşılaştırdığı çalışması sonucunda, zihinsel engelli çocukların eğitiminde kullanılan

materyallerin ve metinlerin kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu alanda gerekli materyaller, okuma metinleri, öyküler geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir, sonucuna ulaşmıştır. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranlarından daha geç öğrendikleri düşünülmektedir. Ses Temelli Yöntemin aşamalarını daha kolay öğrenebilmeleri için gerekli materyallerin sağlanması ve anlamayı kolaylaştırmak için daha çok zaman, ilgi ve etkinliklerle bu öğrencilerin okuduklarını anlamlı hale getirmeleri sağlanabilir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamlandırmada zorluk çekmelerinin bir diğer nedeni ise; öğrencilerin kelime, cümle ya da metinleri bir bütün olarak görememesinden ya da ses temelli yöntemin aşamalardan birinde eksikliklerinin olmasından kaynaklanan bir sorun olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerden bazıları zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin sesi yanlış öğrendiği zaman okuyamamasının, örneğin; “-b ” sesini “-be” olarak öğrendiğinde “bealık” şekline okumasının ve harfleri karıştırmasının, örneğin “-l” ve “-e” harflerini birbirine benzetmesinin anlamaya olumsuz katkılarının olduğunu belirtmektedir. Bunun, Ses Temelli Yöntemin parçadan bütüne, kolaydan zora doğru gitmesinin yarattığı bir sorun olduğu düşünülebilir. Buna bağlı olarak, sesler öğrencilere verilirken daha çok önem gösterilmesinin ve sesleri tanıtırken daha çok görsel ve işitsel materyal verilmesinin bu öğrencilerin hem dikkatlerini çekmesi hem de okuduğunu anlamaya yardımcı olması bakımından gerekli görülebilir. Samancı (2007) yaptığı araştırmada; öğrencilerinin okuduğunu anlamama, harflerin seslerini yanlış çıkarmalarından kaynaklı; yanlış okumaları, iki sesi birleştirirken ayrı ayrı okuyup sesleri birleştirememeleri ile ilgilidir, sonucuna ulaşması ve Özsoy (2006)’un araştırmasında, “Bazı harfleri okurken birbirine karıştırıyorlar ” sonucuna ulaşması harflerin birbirine karıştırılmasının önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, bu aşamada öğrencilerin en çok “b-p, b-d, c-ç, v-f, h-ğ, n-m, z-s, g-ğ, ğ-y, s-ş, r-n, k-g” ve “d-t” harflerini okurken birbiriyle karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Sesi tanıma aşamasında benzer harflerin karıştırılmış olması bu sorunun devam ettiğini ve okuma yazma çalışmalarının sorunlu noktası olduğunu göstermektedir, sonucunu bulması araştırmamızı destekler.

Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri, Ses Temelli Yöntemle daha kolay okumaya geçmektedirler fakat anlama ve hızlı okumada çok zaman kaybı olduğu düşünülmektedir.

Ses Temelli Yöntemle zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Bunun nedeni bitişik eğik el yazısını öğrencilerin geçmiş yaşantılarında görmemeleri olabilir. Bazı öğretmenler, öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedir. Öğretmenlerin çoğu, el yazısı olmasaydı kaynaştırma öğrencilerinin ses temelli yöntemle yazmayı öğrenmeleri daha olumlu olabilirdi şeklinde ifadeye bulunmuştur. Ses Temelli Yöntemle birlikte başlayan bitişik eğik yazıyı yazmayı tam olarak bilmeyen ailelerin ve bazı öğretmenlerin, öğrencilerine nasıl öğreteceklerini konusunda sıkıntı yarattığı belirlenmiştir. Okuldaki eğitimi çevre ve sosyal etkileşim faktörlerinden ayrı düşünemediğimiz gerçeğinden hareketle, zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin de bitişik eğik el yazısı çalışmalarında olumsuz etkilendikleri belirtilebilir. Ayrıca; öğrencilerin yazarlarken cümle sonunda heceleri bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakmamalarının sıkıntıya neden olduğu görülmektedir. Bunu sebebi öğrencilerin harflere tek tek vakit ayırmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerden bir kısmı ise öğrencilerinin yazarken harf atlamaları olduğunu belirtmişlerdir. Bulut (1998) yaptığı araştırmada, bireşim metoduyla okuma yazma öğretimi yapıldığında çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Samancı (2007), yöntem uygulanırken kullanılan, bitişik eğik harflerle yazan öğrencinin yazdıktan sonra kendi yazısını okuyamadıkları ya da yanlış okudukları yönünde görüş bildirmiştir. Bununla beraber bu yaş çocuklarının gelişim özelliklerinin bütünü görmeyi gerektirdiğini, uygulanan bu yöntemin çocukları parçayı görmeye yönlendirdiği için çocukların zorlandıklarını ifade etmiştir. Yurduseven (2007)'in Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin değerlendirilmesi amacı ile yaptığı araştırma sonucunda, bitişik eğik el yazısı çalışmalarında sıkıntı yaşandığı

düşüncesini desteklediği görülmüştür; Hazırlık aşamasında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıklar, öğrenmeleri olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrenciler, kalemi dik tutma alışkanlıklarından dolayı, bitişik eğik yazı yazmada zorlanmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazısı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamamaları ve bu nedenle motivasyonlarının düşmesi, kendilerine güvenlerini kaybettikleri doğrultusunda sonuca ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmanın bulgusunun aksine Gün (2006), öğretmenlerin Ses Temelli Yönteme ilişkin algıları ve görüşlerini belirten tezinde; öğretmenlerin çoğunun yeni müfredatla birlikte başlanan bitişik eğik el yazısı için olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Alan yazında Ses Temelli Yöntemin öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine etkisine ilişkin araştırma sonuçları bir biriyle paralellik göstermemesi bu yöntemin kullanılmasına ilişkin kesin karar vermeyi güçleştirmektedir. Fakat normal olan akranlarına kıyasla daha uzun süreli bir çaba ve emek isteyen zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için aynı görüş söz konusu olmayabilir. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin normal akranları gibi elini kaldırmadan yazamamasının öğrenciyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, sınıfında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Yöntemle ilk okuma yazma öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmada 18 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Verilerin toplanması niteliksel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken sınıf öğretmenlerine 4 soru sorulmuştur. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler toplanarak verilerin bir bütün olarak görülmesi sağlanmış ve kategoriler çıkarılmıştır. Sonra kodlama dosyalarından temalar oluşturulmuş ve sınıf öğretmenlerinin konuşmalarından alıntılar yapılarak veriler düzenlenmiştir. Elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, Ses Temelli Yöntemin kaynaştırma öğrencilerinin okumaya geçmeleri üzerinde, olumlu katkısının olduğunu ve okumayı öğrenmelerine ilişkin yararları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yararların okumaya geçme süresini azalttığı, ezberi ortadan kaldırdığı, kelime ve cümle oluştururken yaratıcılığı geliştirdiği ve sesi verirken görsellerden yararlanmanın daha çabuk öğrenmelerinin sağlanması olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin, Ses Temelli Yöntemle okumayı öğrendiklerinde; okuma hızlarının düşük olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerden bazıları özellikle kapalı hecelere ses getirilerek oluşturulan sözcükleri

okurken zorlandıklarını ve heceleyerek okudukları için okuma hızlarının düştüğünü belirttikleri görülmüştür.

Sonuçlardan bir diğeri ise, öğretmenlerin Ses Temelli Yöntemle kaynaştırma öğrencilerinin okuduklarını anlamadıklarını belirtmeleridir.

Ses Temelli Yöntemle kaynaştırma öğrencilerinin yazmayı öğrenmeleri ile ilgili edinilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü olumsuz görüş bildirmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin bitişik eğik yazısı ile yazmada zorlandıkları, bağlantılarını yapamamaları ve bu nedenle motivasyonlarının düşmesi, kendilerine olan güveni kaybettikleri doğrultusunda sonuca ulaşılmıştır. Öğrenciler yazarlarken cümle sonunda heceleri bölemedikleri, noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve kelimeler arasına uygun boşlukları bırakmamalarının sıkıntıya neden olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrencilerinin çok yavaş yazdığını ve ailelerinin de bitişik eğik yazıyı bilmemelerinin öğrenciye destek olma açısından sıkıntı yarattığını belirtmektedirler. Ayrıca bitişik eğik yazı olmasaydı kaynaştırma öğrencilerinin Ses Temelli Yöntemle yazmayı öğrenmeleri daha olumlu bir sonuç alınacağını belirtmişlerdir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içerisinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür incelemeleri sonucunda konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir;

1- El yazısı çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine öğretmenlerin daha esnek davranmaları sağlanmalıdır.

2- Zihin gelişiminin temeli olan okuduğunu anlama çalışmalarında daha uzun süre ve ağırlık verilmelidir. Özellikle bu konuda öğretmenler geliştirilmeli ve bilgilendirilmelidir. Değişik kaynak ve etkinlikler öğretmenlere sunulmalıdır.

3- Ses grupları tekrar gözden geçirilmeli gereken ses değişiklikleri yapılarak özellikle kaynaştırma öğrencilerinin anlayacağı biçimde ses grupları daha kolay öğrenilenlerden başlanılarak düzenlenmelidir.

4- Sesleri tanıma çalışmasından itibaren öğretmenlerin anlama ile ilgili çalışmalara ağırlık vermeleri ve anlama çalışmalarıyla sonuçlanmayan hiçbir etkinliğe yer verilmemelidir

5- Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencileri için alternatif olabilecek şekilde düzenlenmeli, daha kısa ve basit metinlere de yer verilmelidir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Bu çalışma cümle yöntemiyle karşılaştırılarak yapılmalıdır.

2- Bu çalışma özel alt sınıf öğretmenleriyle de yapılmalıdır.

3- Bu tür araştırmalar farklı il, ilçe ve kırsal alanlarda yapıp sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

4- Bu araştırma niteliksel olup, aynı konuda niceliksel bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, Nülfir. “Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (eğitilebilir) Olan Çocuklara Günümüzde Uygulanan İlköğretim Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Adana: 2007.
- Akyol, Hayati. **Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.
- Avcıoğlu, Hasan ve Demiray, Zehra ve Çetin Eldeniz Müzeyyen. Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden Ortopedik Engelli Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükleri Belirlenmesi”. **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri Özel Eğitimden Yansımalar**, Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.
- Başal, Mine ve Batu, E. Sema. “Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Alt Özel Sınıf Öğretmenlerinin Görüş Ve Önerileri”. **Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi**. cilt:3, sayı:2, 2002, ss. 85-98.
- Bıkmaz Hazır, Fatma. “Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler”. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt: 39,Sayı:1. Ankara, 2006,ss.99-116.
- Bilir, Aynur. “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri Ve İlk okuma Yazma Öğretimi”. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi**. cilt:38, sayı:1, Ankara, 2005, ss.87-100.
- Bulut, Figen. “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bireşim Ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi”. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. **Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,** Adana:1998.

Cerit, Yusuf. “Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Roller.”
Yayımlanmamış Doktora Tezi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,** Bolu:2001.

Çelenk, Süleyman. **İlkokuma Yazma Programı Ve Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.

Çelenk, Süleyman. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”. Bolu,2002.

<http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.htm>

Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek. **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2006.

Diken, İbrahim Halil. “Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan Ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,** Bolu: 1998.

Dion, Eric - Morgan L. Paul - Fuchs, Douglas - Fuchs S. Lynn, “The Promise and Limitations Of Reading Instruction In The Mainstream: The Need For A Multilevel Approach”, Vol.12, No.3, **Universite Du Quebec a Montreal.** Canada, 2004:163-173.

Dündar, Ruken. “Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,** Ankara: 2006.

Gömlüksüz, Müfit ve diğlerleri. “Eğitim Programları Ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5 Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesi”. Eskişehir, 2005.
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>.

Gözün, Özlem ve Yıkmış, Nermin. “İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş Ve Önerileri”. **Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi**. cilt:5, sayı:2. Ankara, 2004.ss.79-88.

Güleryüz, Hasan. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram Ve Uygulamaları**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

Gün, Aysun. “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları Ve Görüşleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. İzmir: 2006.

Güneş, Firdevs. “Ses Temelli Cümle Yöntemi”. **Bilim Ve Aklın Aydınlığında Dergisi**. cilt: 6, sayı: 69, Ankara, 2005.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.

Kargın, Tevhide. “Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi Ve İlkeleri”. **Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Dergisi**. Cilt:5, Sayı:2, Ankara, 2004.ss.1-19.

Keskinkılıç, Kadir. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.

Kuz, Tayyar, **Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumların İncelenmesi**. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 2001.

Milli Eğitim Bakanlığı. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5 sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.

Nizamoğlu, Nimet. “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Bolu: 2006.

Orel, Aysel ve Zerey, Zahide ve Töret, Gökhan. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. **Özel Eğitim Dergisi**. Cilt:5.Sayı:1. Ankara, 2004, ss.23-33.

Özay, Harika. “Özel Eğitim Gerektiren Bireylerde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları”. **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri Özel Eğitimden Yansımalar**, Ankara: Kök Yayıncılık, 2005: ss.68

Özgür, İskender. **Engelli Çocuklar Ve Eğitimi**. Adana: Karahan Kitabevi. 2004.

Özsoy, Uğur. “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler (Eskişehir İl Örneği)”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Eskişehir: 2006.

Samancı, Selda. “ Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Afyon, 2007.

Sucuoğlu, Bülbin. “Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar (1980-2005)”. **Özel Eğitim Dergisi**. Cilt:5, Sayı:2. Ankara: 2004, ss.15-23.

Şahin, Ayfer. “ İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme Ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması. ” Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. Ankara, 2005.

Troi, A.Gary. Graham, Steve. “Student Who Are Exceptional And Writing Disabilities:Prevention, Practice, Intervention, And Assessment”, Vol.12, No.1:1-2. **University Of Maryland**, 2004.

Turan, Mehmet. “İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği”.Yayınlanmamış Doktora Tezi. **Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** . Elazığ: 2007.

Yangın, Banu. “Türkçe Öğretim Programı İnceleme Raporu”. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Ankara, 2005.
http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf

Yeni, Emel. “Kaynaştırma Eğitimi”. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Programı. **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 2005.

Yıkılmış, Ahmet ve Gözün, Özlem. “Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği”. **Özel Eğitimden Yansımalar. 13. Ulusal Özel Eğitim Bildirileri**. Ankara: Kök Yayıncılık. 2004.

Yıkmış, Nermin. “ İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş Ve Önerileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Bolu: 2006.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2004.

Yurduseven, Sevdâ. “İlkokuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Afyonkarahisar: 2007.

EKLER**EK: 1 Görüşme Formu**

GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tez Çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı; Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Yöntem aracılığıyla okuma yazma öğretiminin, zihinsel yetersizliği bulunan kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkililiğini belirlemektir.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır.

Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceği tahmin edilmektedir. Çalışma süresince öğretmenlerin isimleri gizli tutulacaktır. Veriler zamandan kazanmak ve verilen yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutmak amacıyla sınıf öğretmenlerinden görüşme yöntemiyle teybe kaydedilerek toplanacaktır. Görüşmeler kaydedildikten sonra yazıya dökümü gerçekleştirilip analiz edilecektir.

Araştırmama destek olduğunuz için şimdiden teşekkür ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz sorular varsa yanıtlamak isterim.

M. Ceren TOKTA

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZ

ÖĞRENCİSİ

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlk okuma yazma öğretiminde Ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okumayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma hızına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisinin ses temelli yöntemle okuma yazma öğrenmelerinin anlamlı okumalarına bir etkisi var mıdır?
4. İlk okuma yazma öğretiminde Ses temelli yöntemin kullanılmasının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yazmayı öğrenmelerine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	M. Ceren TOKTA
Sürekli Adresi	Çetin Emeç Bulvarı 76/2 Balgat / ANKARA
Doğum Yeri ve Yılı	Ankara - 1980
Yabancı Dili	İngilizce
İlk Okul	Eryaman Bahar İlk Okulu-1991
Orta Okul	Eryaman Bahar Orta Okulu-1994
Lise	Eryaman Lisesi - 1997
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü -2003
Yüksek Lisans	
Çalışma Hayatı	2003-2005 Diyarbakır-Lice Ayşe Toprak YİBOSınıf Öğretmenliği 2005-2006 Bolu-Mengen Atatürk İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni 2006-2007 Ankara-Elmadağ Karacahasan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni 2007-2008 Ankara-Mamak Vehbi Dinçerler İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni