

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ
OLAN ÖĞRENCİLERİNE OKUMA-YAZMA
ÖĞRETİMLERİNDEKİ UYGULAMALARI VE
KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Damla CİLVELİ

YÜKSEK LİSANS

GAZİANTEP - 2024



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ KABUL VE ONAY FORMU

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Damla CİLVELİ tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerine Okuma-Yazma Öğretim Sürecinde Gerçekleştirdiği Uygulamalar ve Karşılaştıkları Problemler” başlıklı tez, **18/07/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu **başarılı** bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu/Üniversitesi</u>	<u>İmzası:</u>
Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Emine ERDEN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ
Enstitü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

DECLARATION PAGE

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Damla CİLVELİ
Tarih: 18/07/2024

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL
YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİNE OKUMA-YAZMA
ÖĞRETİM SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ UYGULAMALAR
VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Damla CİLVELİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; özel eğitim öğretmenlerinin hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği (ZY) olan öğrencilerine okuma yazma öğretim sürecindeki uygulamalarının incelenmesidir. Bu bağlamda, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, kullanılan öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, materyaller, öğretim süreci ve süreçte karşılaşılan sorunlar araştırılmıştır. Çalışma bir tarama araştırmasıdır. Araştırmanın katılımcıları Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep ve Mardin illerinde görev yapmakta olan 271 özel eğitim öğretmenidir. Veri toplama aracı bir ankettir. Verilerin çoğu kâğıda basılı formlar aracılığıyla ve küçük bir kısmı Google Forms üzerinden toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Bulgular çapraz tablolar ile sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Özel eğitim öğretmenleri okuma yazma öğretiminden önce ZY olan öğrencilerinin özellikle ince motor becerilerini ve algı düzeylerini geliştirmeye önem vermektelerdir. Özel eğitim öğretmenleri en çok ses temelli cümle yöntemini kullanmakla birlikte farklı okuma yazma öğretim yöntemleri kullanmaktadır. Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin çok azı işlevsel okuma yazma öğretimi kullanmaktadır. Özel eğitim sınıflarında okuma yazma öğretiminde sıklıkla ilk okuma yazma kitapları kullanılmaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde çoğunlukla sistematik olamayan tekniklerin kullanıldığı bulunmuştur. Okuma yazma öğretim sürecinde öne çıkan sorunlar şunlardır; kullanılan yöntemlerin yeterli bulunmaması, aynı sınıfa devam eden öğrenciler arasında seviye farkları olması, öğrencilerin önkoşul beceri eksikleri olması, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, ailelerin çocuklarını destekleyememesidir. Okuma yazma öğretiminde pekiştirme kullanımı, tekrar çalışmaları, bireyselleştirme, grup öğretimi, akran öğretimi, ödevlendirme gibi konularla ilgili bilgi toplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma yazma öğretim yöntemleri, özel eğitim öğretmeni, zihinsel yetersizlik, betimsel tarama, okuma-yazma öğretim uygulamaları

**HASAN KALYONCU UNIVERSITY
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION**

**PRACTICES AND PROBLEMS ENCOUNTERED BY SPECIAL
EDUCATION TEACHERS WHEN TEACHING READING AND
WRITING TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Damla CİLVELİ

MS THESIS

**Thesis Advisor
Assist. Prof. Dr. Emine ERDEN**

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the practices of special education teachers in the literacy teaching process to students with mild, moderate, severe intellectual disability (ID). In this context, the research has been conducted on literacy preparation activities, teaching methods used, assessment techniques, materials, implementation practices during instruction, and problems encountered in the process related to literacy readiness. This study is survey research. The participants of the study are 271 special education teachers working in Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, and Mardin cities. The data collection tool is a survey. Most of the data has been collected through printed forms on paper, and a small part has been collected through Google Forms. The data gathered in the study were analyzed descriptively using the SPSS program. The findings are presented in cross-tables. Some of the findings obtained after performing the data analyses are in the following. Special education teachers give importance to improving the fine motor skills and perception levels of their students with ID before literacy teaching. In addition to using mostly sound-based sentence methods, special education teachers use different literacy teaching methods. Functional literacy teaching is used by very few of the participating special education teachers. First reading and writing books are frequently used while teaching reading and writing in special education classes. It was found that unsystematic techniques were mostly used in assessing students with IDs. Leading problems found in relation to literacy teaching to students with ID were inadequacy of the methods used for teaching literacy to students with IDs, huge performance-level gaps between students with IDs placed in the same classroom, lack of prerequisite skills for literacy learning among students, special education teachers' lack of knowledge and skills for teaching literacy, and lack of parental support for students with IDs at homes. Data were also collected on topics such as the use of reinforcement in literacy teaching, repetition, individualized teaching, group teaching, peer teaching, and assigning homework.

Keywords: Literacy teaching methods, special education teacher, intellectual disability, descriptive survey, literacy teaching practices

ÖNSÖZ

Tez sürecim boyunca emeğini ve desteğini hiç esirgemeyen değerli danışman Hocam Dr. Öğretim Üyesi Emine ERDEN'e bana öğrettikleri için çok teşekkür ederim.

Araştırmamda kullandığım anketin geliştiricisi olan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM Hocama anketini kullanmama izin verdiği, tezimde jüri üyesi olduğu ve zarif davranışları için teşekkür ederim.

Tezimin yöntem bölümünü yazmamda paylaştığı kıymetli bilgiler ile bana yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ Hocama teşekkür ederim.

Araştırmamın veri analizi aşamasında değerlendirmeci olup benimle birlikte çalışan değerli meslektaşım Mahsum ŞEKER'e benim için her zaman çok değerli olan desteğini bu süreçte de sunduğu için çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde beni cesaretlendiren, her zaman çalışıp hak ederek başarmaya verdiği önemle bana örnek olan sevgili babam Hüseyin CİLVELİ'ye çok teşekkür ederim.

Son olarak, tez çalışmama gönüllü olarak katılıp bu araştırmayı mümkün kılan saygıdeğer meslektaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

Sevgi ve saygılarımla.

Damla CİLVELİ

Gaziantep - 2024



Sevgileriyle çocukluğuma ve yaşamıma ışık tutan
babaannem Nesibe CİLVELİ ve
dedem Çetin CİLVELİ'ye...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	4
1.3. Çalışmanın Önemi	4
1.4. Tanımlar	7
1.5. Çalışmanın Varsayımları (Sayıltıları)	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. ZY Olan Öğrencilerin Özellikleri.....	10
2.1.1. ZY olan öğrencilerin öğrenme ve bilişsel özellikleri.....	10
2.1.2. ZY olan öğrencilerin okuma – yazma öğrenme özellikleri.....	13
2.3. Okuma - Yazma	15
2.4. ZY Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretim Yaklaşımları	16
2.4.2. Davranışçı yaklaşım.....	17
2.4.2.1. Çözümleyici öğretim / fonik analiz ile öğretim.....	18
2.4.2.2. Görsel sözcük / işlevsel okuma öğretimi	19
2.4.3. Sosyal etkileşimci yaklaşım	19
2.4.3.1. Bütüncül dil yaklaşımı	20
2.4.3.2. Erken okuryazarlık projesi	21
2.4.3.3. Karşılıklı öğretim.....	21
2.5. Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri	22
2.5.1.1. Harf yöntemi.....	23
2.5.1.2. Ses yöntemi	24
2.5.1.3. Hece yöntemi.....	24
2.5.1.4. Sözcük yöntemi	25
2.5.1.5. Cümle çözümlene yöntemi	25
2.5.1.6. Öykü yöntemi	26
2.6. Türkiye’de Genel Eğitim ve Özel Eğitim Okuma Yazma Öğretim Programlarında Kullanılan Okuma-Yazma Yöntemleri	26
2.6.1. Ses temelli cümle yöntemi	26
2.6.2. Ses esaslı cümle yöntemi	26
2.7. Uluslararası Alanyazında ZY Olan Öğrencilerde Okuma-Yazma Öğretimi ile İlgili Çalışmalar.....	27
2.7.1. ZY olan öğrencilere yapılan okuma yazma öğretim müdahalelerinin etkililiğine ilişkin araştırmalar	27
2.7.2. ZY olan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan araştırmalar	34

2.8. Ulusal Alanyazında ZY Olan Öğrencilerde Okuma-Yazma Öğretimi ile İlgili Çalışmalar	39
2.8.1. Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiklerine ilişkin yapılan araştırmalar	40
2.8.2. Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde betimsel araştırmalar	47
3. MATERYAL VE YÖNTEM	61
3.1. Çalışma Modeli	61
3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi	61
3.3. Katılımcılar	62
3.4. Veri Toplama Araçları	63
3.4.1. Kişisel bilgi formu ve onam formu	63
3.4.2. Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi anketi	63
3.5. Verilerin Toplanması	64
4. ARAŞTIRMA BULGULARI	66
4.1. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretimine Geçmeden Önce ZY Olan Öğrencilerine Öğrettikleri Ön Koşul Becerilere İlişkin Bulgular	66
4.2. ÖE Öğretmenlerinin ZY Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular	67
4.3. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretim Sürecini Desenlenmelerine İlişkin Bulgular	71
4.4. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Bulgular	73
4.5. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesinde Kullandıkları Tekniklere İlişkin Bulgular	73
4.6. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	75
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	80
5.1. Çalışmanın Özeti	80
5.2. Bulguların İlgili Alanyazın Bağlamında Tartışılması	80
5.3. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	93
5.4. Gelecekteki Çalışmalar için Öneriler	93
5.5. Uygulama için Öneriler	94
5.6. Sonuç	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	106
EK 1. Onam Formu	106
EK 2. Kişisel Bilgi Formu	107
EK 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi Anketi	108

EK 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi Anket Ölçeği Kullanım İzni.	114
EK 5. MEB Araştırma Uygulama İzni	115
EK 6. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzni	116
ÖZGEÇMİŞ	117



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Deneysel Araştırmalar	45
Tablo 2. Betimsel Araştırmalar	57
Tablo 3. Demografik Bilgiler	62
Tablo 4. ZY Olan Öğrencilerin Önkoşul Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Yapıtılan Çalışmalar	67
Tablo 5. ZY Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	68
Tablo 6. ÖE Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntemin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri.....	69
Tablo 7. Okuma Yazma Çalışma Şekli	71
Tablo 8. Okuma Yazma Öğretiminde Yer Verilen Öğretimsel Uygulamalar	72
Tablo 9. ZY Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Eğitiminde Kullanılan Materyaller	73
Tablo 10. Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Edilen Değerlendirme Teknikleri.....	74
Tablo 11. Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Edilen Değerlendirme Sıklığı	74
Tablo 12. Okuma Yazma Öğretiminde Materyaller ile İlgili Sorunlar	75
Tablo 13. Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenciler ile İlgili Sorunlar	76
Tablo 14. Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenler ile İlgili Sorunlar	77
Tablo 15. Okuma Yazma Öğretiminde Aileler ile İlgili Sorunlar	78
Tablo 16. Okuma Yazma Öğretiminde Okullar ile İlgili Sorunlar.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

- 1 Şekil 2.4.1. ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretim yaklaşımları17
2 Şekil 2.5.1. Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri22



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

%: Yüzdelerik
N: Kişi sayısı

Kısaltmalar

ASPb: Aile ve sosyal politikalar bakanlığı
E-KPSS: Engelli kamu personeli seçme sınavı
MEB: Millî eğitim bakanlığı
ÖEHY: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği
ÖRGM: Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü
ÖE: Özel eğitim
SPSS: Statistical package for the social sciences
ZY: Zihinsel yetersizlik

1. GİRİŞ

Bu bölümde ilk önce problem durumu ve çalışmanın amacı belirtilmiştir. Daha sonra çalışmanın önemi açıklanmıştır. Son olarak tezde kullanılan terminolojik kavramlara ait tanımlar ve çalışmanın varsayımları yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Bir ortaokulun hafif düzey zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireyler için açılmış sınıfında özel eğitim öğretmeni olarak vazifemi yapmaktayım. İşim gereği çeşitli seviyelerde okuma-yazma becerileri olan ZY tanımlı öğrencilerle çalışma imkânım oldu. Öğrencilerim ilkokulda ilk okuma yazma eğitimi almıştır ancak onların öğrenme gereksinimleri devam etmektedir. Öğrencilerim ile okuma yazma odaklı yaptığımız çalışmalar sırasında, akademik düzeyleri birbirlerinden çok farklı olsa da yaşadıkları sorunların benzer olduğunu gözlemledim. Örneğin, öğrencilerimin harfleri birbirine karıştırdıklarını, hece ve kelimeleri sıklıkla yanlış okuduklarını, heceleri tersine çevirerek okuduklarını (örneğin ba hecesini ab şeklinde okuma), okuma akıcılığında sorun yaşadıklarını, okuduğunu anlama ile ilgili sorulara cevap veremediklerini, okudukları metnin önemli noktalarını anlamakta ve ifade etmekte zorlandıklarını, okuma yazma çalışmalarından kaçındıklarını gözlemledim. Ayrıca yazılı anlatım becerilerinde desteğe ihtiyaçları olduğuna, bazı hataları tekrar ettiklerine, kendilerine soru sorulduğunda ipucu almak için gözlerimin içine baktıklarına birçok kez şahit oldum. Öğrencilerim ile yaptığım okuma yazma öğretimlerinde hata düzeltme süreçleri her zaman önemli bir yer tuttu. Bu durum bana ZY olan öğrencilerimin yanlış edindiği bir bilginin düzeltilmesinin çok zor ve zaman alıcı olduğunu gösterdi.

Yukarıdaki benzerlikler bana, öğrencilerimin okuma-yazma öğrenme sürecinde belli noktaların ihmal edildiğini ve bazı öğretimsel hataların kalıcı olabileceğini düşündürdü. Öğrencilerde ihmal edildiğini düşündüğüm beceriler şunlardır: Okumaya hazırlık becerileri, çözümleme öğretimi süreci, okuduğunu anlama becerileri, yazılı anlatım ve okuma akıcılığı becerileridir Karaca (2018) özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre ZY olan öğrencilerin okuma sorunlarını tespit etmiştir. Bu sorunlardan öne çıkanlarını şu şekilde sıralamışlardır: Harfleri birbirine karıştırma, harfleri birleştirerek heceler yapma/okumada zorlanma, heceleri yanlış okuma, heceleri birleştirerek kelime yapma/okumada zorlanma, okuduğunu anlamama ve okuma

akıcılığı kazanamamadır. Ayrıca katılımcı öğretmenler bahsedilen sorunların bazılarının öğretim yöntemi ve uygulamalardan kaynaklandığının altını çizmişlerdir. Benzer bir çalışmada Baş vd. (2022) ÖE ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ZY olan öğrencilerin ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretiminde yaşadıkları okuma problemlerini tespit etmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin öğretilen sesi unutmaları, özellikle sessiz sesleri öğrenmekte ve birleştirme (hece okuma) yapmakta zorlanmaları gibi sorunların ortak olduğu görülmektedir.

Sınıfıma okuma bilerek gelen bütün öğrencilerimin daha önce yazılı anlatım becerileri için hiç eğitim almadıklarını deneyimledim. Başka bir öğrencide (12 yaşında, hafif düzey ZY tanısı var, çalışma davranışları var ve çalışmayı seviyor) ise devam ettiği rehabilitasyon merkezinde öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliğini sağlamak için bu öğrenci ile ne çalıştıklarına dair notların tutulduğu defteri inceledim. Hece yöntemi kullanılarak bu öğrenciyle çalışıldığını gördüm. Öğrenci defterinde yazanları okumasını istediğimde okuyabiliyordu ancak aynı yazı birimlerini farklı bir kâğıda yazdığımda okuyamıyordu, harf ve heceleri karıştırıyordu. Kendisine hece yöntemi ile okuma öğretilmeye çalışılmış ancak öğrenememiştir. Öğrencinin bahsedilen okuma hatalarına belki de kullanılan öğretim yöntemi neden olmuş olabilir.

Özel eğitim öğretmeni olarak kendi deneyimlerimin yanı sıra ilgili alan yazında da ZY olan çocuklara okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitli sorunlara neden olması (Aker, 2009; Baş vd., 2022; Deliveli, 2020; Karaca, 2018; Kesici, 2020; Tokta, 2012) tartışılmıştır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerin okuma-yazma öğretimi ile ilgili yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olmamaları bazı araştırmacılar (Benson Goldberg, 2021; Conner vd., 2022; Dessemontet vd., 2021; Şengül, 2008) tarafından tespit edilen sorunlar arasındadır. Bu noktada Melekoğlu ve Anılan (2021) özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerini kazanmada ve sergilemede yaşadıkları sorunların temelinde, erken okuryazarlık becerilerindeki eksiklerin ve okuma yazma öğretimindeki sorunların olduğunu öne sürmüştür.

ZY olan öğrenciler tanı düzeylerine göre farklı seviyelerde okuma yazma becerilerini edinebilmektedirler (Akçin, 2019). Hafif düzeyde ZY olan öğrenciler, diğer akademik becerilerde olduğu gibi uygun yöntemler ile uzun süreli bir eğitim verilmesi sonucunda okuma yazma öğrenebilmektedir (Alnahdi, 2015; Sucuoğlu, 2015). Araştırmalar orta düzeyde ZY olan öğrencilerin yalnızca işlevsel okuma yazma becerileri ile sınırlı kalmayıp fonik okuma eğitiminden de yararlanabileceğini

belirtmektedir (Dessemontet, 2019; Fredrick vd., 2013). ZY düzeyi ağır olan öğrenciler ise, kendi bireysel hayatlarında önem taşıyan belirli yazılı ifadeleri gördüğünde tanıma becerisi kazanabilecek potansiyele sahiptirler (Coleman vd., 2012). Alanyazındaki çalışmalarda hafif, orta ve ağır ZY olan her çocuğun sahip olabileceği bir okuryazarlık düzeyinden bahsedilmektedir. ZY öğrencilerin okuma ve yazmayı kendi yeterlilikleri düzeyinde öğrenmeleri, öğretim yönteminin uygunluğu ve gerektiğinde doğru uyarlamaların yapılması ile ilişkilidir (Akçin, 2019). Bu nedenle ilk adımda özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullandığı yöntemler ve bu öğretmenlerin süreçte karşılaştığı sorunların tespitine gereksinim vardır.

Hafif, orta ya da ağır seviyede ZY olan öğrencilerin düzeylerine uygun okuma yazma becerileri edinmesinde birçok farklı yöntem ve uygulamaların etkili olduğu ilgili alayazında çeşitli araştırmacılar (Akarsu, 2022; Arı vd., 2023; Coşkun ve Geç, 2018; Dündar, 2006; Eyidoğan, 2005; Er, 2020; Fredrick vd., 2013; Maiarono ve Hughes, 2016; Özak, 2012) tarafından tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar ZY olan öğrencilerin gereksinimlerine uygun nitelikte eğitimden yararlanamadıklarını belirtmektedir (Allor vd., 2020; Coleman vd., 2012; Conner vd., 2022; Dessemontet vd., 2021; Gibbons, 2019; Hill, 2021; Lindström ve Lemons, 2021; Ruppard, 2015). ZY olan öğrencilere verilen okuma yazma eğitiminin yeterli olup olmadığının anlaşılması açısından uygulamaların belirlenmesine gereksinim vardır.

Hafif, orta ve ağır düzeyde ZY tanımlı öğrencilerin yararlanabilecekleri okuma yazma eğitimi birbirinden farklıdır. Örneğin hafif düzeyde ZY olan öğrenciler ses temelli cümle yöntemine göre verilen bir okuma yazma eğitiminden yararlanabilirken, (Arı vd., 2021; Dündar, 2006) orta - ağır ZY olan öğrenciler için işlevsel okuma öğretimi daha uygun/ etkili olabilmektedir (Akarsu, 2022; Er, 2020; Özak, 2008). Bu tanı gruplarına göre öğretim yöntem ve uygulamalarının neler olduklarının belirlenmesi, uygulamaları bütünsel olarak görmeyi sağlayabilir. Bu doğrultuda Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin, uygulamaların ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların bilinmesi, bu öğrencilere sağlanan eğitim hizmetlerinin onların gereksinimlerine uygunluğunu anlamak için ilk adım olabilir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma-yazma öğretim sürecinde gerçekleştirdiği uygulamaları ve karşılaştıkları problemleri incelemektir. Buna göre araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Araştırma Sorusu 1 (AS 1): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine geçmeden önce öğrencilerine öğrettiği ön koşul beceriler nelerdir?

Araştırma Sorusu 2 (AS 2): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?

Araştırma Sorusu 3 (AS 3): Özel eğitim öğretmenleri okuma yazma öğretim sürecini nasıl desenlemektedir?

Araştırma Sorusu 4 (AS 4): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları materyaller nelerdir?

Araştırma Sorusu 5 (AS 5): Özel eğitim öğretmenleri okuma yazma öğretiminde değerlendirmeyi hangi teknikler ile gerçekleştirmektedir?

Araştırma Sorusu 6 (AS 6): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Çalışmanın Önemi

Okuma hem sözcüklerin okunduğu hem de anlamlandırıldığı, beraberinde birçok karmaşık davranışı gerektiren bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006). Okuma yazma becerileri birçok akademik becerinin temelinde yer alır (Şahin, 2010). Örneğin, matematik dersinde problem çözebilmek için Türkçe dersinde de okuduğunu anlamak gerekmektedir (Aydın ve Akay, 2004). Okuduğunu anlama düzeyi Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıyı etkilemektedir. Okuyabilen ve okuduğunu anlayan öğrenciler bu derslerde de başarılı olmaktadır (Yılmaz, 2011). Bu sayede okuma becerisi, bireyin ilerideki öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Okuma-yazma becerilerine sahip olmak ZY olan bireylerin günlük yaşantılarında toplumsal hayata uyum sağlamalarına destek olur (Akdağ, 2019). Örneğin, ZY olan bireylerin istihdam edilmesi için bazı becerilere sahip olmaları

gerekmektedir. Okuma yazma bilmek bunlardan biridir. İşverenlerin öncelikli beklentilerinden biri işe alacağı ZY olan bireylerin okuma yazma bilmesidir (Baran ve Cavkaytar, 2007). Türkiye’de Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı (E-KPSS) ile engelli bireyler kamu personeli olabilmektedirler. ZY olan öğrenciler ilgili yönetmelik gereği bu sınava girme hakkına sahiptirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2014). ZY olan öğrencilerin E-KPSS’ye girmek ve başarılı olabilmek için okuma yazma bilmesi şarttır. Bu nedenle okuma-yazma becerileri odaklı eğitiminin niteliği bu öğrencilerin bu sınavlarda elde edeceği başarı ve sonrasında iş gücüne katılabilmeleri için kritik önem taşımaktadır.

Okuma yazma öğretimi kapsamlı bir eğitim sürecidir (Laçın, 2019). Bu nedenle, pek çok değişken açısından incelenmesi önemli görülmektedir. İlgili alanyazında yapılan çalışmaların bazılarında, öğretim yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre etkililikleri incelenmiştir (Aker, 2009; Deniz ve Sarı, 2017; Palas, 2017; Tokta, 2012). Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve olası çözüm önerileri ele alınmıştır (Erdem, 2010; Karaca, 2018). Bu bağlamda, bu araştırma ile önkoşul beceriler, kullanılan öğretim yöntemi, kullanılan materyaller, değerlendirme teknikleri ve karşılaşılan sorunlar başlıkları altında veri toplanacaktır. Bu sayede sürecin daha detaylı incelenmesi sağlanacaktır. Buna ek olarak, öğretmenlerin kullandığı pekiştiriciler, gerçekleştirdikleri eğitsel etkinlikler gibi sürecin detaylarının betimlemesi de sağlanacaktır.

Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri alınarak yapılan çalışmalar desenleri yönünden incelenmiştir. Bu çalışmaların çoğunun nitel olduğunu görülmüştür (Aker, 2009; Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001; Çolak ve Uzuner, 2004; Deniz ve Sarı, 2017; Deliveli, 2020; Karaca, 2018; Palas, 2017; Tokta, 2018). Farklı yetersizlik gruplarındaki özel çocukların okuma sorunlarını çözmeye yönelik çalışmaların çoğu nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir (Yavuzaslan ve Düzkantar, 2019). Bu nedenle, genellenebilir veriler elde etmek açısından daha fazla nicel çalışma yapılmasına gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma, öğretim süreçlerine ilişkin detaylı bilgi sunacaktır. Elde edilen bulguların genellenebilirliğinin yüksek olması hedeflenmektedir. Bu açılarından araştırmanın alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme sürecinde akademisyenlerin uygulamalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmanın ileride yapılacak araştırmalara, ZY olan öğrencilerin okuma yazma eğitimlerinde sıklıkla veya nadiren gerçekleştirilen uygulamalarının bilinmesi, süreçte

öğrenci, veli, öğretmen ve materyal ile alakalı sorunların neler olduğunun ve ne sıklıkla rastlandığının bilinmesi açısından yol göstereceği umulmaktadır.

Bu araştırmada veri toplamak için kullanılan anket ile daha önce yapılan araştırma Şengül'ün (2008) araştırmasının üzerinden on altı yıl geçmiştir. Aradan geçen süre zarfında Türkiye'de ZY olan öğrencilerin eğitimleri ile ilgili iki önemli gelişme olmuştur. Birincisi, özel eğitim okullarında ve özel eğitim sınıflarında, aynı sınıfta iki öğretmen görev yapmaktadır (ÖRGM, 2018). İkincisi, MEB tarafından özel gereksinimli öğrenciler için okuma yazma programları 2018 yılında hazırlanmıştır. Bu programlar Türkiye'de ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğretiminde sistematik programların kullanılmasına yönelik yapılan ilk uygulamadır (Er, 2020). Buna göre, ÖE Uygulama Okulu 1. Kademe için hazırlanan program ses temelli cümle yöntemine ve ÖE Uygulama Okulu 2. Kademe için hazırlanan program işlevsel okuma yazma öğretimine yönelik hazırlanmıştır. Her programın öğrenciler için hazırlanmış kitap setleri ve öğretmen klavuz kitapları bulunmaktadır. Her iki programda davranışçı ve sosyal etkileşimci yaklaşımları esas olarak hazırlanmıştır. Programlarda doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim yöntemleri ve etkinlik temelli öğretim yöntemleri yer almaktadır.

Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan program genel olarak orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin okumaya hazırlık, erken okuryazarlık, okuma, yazma, dinleme ve iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. İşlevsel okuma yazma öğretim programının genel olarak amaçları; yazılı ifadeyi anlama, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve sözlü iletişim kurma becerilerini desteklemektir. İşlevsel okuma programı olarak sadece 2018 yılında hazırlanan program bulunmaktadır. Ses temelli yöntemine göre ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik 2019 - 2020 yıllarında yeni bir okuma yazma seti eklenmiştir. Ayrıca Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM)'nün sitesinden ulaşılabilecek dijital okuma yazma öğrenme etkinlikleri bulunmaktadır (ÖRGM, 2022). Mevcut araştırmada bahsedilen bu gelişmeler doğrultusunda ve aradan geçen 16 yıllık sürede elde edilen sonuçlarda herhangi bir farklılık olup/olmadığı incelenmiştir. Mevcut durumun belirlenmesi, var olan sorunların çözümü için ilk adım olabilir. Araştırmanın tüm bu yönleriyle alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

1.4. Tanımlar

Zihinsel yetersizlik (ZY). Türkiye’de yapılan bir tanıma göre, ZY doğum öncesi, esnası veya sonrasında, bilişsel, motor, sosyal gelişim alanlarında yaşanan gerileme nedeniyle bu gelişim alanlarında tipik gelişen akranlarından en az ¼ oranında düşük düzeyde olma durumudur (Çağlar, 1979). ÖRGM (2018) ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)’de ZY durumunu, beyin gelişiminin sürdüğü yaşlarda bireyin zihinsel işlevlerinde ve uyumsal davranışlarında kendini gösteren, tipik gelişen akranlarına kıyasla anlamlı bir farklılık olması şeklinde ifade etmektedir. Zihinsel işlevler hem kalıtım hem çevrenin etkileriyle şekillenen, öğrenbilmenin ve zihinsel gelişimin temelinde yer alan süreçlerdir (Güney ve Baran, 2023). Zekâ testleri aracılığıyla puanlanarak bireyin zihinsel işlevlerinin normal, düşük, yüksek gibi hangi düzeyde olduğu belirlenir (Eripek, 1993). Uyumsal işlevler uyum sağlama becerisini ifade etmektedir ve her bireyin içinde bulunduğu çevreye göre farklılık gösterir. Uyumsal davranışları belirlemek için de uyum ölçekleri kullanılmaktadır (Bozkurt, 2009). Bireyin yaşı bu beklentiler üzerinde oldukça etkilidir çünkü herhangi bir çevrede bireyin yaşına göre kendisinden beklenen davranışlar farklılaşmaktadır. Okul çağındaki bir ZY öğrencinin kendi gereksinimleri doğrultusunda akademik beceriler edinmesi bir uyumsal davranış örneğidir (Eripek, 1993). Zihinsel yetersizlik 22 yaşına kadar bireyde ortaya çıkan sınırlılıkların hem bilişsel işlevlerde hem uyumsal davranışlarda var olmasıdır. Beyin gelişiminin tamamlanma süresi ile ilgili farklı görüşler olduğundan, 2021 yılında güncellenen ZY tanımında, 20 yaşa kadar yetersizliğin görülmesi gerekliliği 22 yaşa çekilmiştir (Schalock vd., 2021).

ZY olan birey, zekâ testleri aracılığıyla belirlenen zekâ puanı normalin en az 2 standart sapma puanı altında olan bireydir. Yani zihinsel işlevleri normalin anlamlı düzeyde altındadır. Uyumsal davranışları ölçmek için geliştirilmiş standart araçlar kullanılır. Test sonucu bireyin aldığı puan normalin en az 2 standart sapma puanı altında olmalıdır. Yani sosyal, kavramsal ya da pratik şeklinde sınıflandırılan üç tür uyumsal davranıştan birinde veya daha fazlasında yetersizlik yaşaması durumunu gerektirir. Yetersizlik beyin gelişiminin tamamlandığı yaşa kadar ortaya çıkmaktadır. Belirlenen

yaş sınırının üzerindeki bir bireyin zekâ testi puanı tanı kıstasını karşılama bile tanı alamamaktır çünkü zihinsel engelli olmak gelişimsel bir durumdur (Sucuoğlu, 2015).

ZY sınıflandırması. Zihinsel yetersizlik, bireysel özellikleri oldukça farklılaşan bir grubu ifade etmektedir. Yetersizlikten etkilenme düzeyleri bireyleri farklı alt sınıflara ayırmaktadır. ZY olan bireyleri sınıflamak onları ihtiyaç duyulan bilgi çerçevesinde tanımayı sağlamaktadır. Bireylerin gereksinimlerini belirlemek en uygun desteği sağlamak açısından önem taşımaktadır (Sucuoğlu, 2015).

ÖRGM (2018) ÖEHY’de verilen ZY sınıflandırma tanımları bu çalışmada kullanılmıştır. Buna göre hafif düzey zihinsel engelli birey, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki hafif düzeydeki yetersizlikleri nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmıştır. Orta düzey zihinsel engelli birey ise, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılıkları nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olanıdır. Ağır düzey zihinsel engelli birey de zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik, uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olanıdır. Çok ağır düzeyde engelli birey ZY’nin yanında özbakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmıştır.

Özel sınıf. Türkiye’de tipik gelişim gösteren çocuklara eğitim veren devlet okullarının bazılarının bünyesinde, özel gereksinimli öğrenciler için açılan sınıflar vardır. Açılan bu sınıflara özel sınıf denir. Genel olarak özel sınıfların öğrenci mevcudu en fazla 4 öğrenci olabilir. Özel sınıflarda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır.

Özel eğitim uygulama okulu. Tipik gelişen akranlarıyla birlikte öğrenim göreceği genel eğitim okullarına kıyasla, ayrı eğitim ortamlarından daha fazla yarar sağlayabilecek özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı okullardır. Uygulama okulları gündüzlü eğitim veren okullardır. Genel olarak uygulama okullarında sınıfların mevcudu en fazla on öğrenciden oluşur ve dersler 40 dakikadır.

Okuma-yazma becerileri. Okuma, yazılı metni çözümleme ve anlama becerilerinin tümünü ifade eden bir beceridir. Yazma becerisi ise, gördüğünü ve

işittiğini yazabilmenin yanı sıra, düşündüklerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini ifade eder.

1.5. Çalışmanın Varsayımları (Sayıtları)

Bu çalışmada araştırmaya katılan özel eğitim (ÖE) öğretmenlerinin anket sorularına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ÖE öğretmenlerinin anket içerisinde yer alan okuma-yazma öğretim yöntemlerini bildikleri varsayılmıştır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, öncelikle ZY olan öğrencilerin bilişsel ve öğrenme özellikleri açıklanmıştır. Daha sonra ZY olan öğrencilerde sıklıkla kullanılan öğretim yöntemleri belirtilmiştir. Okuma-yazma kavramları açıklanmıştır. Daha sonra ZY olan öğrencilere okuma-yazma öğretimi yaklaşımları tanıtılmıştır. Okuma yazma öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri açıklanmıştır. Türkiye’de genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler tanıtılmıştır. Bu konularla ilgili uluslararası ve ulusal alanyazındaki çalışmalar ayrıntılı irdelenmiştir.

2.1. ZY Olan Öğrencilerin Özellikleri

2.1.1. ZY olan öğrencilerin öğrenme ve bilişsel özellikleri

Bireye ait -bilişsel özelliklerin diğer gelişimsel alanlar (dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim gibi) ve bireyi etkileyen faktörler (katılım ve çevre gibi) ile birlikte incelenmesi gerekir. Bu bölümde ZY’nin etkilediği dikkat, bellek, genelleme, gözlem yoluyla öğrenme, kavram bilgisi ve akademik beceriler açıklanacaktır. Ayrıca akademik beceriler, dil gelişimi ile yakından ilişkilidir (Erdil, 2010). Bu nedenle akademik beceriler ile birlikte dil becerileri ile akademik beceriler arasındaki ilişki de açıklanacaktır.

Çevredeki uyaranların farkında olmayı bünyesinde barındıran dikkat, uyaranlar içinden ihtiyaç duyulanları seçmek ve bu uyaran üzerinde belirli bir süre ilgiyi sürdürebilmektir (Öztürk, 1999). Dikkatini amacına uygun kullanarak birey, erişmeyi hedeflediği bilgiye ulaşabilir. Bunu yapmak için dikkat, hedef bilgiyi ihtiyacı dışında kalan alakasız bilgilerden ayırt etmeyi sağlar. Odaklanma, odağı sürdürme, öğrenmek için ilgili bilginin kaynağına yönelme, uyaranları fark etme ve uygun şekillerde bilişsel strateji kullanabilme gibi davranışları gerçekleştirmeyi sağlayan bir unsurdur (Sucuoğlu, 2015). Seçici ve sürekli olmak üzere dikkatin iki boyutu vardır. Seçici dikkat erişilmesi hedeflenen bilgiye yönelmeyi ifade etmektedir. Sürekli dikkat ise bu bilgiye erişim süresince odağı koruyabilmeyi sağlamaktadır (Karaduman, 2004).

ZY olan bireylerin dikkat becerileri, gelişim yaşları ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle akranlarına göre dikkat becerilerinde yetersizlik göstermektedirler. Bununla beraber zekâ yaşı kendisiyle aynı olan bireyler ile dikkat özellikleri

farklılaşmamaktadır. ZY olan bireyler, dikkatlerini esas uyarana vermekte güçlük yaşarlar. Örneğin, karşıdan karşıya geçerken yola değil de karşı kaldırımdaki birine bakabilirler. Yine, onlara söylenen bir cümledeki esas mesaja odaklanamayabilirler. Bunun yanı sıra, bu bireylerin herhangi bir şeye dikkatini verme süresi yeterli olmayabilir. Sonuç olarak, dikkatleri dağınıktır, dikkat süreleri kısadır ve seçici dikkat boyutunda sorun yaşamaktadırlar. Dikkatlerini bir şeyden başka bir şeye aktarmakta problem yaşamaktadırlar (Sucuoğlu, 2015).

Bu öğrencilerin dikkat özelliklerini etkileyen önemli bir faktör de güdülenmedir. Güdülenme, motivasyonu ifade etmektedir. İki tür motivasyon vardır. Bunlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyondur (Akbaba, 2006). ZY olan bireyler, yaşantılar yoluyla başarısızlığı deneyimlemektedirler. Bu deneyimler, ZY olan bireylerin güdülenme düzeylerini olumsuz etkilemektedir. ZY olan öğrenciler genellikle bir işi yaparken yeterli çaba göstermek ve deneme yapmaktan kaçınırlar. Bu bireylerin içsel güdülenme düzeyleri düşüktür. Bu nedenle, çevrelerindeki kişilerin yönlendirme, yardım etme ve pekiştirmesine gereksinim duymaktadırlar. Başkalarından yardım arayışı, ZY olan bireylerin dikkatlerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Diken, 2014; Sucuoğlu, 2015).

Bellek, hafıza anlamına gelmektedir. ZY olan bireyler bellek becerilerinde önemli yetersizlikler yaşarlar. Bellek, kısa ve uzun süreli bellek olmak üzere ikiye ayrılır (Engin vd., 2008). Bireyler, her iki bellek türünde de yetersizlik yaşamaktadırlar. Bilgiyi kısa süre akılda tutmakta sorun yaşamaktadırlar. Kısa süreli bellek problemleri gelişimin gecikmesi ile açıklanmaktadır. Hafif düzeyde ZY olan bireylere yeterli ve uygun destek sunulursa, kısa süreli bellek becerilerinde gelişim görülmektedir. Bireylerin, bilgiyi depolama ve uzun bir süre sonra bellekten geri çağırma sorunları vardır. Bellek becerilerini geliştirmek için akranlarına göre daha yoğun desteğe gereksinim duyarlar. Bellek becerilerinin gelişmesi için tekrarlar, hafıza çalışmaları, bilgilerin organize edilerek sunulması, somut öğretimler, uygun öğretim yöntemleri kullanılması, strateji öğretimleri vb. önem taşımaktadır. Örneğin prova becerileri, bir işin yapılış şeklini içeren görselleri eşlemeyi ya da işin yapılışını sözel olarak ifade etmeyi içermektedir. Prova becerilerinin bu öğrenciler ile çalışılması öğrencilerin bellek becerilerini desteklemektedir (Sucuoğlu, 2015). Önemli bellek türlerinden biri de üst bilişsel bellektir. Üst bilişsel bellek, karşılaşılan sorunlara karşı çözüm üretebilme becerileri ve sonuçları yorumlama becerisini ifade eder. Yetersizlikten etkilenme düzeyi

artıkça üst bilişsel işlevler azalır (Diken, 2014). Üst bilişsel bellek, öğrenmede de önemli bir yer tutar. Zihinsel engelli öğrenciler üst bilişsel becerileri öğrenmeye gereksinim duymaktadırlar (Sucuoğlu, 2015).

Genelleme, bir öğrenme boyutudur. Birey öğrendiği bilgiyi / beceriyi farklı ortam, kişi veya durumlarda da kullanabiliyorsa genelleme boyutunu edinmiş demektir. ZY'den etkilenme düzeyi arttıkça genelleme beceri düzeyi düşmektedir. Yetersizlikten etkilenme düzeyi az olan bireylerin genelleme becerileri tipik gelişen akranlarınınkinden farklı değildir. Bu becerinin desteklenmesi hem öğrenme hem de bellek becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Diken ve Bakkaloğlu, 2021; Sucuoğlu, 2015).

Gözlem yoluyla öğrenme, çevredeki diğer insanların gözlenerek davranışlarının öğrenilmesini ifade etmektedir. Gözlem yoluyla öğrenme, ZY olan öğrencilerin öğrenmeleri için uygun bir yoldur. Bu bireylerin içsel güdülenme düzeyleri düşüktür. Bir beceriyi sergilemek için diğer kişilerden ipucu desteği beklemektedirler. İpucunu almak için de gözlem yapmaktadırlar. Bu bilgiler doğrultusunda, ZY olan öğrenciler model olma, taklit etme gibi yollarla öğrenirler (Diken ve Bakkaloğlu, 2021; Sucuoğlu, 2015).

Kavram bilgisi, ZY olan öğrenciler dikkat ve bellek becerileri düşük olduğu için kavram öğrenmede güçlükler yaşamaktadırlar. Öğrenmek için yapılandırılmış ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar. Akranları gibi yaşantı yoluyla öğrenmede güçlükler yaşamaktadırlar. Değişen ölçütlerin olması kavram öğrenmeyi karmaşık bir beceri haline getirir. Kavram bilgisini değişen durumlara transfer etmede sorun yaşarlar. Bu noktada bellek sorunlarının kavramsallaştırmayı olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bu da öğrenciler için öğrenmeyi zorlaştırır (Diken ve Bakkaloğlu, 2021; Sucuoğlu, 2015).

Akademik beceriler, bireylerin derslerdeki beceri düzeyini ifade etmektedir. ZY'den etkilenme düzeyine göre akademik beceriler düzeyi farklılaşmaktadır. Ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin akademik becerileri oldukça sınırlı görülmektedir. Hafif ve orta düzeyde yetersizliği olan öğrenciler uygun destek almaları durumunda tipik gelişen akranlarına yakın beceri düzeyinde olabilmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin tipik gelişen akranlarından daha uzun süre çalışmaları ve bol tekrar yapmaları gerekmektedir (Diken ve Bakkaloğlu, 2021; Sucuoğlu, 2015).

ZY olan öğrencilerin, okuma becerilerini kazanmalarında gelişimsel yaşları önem taşımaktadır. Tipik gelişen çocuklar 6 yaş civarında okuma öğrenme hazırbulunuşluğu kazanırken; hafif düzey ZY olan çocuklarda 8 – 11 yaşlarında bu hazırbulunuşluk ortaya çıkabilmektedir. Bu öğrencilerin öğrenme hızı tipik gelişen akranlarının yüzde ellisi – yüzde yetmiş beşi oranında daha düşüktür (Eripek, 1993). Hafif düzey ZY olan çocukların dördüncü – altıncı sınıf düzeyinde okuma becerisi kazanabildiği bilinmektedir. Bu sınıf aralığı öğrencilerin bireysel farklılığına göre değişmektedir. Okuma becerisi, öğrenciye göre, ikinci – üçüncü sınıf becerileri düzeyinde tamamlanabilir. Okuduğunu anlama becerisi, ZY olan öğrencilerin matematik becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Okuduğunu anlayan öğrenciler matematikte problem çözme gibi akıl yürütme becerisini de gerçekleştirmektedirler (Sucuoğlu, 2015).

Dil becerisi, bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyi arttıkça daha düşük düzeyde seyretmektedir. Hafif düzeyde ZY olan öğrencilerde gecikmiş konuşma sıklıkla görülmektedir. Bu durumun nedeni, ZY olan çocukların tipik gelişen çocuklar ile aynı dönemlerden, daha yavaş geçmesidir. Ağır düzeyde ZY olan bireylerin dil becerileri sınırlıdır. Örneğin dil düzeyleri, babıldama gibi dil gelişiminin ilk aşamalarında kalabilir ya da hiç konuşamayabilirler (Jordan, 1976; Akt., Eripek, 1993). ZY olan çocuklarda dil gelişiminde yaşanan sorunlar ise tipik gelişen akranlarına kıyasla daha fazladır. İletişim becerileri, telaffuz becerileri, dil gelişim düzeyleri genel olarak akranlarından düşük düzeydedir (Sucuoğlu, 2015).

Sözel dil becerileri, okuma yazma öğrenmenin önemli ön koşul becerilerini oluşturur. Dil becerileri, ZY olan çocuğun ne düzeyde okuryazarlık becerisine sahip olacağı hakkında ipuçları taşımaktadır. Çocuklar sözel iletişim kurabilme, belirli sözcük bilgisine sahip olma, ses farkındalığına sahip olma, akıcı konuşabilme, sesler arasındaki farkları algılayabilme gibi becerilere sahip olmalıdır. Bu sayede hem çözümleme hem okuduğunu anlama boyutlarında başarılı olacaktır (Laçın, 2021).

2.1.2. ZY olan öğrencilerin okuma – yazma öğrenme özellikleri

ZY olan öğrenciler yazılı materyal üzerindeki harfleri görsel olarak birbirinden ayırt etmekte, harfler ile sesleri eşlemede, heceleri okumakta, heceyi seslerine ayırmakta zorlanmaktadırlar (Hoogeveen vd., 1989). ZY olan öğrenciler dil becerilerindeki eksiklikler veya gecikme, ses bilgisel farkındalık, çözümleme

becerilerinde yaşadıkları problemler ve kısa süreli hafıza sorunları nedeniyle okuma yazma öğrenmekte güçlük çekmektedir (Stanovich, 1985). ZY olan bireylerin okuduğunu hatırlama ve anlama, bilgiyi yeni duruma aktarma gibi becerileri tipik gelişen akranlarına göre zayıftır (Stanovich, 1985). Strateji öğretimiyle ise aradaki fark azaltılabilmektedir (Brown vd., 1979). Bahsedilen bu özellikleri ile okuma yazma öğrenme özellikleri bakımından, ZY olan öğrenciler tipik gelişen akranlarından farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma nedeniyle, genel eğitimde kullanılan okuma yazma öğretim yöntemleri ZY olan öğrenciler için yeterli olmamaktadır (Hoogeveen vd., 1989). Bu durum ZY olan öğrencilere okuma öğretiminde kanıt temelli yaklaşım ve yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Rose, 2021; Yazıcıoğlu ve Altındağ, 2024). ZY olan öğrenciler okuma yazma becerilerinde tipik gelişen akranlarına göre farklılaşan özellikleri nedeniyle daha düşük motivasyona sahiptir. Hafif düzeyde ZY olan öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik kendi kendilerine hedefler koymaları etkili olmaktadır (Garrels, 2018).

Hafif düzeyde ZY olan öğrenciler tipik gelişen akranları ile aynı yollarla ya da çeşitli düzenlemeler yapıldığında okuma yazma öğrenmektedir (Akçin, 2019; Cohen vd., 2008). Orta düzeyde ZY olan öğrenciler okuma yazma öğrenmek için daha fazla düzenlemeye, sistematik ve yoğun bir eğitime ihtiyaç duymaktadır (Ahlgrim- Delzell vd., 2014; Allor vd., 2010a; Fredrick vd., 2013).

Ağır düzeyde ZY olan öğrenciler ise günlük yaşamlarında önemli olan kelimeleri işlevsel okuma becerisi kazanabilmektedir (Herring vd., 2018). ZY düzeyi arttıkça dil ve iletişim becerileri olumsuz etkilenmektedir (Stanovich, 1985). Özellikle ağır düzeyde ZY olan öğrenciler dil becerileri düşük olduğu için alternatif iletişim araçları ile iletişim kurabilirler (Sheldon ve Ericson, 2020). Bu öğrenciler için önerilen okuma yazma eğitimi, dil becerilerini desteklemeye yönelik olmalıdır ve potansiyelleri dâhilinde fonik beceriler edinmelerini sağlamalıdır (Cherico, 2022; Sheldon ve Ericson, 2020). Ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin fonik farkındalık, harf bilgisi, kelime dağarcığı, yazının iletişim amacıyla kullanıldığını fark etme ve kullanma becerilerini içeren bir eğitimden yararlanabileceği ifade edilmektedir (Sheldon ve Ericson, 2020). Sözel iletişim becerileri olmayan ağır düzeyde ZY olan öğrenciler bazı fonik becerileri edinebilirler fakat öğrenciler bu becerileri sözcükleri okumak için çözümleme yapma becerisine genellemezler (Herring vd., 2018).

2.3. Okuma - Yazma

Okuma, birçok boyutu olan bir etkinliktir. Bunun nedeni birçok beceriyi aynı anda sergilemeyi gerektirmesidir (Laçın, 2019). ABD’de gerçekleşen Ulusal Okuma Paneli’nde (1998) okumanın beş ana boyutu olduğu belirtilmiştir. Bu boyutlar; fonik farkındalık kazanma, fonikleri tanıma, akıcı okuma, kelime dağarcığı ve metni anlamadır (Browder vd., 2006). Fonik farkındalık, işitilen kelimelerdeki sesleri fark eder. Fonikler, yazılı materyaldeki harflerin ses karşılığını bilmeyi; akıcılık uygun hız, doğruluk ve tonlama ile okuyabilmeyi; kelime dağarcığı, kişinin bildiği kelimeleri alıcı ve ifade edici dilde kullanabilmesini; anlama ise okuduğunu anlayabilmeyi ifade etmektedir. Yazılı materyaller harflerden, hecelerden, kelimelerden ve cümlelerden oluşan bir kod sistemidir. Okuma hem yazıyı anlamlandırmayı hem bu kod sistemini hem de çözümlmeyi ifade etmektedir (Laçın, 2019). Okumanın bir tanımına göre *“Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.”* (Akyol, 2021: 1). Bu tanım esas alındığında, okuma eyleminin yazar, okuyucu ve ortam boyutları vardır. Okuyucunun anlama düzeyi, okuyucuyla ilgili faktörlere göre şekillenmektedir. Bu faktörler okuyucunun önbilgileri, ilgi, yetenek düzeyi ve benzeri değişkenlerdir. Örneğin okuyucunun kelime bilgisi okuyucunun önbilgilerini ifade etmektedir. Okuyucu bildiği kelimelerden oluşan bir metni anlamlandırabilecektir. Eğer okuyucunun bilmediği bir kelime var ise bildiği kelimelerden hareketle tahminde bulunacaktır. Yazılı materyal tek başına anlam taşıyıcı değildir, okuyucunun anlamı nasıl kurduğu önem taşımaktadır. Diğer yandan, insanlar okuma sayesinde, iki olgu arasında ilişki kurma, genelleme yapma, analiz ve sentez yapabilme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

Okuma yazmayı iyi düzeyde öğrenebilmenin önemli bir parçasını, ilk okuma yazma öğrenim yaşantıları oluşturmaktadır. Okuma yazma öğrenmek, bazı ön beceriler ve okumanın çözümlene boyutunu öğrenmekle başlamaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin ilkelerine göre, Türkçe becerilerini kazanmanın önkoşulu ilk okuma yazma öğretimidir. Eğer öğrenci bu öğrenme sürecinde başarısızlık duygusu yaşarsa, öğrencinin benlik tasarımı zarar görecektir. Bunun sonucu olarak da, birey okuma yazma öğrenmekte zorlanacak, Türkçe becerilerini edinmekte ve ilerleyen eğitim hayatında sorunlar yaşayacaktır. İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencinin başarı

duygusunu tatması, motive edilmesi, ilerlemelerinin bireyselliği çerçevesinde değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Çelenk, 2005). Bu noktada, öğretmenin öğrenciye uygun yaklaşım, öğretim yöntem ve tekniklerini ustaca kullanması oldukça önem taşımaktadır. Öğrenci özelinde, bireysel özelliklerini göz ardı eden, etkili öğrenmeye katkı sağlamayan, öğrenmeyi zor hale getiren yöntem – yaklaşımlar sürece yarardan ziyade zarar getirecektir. Okuma yazma öğretiminde kullanılacak olan yöntemin seçilmesinde öğrenci özelliklerinin yanı sıra okumanın öğretileceği dilin özellikleri de önem taşımaktadır. Türkçe, fonetik yapısı gereği harf – ses ilişkisi bütünleşmiş bir dildir. Yazılı ifade, aynen sözlü ifadede kullanıldığı gibi sesletilmektedir. Türkçe ses uyumu olan, sondan eklemeli bir dildir. Sözdizimi, “özne – tümleç – yüklem” şeklindedir. Bu özelliklerin okuma yazma öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çelenk, 2005).

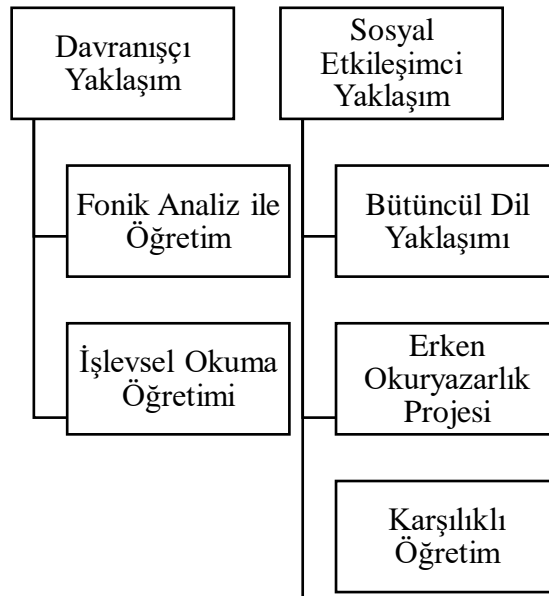
Yazma, insanların iletişim kurmak için belli sembolleri, motor kabiliyet kullanarak oluşturabilmesidir (Akyol, 2021). Yazarken iki temel nokta önem taşımaktadır; belirli bir hızda yazmak ve yazılanların okunabilir olması. Kişi bu iki kıstası sağladığında yazının içeriği, yazım kuralları gibi faktörlere odaklanabilecektir. Uygun bir hızda ve okunaklı yazabilmeyi sağlayan unsur ise, yazı sembollerinin kolay oluşturulabilir olmasıdır (Akyol, 2021). Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde 2005 – 2016 yılları arasında bitişik el yazısı kullanılmıştır (Kolaç ve Dal, 2021).

2.4. ZY Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretim Yaklaşımları

Okuma yazma öğretiminde, ZY olan öğrencilere yönelik beklentiler ve öğretim yaklaşımları dönemlere göre farklılaşmıştır. Günümüzde ZY olan öğrencilerin okuma öğretiminde hâkim olan müdahaleler esas alındığında, içinde bulunduğumuz dönem “genel eğitim müfredatına azami erişim dönemi” olarak tanımlanmıştır (Afacan vd., 2021). Genel eğitim müfredatına azami erişim dönemi, ZY olan öğrencilerin okuryazarlık hedeflerini işlevsel okuma öğretimiyle sınırlı tutmayıp okumanın anlama, okuma akıcılığı kazanma gibi diğer boyutlarında da beceriler kazanmalarını amaçlamaktadır. Bu anlayış, ZY olan öğrencilerin potansiyellerine yönelik beklentiyi arttırmakta ve okuma yazma eğitim içeriklerinin daha nitelikli hale getirilmesini sağlamaktadır (Afacan vd., 2021). ZY olan öğrencilerin okumanın beş bileşenini içeren (fonik farkındalık, fonik bilgisi, akıcılık, kelime dağarcığı ve anlama) kapsamlı okuma

yaklaşımından yararlanabilmektedir (Allor vd., 2010b). Kapsamlı okuma, okuma eğitiminin tek bir beceriye odaklanmayıp birden fazla boyutuna yönelik öğretimleri içeren müdahaleleri ifade etmektedir (Johnson, 2021). Kapsamlı okuma yaklaşımı etkili olsa da, Alnahdi (2015) özellikle ağır ZY olan öğrenciler için bir öğretimde bir becerinin öğretilmesi gibi sınırlı amaçlara odaklanmanın daha faydalı olabileceğini belirtmiştir. Bununla beraber ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin nitelikli okuma eğitiminden mahrum bırakılmamaları için kapsayıcı yaklaşım ile okumanın birden fazla boyutunu içeren müdahaleler yapılmaktadır (Sheldon ve Ericson, 2020). Kapsayıcı yaklaşım ile ağır ZY olan öğrencilere yazı yazmanın amacını öğretmek, ses bilgisel farkındalık kazandırmak, harfleri öğretmek, kelime dağarcığını geliştirmek, dili öğretmek ve okuma- yazma aracılığıyla iletişim kurmayı öğretmek amaçlanmaktadır. Yaklaşım söz konusu amaçları gerçekleştirmek için, ZY düzeyi ağır olan öğrencilerin erken çocukluk döneminden itibaren hem dil hem okuryazarlık becerilerini kazanmalarını sağlayacak düzenlemeleri içerir (Sheldon ve Erickson, 2020).

ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretim müdahalelerinde iki temel yaklaşım esas alınmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri davranışçı yaklaşım (Katims, 2000) diğeri sosyal etkileşimci (Trent vd., 1998) yaklaşımdır. MEB (2018) ZY olan öğrenciler için okuma yazma öğretimini kapsayan Türkçe programlarını davranışçı ve sosyal etkileşimci yaklaşımlara göre hazırlamıştır.



Şekil 2.4.1. ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretim yaklaşımları

2.4.2. Davranışçı yaklaşım

Yaklaşım, öğrenmeyi uyaran tepki süreci ile açıklamaktadır. Bir davranışın öğrenilmesi için öğrenciye sunulacak uyaran ve öğrenciden beklenen tepki söz konusudur. Öğrenciye sunulan uyaranlar hedef davranışın ortaya çıkmasını sağlamaya yönelik düzenlenir ve öğrenciden davranışı içeren tepkileri alana kadar sürer. Öğrenci hedef tepkiyi sergilediğinde olumlu uyaranlar ile dönüt verilir, yani pekiştirilir. Öğretilmesi hedeflenen davranış alışkanlık haline gelene kadar tekrarlar yaptırılır (Güneş, 2011). Davranışçı yaklaşım parçadan bütüne, bilinenden bilinmeyene doğru bir sıralamayla öğrenmeyi savunmaktadır. Davranışçı yaklaşım öğrencinin okuma yazma eğitimine hazır olmasını yani önkoşul becerileri edinmesini önemsemektedir. Örneğin öğrenci önce sesleri fark eder, daha sonra seslerin harf karşılığını öğrenebilir. Benzer şekilde, öğrenci önce kelimeleri okumayı öğrenir, ardından kelimeleri birleştirerek cümleler oluşturabilir. Önkoşul becerileri önemsemesi nedeniyle hazır bulunuşluk yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır (Katims, 2000).

2.4.2.1. Çözümleyici öğretim / fonik analiz ile öğretim

Fonik analiz ile okuma yazma öğretiminin temelinde, öğrencilerin harfler ile sesleri eşlemeleri hedeflemektedir (Joseph ve Seery, 2004). Fonik analiz öğretiminin içeriği; seslerin yazılı harf karşılığını biliyor olmak, hece ve kelimeleri seslerine ayırmak ve sesleri birleştirerek hece ve kelimeler üretmektir. ZY düzeyi hafif ve orta olan öğrenciler, okuma yazma eğitimlerinde çözümlenmeye dayalı öğretimin her aşamasından yararlanabilmektedir (Cohen vd., 2008). Örneğin, ZY olan öğrenciler, kazandıkları okuma becerilerinde edinim ve genellemeye ulaşabilmektedir (Joseph ve Seery, 2004). Fonik farkındalık becerisini içeren, çözümlenmeye dayalı bir yaklaşım ile okuma yazma öğrenmek ise görsel sözcük öğretimi ile öğrenmekten daha niteliklidir (Sun ve Kemp, 2006). Fonik analizin söz edilen niteliği sağlayan avantajı, görsel sözcük öğretimine kıyasla öğrencinin yalnızca kendisine öğretilen kelimeleri değil, ilk kez karşılaştığı kelimeleri de okuyabilmesini sağlamasıdır (Cohen vd., 2008). ZY olan öğrencilere fonik becerilerin öğretiminde sıklıkla kullanılan kanıt temelli yaklaşım, doğrudan öğretim yöntemidir (Dessemontet vd., 2019; Rupley, 2009). Ayrıca yanlışsız öğretim yöntemleri de çözümlenme becerisinin kazandırılmasında etkilidir (Cohen vd., 2008). Bir sistematik literatür taraması araştırmasına göre, ZY olan öğrencilere okuma müdahalelerinde fonik öğretim uygulamaları artış göstermiştir (Hill, 2016).

2.4.2.2. Görsel sözcük / işlevsel okuma öğretimi

Görsel sözcük öğretimi ile ZY olan bireylerin bağımsız yaşam becerisi kazanmaları için önemli kelime ve cümlelerin öğretilmesi hedeflenmektedir (Singh ve Singh, 1986). Görsel sözcük öğretiminde sözcükler harflere veya hecelere bölünmeden bir bütün halinde öğretilmektedir (Singh ve Singh, 1986). Görsel sözcük okuma, yazılı halde olan kelimeyi oluşturan harfleri görsel olarak birbirinden ayırt edebilme ve günlük yaşamda bir beceriyi sergilemek için öğrenilen kelimenin okunması yani bağlama genellenmesi boyutları ile kavramsallaştırılabilir (Browder ve Lalli, 1991). Görsel sözcükler yanlışsız öğretim yöntemleri ile kanıta dayalı ve etkili biçimde öğretilmektedir (Browder vd., 2006). Görsel sözcük öğretiminde kullanılan diğer bir yöntem ise deneme yanılma yöntemidir (Browder ve Lalli, 1991). Yanlışsız öğretim yöntemleri, öncelikle doğru yanıtı model olarak öğrencinin yanlış yanıt verme olasılığını en aza indirdiği için avantajlıdır (Browder ve Lalli, 1991; Singh ve Singh, 1986). Yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkililiğini inceleyen araştırmalar ipucunun silikleştirilmesi yönteminin (Dory ve Zeaman, 1975), bekleme süreli öğretimin (Ault vd., 1988; Coleman vd., 2012; Mosley, 1997) ve uyarana şekil vermeyi içeren EDMARK okuma programının (Akarsu, 2020; Er, 2020; Walsh ve Lamberts, 1979) görsel sözcük öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Görsel sözcük öğretiminin bazı dezavantajları vardır. Örneğin ZY olan öğrencilerin günlük yaşamında sık karşılaştıkları kelimeleri tanımalarını sağlasa da kelimelerin kullanıldığı ortamlara genellenmesinde yeterince etkili değildir. Fonik becerilerin öğretimi bu noktada daha avantajlıdır (Burns, 2007). ZY'ten etkilenme düzeyi yüksek olan öğrenciler için sadece işlevsel okuma yazma eğitimi verilmesi öğrencilerin yapabileceklerinin altında başarı elde etmelerine neden olabilir (Coyne vd., 2012)

2.4.3. Sosyal etkileşimci yaklaşım

Sosyal etkileşimci yaklaşım, Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramından temel almaktadır (Harris ve Graham, 1994). Yaklaşımın dört temel ilkesi vardır. Birincisi öğrenmeye hazırlığı ifade eden çıraklık, ikincisi sözel ifade (söylem) becerisinin geliştirilmesi, üçüncüsü öğrencinin öz düzenleme yapmasını sağlayan rehberli öğretim ve dördüncüsü öğrenenin sosyokültürel – tarihsel temel ile ilişkilendirerek öğrenmesidir (Trent vd., 1998). İlk temel ilke öğrenci; öğreneceği

beceriye, beceride ustalaşmış biri ile (öğretmen) birlikte gerçekleştirir. Öğrenme sosyal etkileşim halinde gerçekleşir. Beceri her detayının nasıl sergilendiğine model olunarak öğretilmektedir. Burada becerinin kendi bağlamında öğrenilmesi önem taşımaktadır. İkinci temel ilke okul, çocuğun evi, mahallesi gibi kendi sosyal ortamında karşılaşmadığı bir içerik sunmaktadır. Bu ortam öğrencinin sözel ifade becerisini geliştirmelidir. Üçüncü temel ilke öğrencinin öz düzenleme yapmasını sağlayan rehberli öğretimdir. Rehber tarafından beceriye model olunur ve aşamalar halinde öğrencinin bilişsel beceriyi edinmesi sağlanır. Bu sayede öğrenci ileriki öğrenmelerinde bilişsel olarak öz düzenleme yapabilecektir. Rehberin model olduğu beceri yalnızca öğretilmesi hedeflenen bilgi değil, aynı zamanda bilgiyi düzenleme ve öğrenme biçimidir. Dördüncü temel ilke öğrencinin hem kültürel hem tarihsel bağlamlarda öğrenmesidir. Öğrenci bulunduğu ortamın yani sınıfın aktif bir üyesidir. Sınıftaki bireylerin birlikte deneyimledikleri yaşantılar sayesinde zihinlerinde anlamlar oluşturmaktadırlar. Öğrencinin zihninde sosyal etkileşim, sosyokültürel aidiyet ve geçmiş yaşantılar bir bütün oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenmenin doğası gereği, öğretilmesi hedeflenen kavramların toplumsal bağlamı vurgulanmalıdır (Trent vd., 1998). Sosyal etkileşimci yaklaşım ile okuma öğretimi, hafif ve orta düzeydeki öğrenciler için etkili olmaktadır (Hedrick, 1999).

2.4.3.1. Bütüncül dil yaklaşımı

ABD’ de geliştirilen sosyo– dilbilimsel anlayış ile ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa göre, çocuğun bireysel öğrenmesine destek sunmak gerekir. Bütüncül dil yaklaşımı, öğretim yöntemi veya programı sunmamaktadır (Çelenk, 2005). Öğrenmenin bütünsel olarak kazanıldığını savunmaktadır. Okuma – yazma anlamlı birimler üzerinden öğrenilmelidir. Örneğin harfler birbirinden bağımsız birimlerdir, bunun yerine kelime anlamı, sembolü ve sesletim biçimiyle birlikte öğrenildiğinde anlam kazanır. Örneğin, çocuklar bir kelimeyi uygun bağlamda kullanılması sayesinde öğrenirler. Bu yaklaşıma göre, okuma – yazma da dil öğrenimi gibi doğal ortamda öğretilmelidir. Öğrenmenin diğer bir yolu, karşılıklı etkileşim kurmadır. Okuma – yazma öğretim sürecinde çocuğa bireysel deneyimler yaşayarak öğrenme fırsatı verilmesi gerekmektedir (Avcioğlu, 2016).

2.4.3.2. Erken okuryazarlık projesi

Erken okuryazarlık projesi hafif düzeyde ZY olan, ilköğretim 1. ve 4. Sınıflara devam eden öğrencilerin okuma yazma becerilerini geliştirmek üzere ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Proje bir okuma yazma öğretim yöntemi içermez, okuryazarlık becerilerini geliştirme yaklaşımıdır. Proje sosyokültürel gelişim kuramının dört ilkesini esas almıştır. İlk ilke, öğretim etkinliklerinin becerinin doğal bağlamında gerçekleşmesidir. Etkinlikler bağlamsal şekilde hazırlanmış ve öğrenciler ile birlikte gerçekleştirilmiştir. İkinci ilkeye göre tüm öğrenciler okuryazar varsayırlar. Projede yer alan her metni her öğrencinin okuyup yazması beklenmektedir. Öğrencilerin tahmin edebileceği metinler sesli veya koro halinde okunur. Burada amaç öğrencilerin becerilerde giderek bağımsızlaşmasını sağlamaktır. Öğretmenler etkinliklerde öğrencilere rehberlik ederler. Üçüncü ilkeye göre, öğrenciler projenin aktif katılımcı üyeleridir ve proje süresince gerçekleşen her okuma yazma etkinliğine katılırlar. Etkinliklerde öğretmenler hedef beceriyi sergilerken kullandıkları bilişsel stratejileri sesli düşünerek öğrenciye model olurlar. Öğretmen ya da akranlar tarafından öğrencilerin öz düzenleme becerisi kazanmaları için bilişsel stratejilere model olunmaktadır. Öğrenciler hem öğretmen ile hem birbirleri ile sosyal etkileşim ve iletişim içerisinde okuma yazma etkinlikleri gerçekleştirirler. Bu etkinliklerde kendilerine model olunan stratejileri kullanarak becerilerde ustalaşırlar. Son ilke gereği, öğrencinin alışkın olmadığı ifade biçimlerini kazanması ve geliştirmesi sağlanmaktadır. İlke, öğrencilere karşılaştırma, açıklama, öyküleme gibi farklı türlerde yazılar yazdırılarak gerçekleştirilmektedir (Trent vd., 1998).

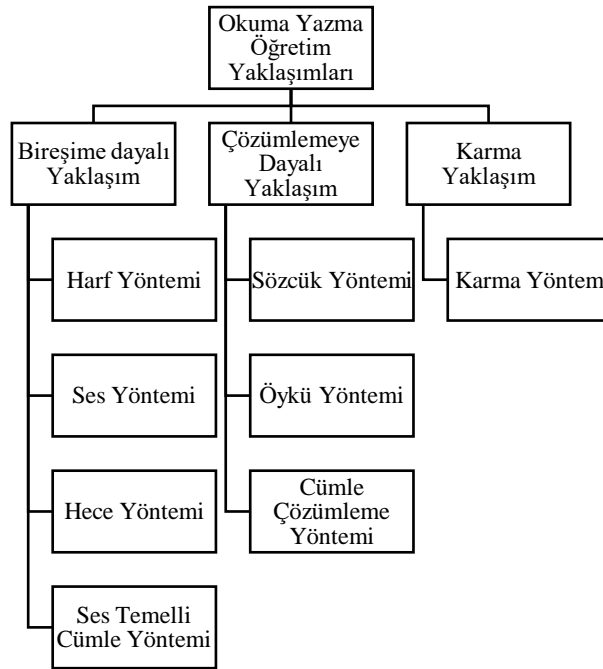
2.4.3.3. Karşılıklı öğretim

Karşılıklı öğretim yöntemi, yazılı ifadeyi çözümleyebilen ve okuduğunu anlama becerisi zayıf öğrenciler için geliştirilmiştir. Yöntem, dört tane stratejiyi kazandırarak hafif düzeyde ZY olan öğrencilerin bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu stratejiler ise metnin özetini çıkarmak, metne yönelik tahminlerde bulunmak, metinle ilgili sorular sormak ve açıklamalar yapmaktır (Trent vd., 1998; Palincsar ve Brown, 1984). Vygotsky'nin çıracılık ilkesiyle stratejilerin kullanımını örneklendirmek gerekirse, okunan bir metin bölümlere ayrılır ve hem öğrenciler hem de öğretmen metni özetleme, sorular sorma gibi etkinliklerde öncülük ederler. Karşılıklı öğretimde öğrenciler ve öğretmen diyalog halindedir, kullanılan stratejiler diyalogu şekillendirir. Bazı araştırmalar diyalogların zamanla ve

pratik edildikçe kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir hal aldığını ortaya koymuştur (Palincsar ve Brown, 1989). Türkiye’de de karşılıklı öğretimin hafif ZY olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için kullanıldığı araştırmalar ile etkililiği kanıtlanmıştır (Güldenöglü ve Kargın, 2012).

2.5. Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri

Okuma – yazma öğretim sürecinde kullanılan çeşitli öğretim yöntemleri vardır. Bu yöntemler, öğretilecek olan becerilerin nasıl organize edileceğinin belirlenmesini sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2016). Okuma öğretimine başlanmadan önce kullanılacak öğretim yöntemi seçilmektedir. Türkiye’de ZY olan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeleri için geliştirilmiş farklı yöntemler bulunmamaktadır (Akçin, 2019). Bu nedenle ZY olan öğrencilerin eğitimlerinde de okuma yazma öğretmek amacıyla ortaya çıkan genel yöntemlerden yararlanılmaktadır. Okuma yazma öğretim yöntemleri bazı yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar; parçadan bütüne (bireşim), bütünden parçaya (çözümleyici) ve karmadır (Laçın, 2021). Bu bölümde önce bu yaklaşımlardan kısaca bahsedilecektir sonra okuma yazma öğretim yöntemleri açıklanacaktır.



Şekil 2.5.1. Okuma Yazma Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri

Bireşime dayalı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımdan temel almaktadır (Akyol, 2021). Öğretim sırası parçadan bütüne doğru organize edilmelidir. Okuma becerileri sırayla ve teker teker sunulmalıdır. Bilgi ve beceriler kolay olandan zora ve basit olandan karmaşığa doğru sıralanarak öğretilmelidir. Örneğin önce harfler öğretilmeli, daha sonra heceler öğretilmelidir (Kırkılıç ve Akyol, 2014). Harf yöntemi, ses yöntemi, hece yöntemi, ses temelli cümle yöntemi bu yaklaşımı esas almıştır (Çelenk, 2019).

Çözümleyici yaklaşım, Gestalt kuramından temel almaktadır (Çelenk, 2019). Bu anlayışa göre, öğretim sırası bütünden parçaya doğru organize edilmelidir. Öğrenme için anlamlandırma gerekmektedir. Öğrenen kişi önce okuma materyalinin bütünü algılamaktadır. Örneğin önce bir cümlenin anlamını öğrenmeli, daha sonra onu oluşturan birimleri öğrenmelidir (Kırkılıç ve Akyol, 2014). Sözcük yöntemi, cümle çözümleme yöntemi, öykü yöntemi bu yaklaşımı esas almıştır (Akyol, 2021).

Karma yaklaşım, parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımlarının birlikte kullanılmasıdır. İki farklı yaklaşımın da eksik yönleri vardır (Avcıoğlu, 2016). Karma yaklaşımda amaç iki anlayışın da eksik kalan yönlerini gidermektir. Bu amaçla farklı anlayışlara dayanan yöntemler bir arada kullanılarak parçadan bütüne yaklaşımına dayanan yöntemlerin okuduğunu anlama, akıcılık kazanma gibi okuma boyutlarındaki eksikleri giderilir. Diğer yandan bütünden parçaya anlayışının uzun süren öğretim süresi daha uygun hale getirilmiş olur. Karma yöntemde, öğretime kelime ya da cümleyle başlanır hemen ardından ses verilir ve ses öğretimleri sürerken heceler, kelimeler verilir (Çelenk, 2005).

2.5.1.1. Harf yöntemi

Tüm dünyada kullanılmış olan en eski okuma öğretim yöntemidir. Harf yöntemi, alfabe yöntemi olarak da bilinmektedir. Günümüzde ise bu yöntem artık kullanılmamaktadır. Yöntem, kelime ve metin gibi yazıların okunabilmesi için harflerin bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Harf yöntemine göre, önce alfabetik sırayla tüm harfler öğretilmektedir. Harflerin küçük ve büyük halleri birlikte öğretilmektedir. Harf öğretimi tamamlandıktan sonra, tüm hece türleri öğretilmektedir. Hece türlerinin öğretim sırası, önce sessiz – sesli ve sesli – sessiz harflerden oluşan hece türleri ardından sessiz – sesli – sessiz şeklinde 3 harften oluşan hece türü ve son olarak dört harften oluşan hece türü şeklindedir. Hece öğretimlerinin ardından heceler

birleştirilerek sözcükler, sözcükler birleştirilerek cümleler ve cümleler birleştirilerek metinlerin okunmasına geçilmektedir. (Avcıoğlu, 2016; Çelenk, 2019).

2.5.1.2. Ses yöntemi

Ses yönteminde önce seslerin anlaşılması sağlanır. Sesin yazımı değil de sesletimi öğretilir. Sesli harflerin tümü öğretilir, ardından sessiz harflerin tümü öğretilir. Bunun nedeni, sesli harflerin tek başına okunabilen özellikte olmasıdır. Sessiz harfler ise sesli bir harf ile birlikte telaffuz edilmektedir. Öğrenciler için başlangıçta sesli harfi okumanın ve harfin bir sesi ifade ettiğini fark etmenin daha anlamlı olacağı savunulur. Harf yönteminde harflerin öğretimi ön planda idi. Ses yönteminde ise sesin öğretilmesi ön plandadır. Yönteme göre sesin öğrenilmesi harf isminin öğrenilmesine göre, okumayı daha anlamlı kılmaktadır. Bu yöntemde hece – kelime – cümle oluşturma aşamalarında hep anlamlı ifadeler oluşturularak ilerlenir. Örneğin hece aşamasında “e” ve “l” harfleri birleştirilip “el” kelimesi oluşturulur. Seslerden sonra hece türleri öğretilir. Hece türlerinin öğretim sırası hece yöntemindeki sıra ile aynıdır. Öğrenilen hecelerle anlamlı kelimeler oluşturulur. Son olarak, kelime ve cümleler okunur. Bu yöntemin Türkçe okuma öğretimi için iyi sonuçlar verdiği savunulmaktadır (Avcıoğlu, 2016; Çelenk, 2019).

2.5.1.3. Hece yöntemi

Hece yönteminde, heceler gruplanır ve sırayla öğrenciye ezberletilir. Önce bir sesli ve bir sessiz harften oluşan heceler ezberletilir, ardından üç harften oluşan heceler ve daha sonra dört harften oluşan heceler ezberletilir. Yani basit hecelerden daha karmaşık hecelere doğru bir sıralama izlenmektedir. Ardından ezberletilen heceler birleştirilerek kelime ve cümleler oluşturulur. Öğrenilen heceler birleştirilip anlamlı ifadeler oluşturma çalışmaları sürekli olarak yapılır. Hece yöntemi, hece yapısı basit olan dillerde okuma öğretimi için kullanılmaya uygundur, bu yönüyle Türkçeye uygun değildir (Avcıoğlu, 2016; Çelenk, 2019). Yöntemin ezbere dayanması, öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını olumsuz etkilemesi gibi sınırlılıkları vardır. Ayrıca ezbere dayanması nedeniyle sözcük okunurken ezberlenmemiş hece olabilmektedir. Bu durum, öğrencinin fazla meta – bilişsel çaba harcamasına neden olmaktadır (Avcıoğlu, 2016).

2.5.1.4. Sözcük yöntemi

Sözcük yönteminde önce, öğrencilere anlamlı sözcükler öğretilmektedir. Resimler aracılığıyla sunulan sözcükler giderek resimler olmadan da tanınır hale getirilir. Öğrencinin öğrendiği sözcüğü oluşturan harf ve heceleri fark etmesi sağlanır. Öğrenilen sözcüklerin farklı cümlelerde de okunması hedeflenmektedir. Bu noktada, bu yöntem sondan eklemeli bir dil olan Türkçeye uygun değildir (Cemaloğlu, 2001). Cümlede sözcüklere odaklanıldığı için genel anlamın çıkarılmasını engellemektedir. Akıcı okuma ve okuduğunu anlamayı desteklememektedir. Yöntem, ekleri öğretmekte yetersizdir (Avcıoğlu, 2016). Sözcük yönteminin sözcükleri sunuş sırasının belli dayanakları vardır. Öğrenciye sunduğu ilk kelimelerde iki harften oluşan tek heceli kelimeler gibi basit yapıları kelimelerdir. Kelime yapısı aşamalı olarak karmaşıklaşır. Sıra ile sunulan bu sözcükler ileride öğrenildiğinde, anlamlı cümle ve metin oluşturacak şekilde planlanır. Öğretilen sözcüklerin arasında ses uyumu olması hatırlanma kolaylığı sağlaması açısından tercih edilir. Sözcükler arasında harf veya hece farklılaşmasıyla oluşan anlam farklarına dikkat çekilir. Bunun için de öğretilecek sözcükler benzerliği olan farklı sözcüklerden seçilir. Örneğin kabak – tabak sözcükleri (Çelenk, 2019).

2.5.1.5. Cümle çözümleme yöntemi

Cümle yöntemi, Türkiye’de 1936 yılında 2005 yılına kadar kullanılmıştır. Cümleden sözcüğe, sözcükten heceye, heceden harfe doğru bir sıralamayla öğretim yapılmaktadır. Öğrencilere hazırlık çalışmaları (kalem tutma becerisi gibi) yaptırılarak başlanır. Daha sonra, öğrencilere iki ya da üç sözcükten oluşan basit cümleler ezberletilir. Bu cümleler ezberlendiğinde cümlelerden bir metin üretilir. Öğrenciler oluşturulan metinleri okuyarak ve yazarak çalışırlar. Diğer yandan, cümlelerden sözcükler kesilir. Farklı cümlelerden kesilen kelimeler de birleştirilerek yeni cümleler oluşturulur. Öğrenciler bu cümleleri de okuyup yazarak çalışırlar. Daha sonra, kelime fişleri hecelerine ayrılarak kesilir. Heceler birleştirilerek sözcükler oluşturulur. Heceler de çalışıldıktan sonra harflere geçilir. Hece fişlerinden harfler kesilir. Sesler öğretilir. Bu yöntem ile okuma – yazma öğretmek uzun zaman gerektirse de okuma akıcılığı ve okuduğunu anlamayı destekleyen bir yöntemdir (Avcıoğlu, 2016). Cümle yöntemi, öğrencinin bütünü algılamasını sağlar. Bu yöntemde kelime ve heceler değil, kelimenin ya da cümlenin bütün görüntüsünü algılanır. Bu da öğrencinin anlama odaklanmasını sağlar ve öğrencinin dil becerilerini destekler (Güleryüz, 2002; Akt., Avcıoğlu, 2016).

2.5.1.6. Öykü yöntemi

Öykü yönteminde, öğretime öğrencinin düzeyine uygun öyküler sunularak başlanır. Öykülerin içeriği öğrencinin ilgisine yönelik olmalıdır. Öykü önce cümlelere, ardından kelimelere, ardından hecelere ve son olarak seslerine ayrılır. Öğretim öykü, cümle, kelime, hece ve ses şeklinde bir sıralama ile gerçekleştirilir. Yöntem, öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini desteklemektedir. Yöntemi uygulamak uzun zaman gerektirmektedir. Ayrıca küçük gruplarda uygulanması mümkün olan, öğrencilerin bireysel seviyesine uygun materyaller kullanmayı gerektirmektedir (Avcıoğlu, 2016). Öykü yöntemi, çözümleme yöntemleri içinde en kapsamlı olanıdır. Öykülerin çocuklar için ilgi çekici olması ve çocukların gelişim özelliklerine uygun olması nedeniyle yöntemin öğrenmeleri anlamlı kılacağı vurgulanmaktadır. Yöntem uygulanırken ilgili öyküyü dinleme, canlandırma, izleme gibi çeşitli etkinlikler ile anlama boyutu desteklenir. Bu nedenle yöntemin okuduğunu anlamayı desteklediği savunulmaktadır (Çelenk, 2019).

2.6. Türkiye’de Genel Eğitim ve Özel Eğitim Okuma Yazma Öğretim Programlarında Kullanılan Okuma-Yazma Yöntemleri

2.6.1. Ses temelli cümle yöntemi

Türkiye’de 2005 – 2015 yılları arasında kullanılan yöntemdir. Yöntem, yapılandırmacı yaklaşımdan temel almaktadır. Okuma yazmanın dinleme, anlama, görsel algılama alanları birlikte desteklenerek öğretilmesini içermektedir. Okuma öğretiminden önce hazırlık aşaması yer almaktadır. Genel okumaya, dinlemeye ve yazmaya hazırlık yapılarak başlanır. Okuma yazma öğretimine sesler öğretilerek başlanır. Önce ses hissettirme etkinlikleri yapılır ardından sesin okunuşu ve yazılışı öğretilir. Sesler gruplara ayrılmıştır ve gruplar sırayla öğretilmektedir. “e, l, a, t” ilk harf grubudur. Harfler öğretilirken hece yapma aşamasına da geçilir. Ardından sözcük, cümle ve kısa metinler oluşturularak öğrencilere okuma öğretilir. Yöntemde, bitişik eğik el yazısı ile okuma ve yazma çalışmaları yapılır. Öğrenciyi değerlendirme boyutunda ayrıntılı değerlendirmenin aylık yapılması önerilmektedir (Çelenk, 2005).

2.6.2. Ses esaslı cümle yöntemi

Türkiye’de 2016’dan beri kullanılmakta olan okuma yazma öğretim yöntemi, ses esaslı yöntemdir. Ses esaslı yöntem ise ses temelli cümle yönteminin uyarlanmış

halidir. Ses esaslı yöntem ile ses gruplarında değişikler yapılmıştır. Örneğin ilk ses grubu “e, l, a, k, i, n” olmuştur (Kolaç ve Dal, 2021).

MEB eğitim müfredatı her yeni eğitim ve öğretim yılında yayımlanmaktadır. Genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler bu müfredata göre öğretim yapacakları içerikleri, bu içeriklerin ne düzeyde öğretilceğini, hangi öğretim yöntemleri ile öğretilceğini takip etmektedirler. Okuma yazma becerisi birinci sınıf düzeyinde öğretildiği için ilkökul birinci sınıf müfredatı esas alınmaktadır. İlkokul birinci sınıf müfredatına göre okuma yazma öğretiminde kullanılacak öğretim yöntemi de belirlenmektedir. Kaynaştırma öğrencileri de okuma yazma öğrenmek için belirlenen bu yöntemlerden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim alan ZY olan öğrenciler için de kullanılan okuma-yazma öğretim yöntemleri vardır. Ayrıca genel eğitim müfredatında uygulanan bu yöntemler MEB’in özel gereksinimli öğrenciler için hazırladığı okuma yazma öğretimi kitaplarının da oluşturulmasında esas alınmıştır (ÖRGM, 2018). Bu yöntemler 2015 yılından beri kullanılan “ses esaslı ilk okuma yazma öğretim yöntemi” ve 2005 – 2015 yılları arasında kullanılan “ses temelli cümle yöntemi”dir.

2.7. Uluslararası Alanyazında ZY Olan Öğrencilerde Okuma-Yazma Öğretimi ile İlgili Çalışmalar

Tez çalışmasının takip eden bu kısmında uluslararası alanyazında ZY olan öğrencilerde okuma-yazma öğretim müdahalelerini inceleyen çalışmalar ayrıntılı tartışılmıştır. İncelenen çalışmalar “ZY olan öğrencilere yapılan okuma yazma öğretim müdahalelerinin etkililiğine ilişkin araştırmalar” ve “ZY olan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan araştırmalar” başlıkları altında aşağıda sunulmuştur.

2.7.1. ZY olan öğrencilere yapılan okuma yazma öğretim müdahalelerinin etkililiğine ilişkin araştırmalar

Bu bölümdeki çalışmalar, ZY olan öğrencilerin okuma öğrenmelerinde fonik öğretim, işlevsel okuma, kapsamlı okuma müdahaleleri, kapsayıcı okuma müdahaleleri ve teknoloji destekli müdahaleler üzerine yapılmıştır.

Finnegan (2012) çalışmasında hafif düzeyde ZY olan öğrenciler için fonik öğretiminde sentetik (parçadan bütüne) ve analitik (bütünden parçaya) öğretim yaklaşımlarının etkililiği kıyaslanmıştır. Çalışmada öğretilmesi hedeflenen kelimeler tek

hecelilerdir ve 3-5 harften oluşmaktadır. Araştırma, iki deney ve bir kontrol grubu ile yapılmıştır. Kontrol grubu sadece, okulda aldıkları normal okuma eğitimine devam etmiştir. Gruplar sentetik fonik, analitik fonik ve kontrol grubudur. Katılımcılar, oluşturulan üç gruba rastgele yerleştirilmiştir. Katılımcılar 5-12 yaş aralığında, hafif ZY tanımlı 52 öğrencidir. Bu çalışma hafif ZY olan öğrencilerin sentetik fonik öğretimden yararlanabildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Öğrenme, öğretilen harfler ile oluşturulan anlamlı kelimeleri tanıma ve kelime olmayan birimleri okuyabilme becerileri ile değerlendirilmiştir. Bu becerilere yönelik ön test – son test puanları kıyaslandığında üç grubun ortalamaları da anlamlı artış göstermiştir. Sentetik fonik öğretimi analitik fonik öğretimine göre daha etkili olmakla birlikte iki yaklaşım arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki yaklaşımı da esas alınarak yapılan müdahaleler etkili olmuştur. Çalışmada deney ve kontrol grupları kıyaslanarak elde edilen önemli bir sonuç da sistematik bir fonik eğitimden yararlanan öğrencilerin sistematik olmayan eğitimi alan öğrencilere kıyasla öğrenmelerinin anlamlı düzeyde fazla olmasıdır.

Coyne vd. (2012) ZY olan öğrencilere sundukları okumanın beş boyutunu içeren (fonolojik farkındalık, ses ve kelime bilgisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama) teknoloji temelli bir okuma eğitiminin etkililiğini araştırmıştır. Çalışmada uygulanan programın katılımcıların özellikle anlama becerisine ve okumanın diğer boyutlarındaki becerilerine etkisi incelenmiştir. Katılımcılar kaynaştırma öğrencileri ve ayrı özel eğitim sınıfında eğitim gören 16 hafif düzeyde ZY olan öğrencidir. Uygulamacılar ise 9 öğretmendir. Yapılan ön test ve son testin kıyaslandığı sonuçlara göre, katılımcılar okuma becerilerinde ilerleme kaydetmiştir.

Maiorano ve Hughes (2016) ZY olan öğrencilere, kelime okuma becerisi kazandırmak amacıyla, sabit bekleme süreli öğretim yöntemi kullanılarak bir çözümleme stratejisi öğretmişlerdir. Fonik temelli olan strateji dikkat çekme, çözümleme, kelimeyi okuma aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma, çoklu başlama düzeyi tasarımı deseninde deneysel bir çalışmadır. Katılımcılar biri 9, ikisi 11 yaşlarında hafif düzeyde ZY ve Down Sendromu olan üç öğrencidir. Araştırma sonuçlarına göre, strateji sabit bekleme süreli öğretim ile öğretildiğinde, öğrencilere kelime okuma ve çözümleme becerilerini kazandırmada etkilidir. Katılımcılar çözümleme becerisinde kelime okumaya kıyasla daha başarılı olmuştur. Katılımcılar öğretilen kelimelere benzer olan kelimeleri çözümleyerek okuyabilirken, yeni karşılaştıkları kelimeleri

okuyamamışlardır. Stratejinin ZY olan öğrencilerin hedeflenen okuma becerilerini edinim boyutunda öğrenmelerini sağlamada etkili, genelleme boyutunda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Stratejinin sadece bireysel eğitim verirken değil, küçük gruplarda da uyarlamalar yapılarak kullanılabilmesi belirtilmektedir. Ayrıca hafif ve orta ZY olan öğrencilere olduğu gibi yetersizliği olmayan öğrencilerde de kullanılabilmesi belirtilmiştir.

Okumanın birçok boyutuyla ele alındığı bir araştırmada Allor vd. (2010a) özel eğitim öğretmenlerinin hafif veya orta düzeyde ZY olan öğrencilerine okuma öğretimlerini yoğunlaştırma yollarını araştırmışlardır. Çalışmada erken okuryazarlık ve bazı dil becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Uygulamalar doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, dört yıllık boylamsal bir araştırmadır. Katılımcı öğrenciler çalışma başlangıcında, 1.-4. Sınıfa devam etmektedirler. 40-79 aralığında zekâ puanına sahiptirler. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Okuma öğretimlerini yoğunlaştırmak için şu noktalara odaklanılmıştır: öğretimi planlama aşamasındaki önemli faktörler, öğretmen merkezli öğretimlerde yoğunluğu artırma stratejileri, etkili olan etkinlikleri seçme ve bu tür etkinlikler oluşturma. Araştırmada yoğunluğu arttırmak için önemli dört ana unsur belirtilmektedir. Yoğunluk düzeyi, zorluk düzeyi, öğrenen için anlamlılık düzeyi ve öğrenenin motivasyonu. Yoğunluk düzeyi, öğretimlerin miktarı olarak ifade edilmektedir. Zorluk düzeyi, öğrencilerin düzeyine uygun öğretimsel amaçlar üzerinde çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bir beceride ustalaşmadan diğerine geçilmemiştir. Süreç içinde sürekli değerlendirmeler yer almıştır. Anlamlılık, öğrencinin dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar yaptırılarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin, öğrencinin kelime dağarcığına okunacak kelimeyi kazandırmak. Motivasyon unsuru incelendiğinde, başlangıçta öğrencilerin çoğu dışsal pekiştireçlere gereksinim duymakta iken; süreç sonunda bu gereksinimin miktarı azaltılmıştır. İçsel motivasyon sürecini geliştirmek amacıyla, öğrenciler ile birlikte okuma hedefleri konulmuştur. Öğretmen merkezli öğretimlerde yoğunluğu arttırmada etkili stratejiler belirlenmiştir. Derslerin belli bir tempoda işlenmesi önemli görülmüştür. Bu sayede öğrenciler için pek çok yanıt verme, yani katılım fırsatı oluşmaktadır. Öğrencilerin katılımlarını sürdürmeleri için önemli bir diğer husus belirli bir sırayla verilen ipuçlarıdır. Öğrencilerin katılımı sürdürmelerini pekiştirmek önemsenmiştir. Etkinlik geçişleri öğrencilerin anlamakta zorlanmayacağı düzeyde yavaş ancak dikkatleri dağılmayacak kadar hızlı gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin her yeni

beceride kapsamlı alıştırmaya yapmaya gereksinim duydukları belirlenmiştir. Bu gereksinim, öğretimler planlanırken dikkate alınmıştır. Öğrenilmiş becerilerde kısa süreli tekrar, öğrenilmekte olan becerilerde ise uzun süreli tekrar yapılmıştır. Çalışmada öğretmenler uygulama oturumlarını planlamış ve uygulamıştır. Bunun yanı sıra, öğrenciler akran, aile, yardımcı personeller ile de pratik yapmışlardır. Araştırma sonucunda tüm bu uygulamaların etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Allor vd. (2010b) orta düzeyde ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmesinde, programın etkililiğini denemişlerdir. Kapsamlı okuma programı hem dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen hem doğrudan öğretim yöntemi ile uygulamalar yapan bir programdır. Çalışmada ZY olan öğrencilerin öğrenmeleri için yoğun desteğe gereksinim duydukları vurgulanmaktadır. Buradan hareketle, kritik becerilerin üzerinde önemle durulmuştur. Katılımcılar 28 ilkokul öğrencisidir. Müdahaleyi öğretmenler uygulamıştır ve öğrencilere küçük gruplar halinde eğitim verilmiştir. Uygulama 2 yıl sürmüştür. Sonuç olarak, orta düzeyde ZY öğrencilerin de yoğun, doğrudan öğretim ile uzun sürede eğitim verilmesi halinde okuma yazma becerilerini kazanabileceği anlaşılmıştır.

Coleman vd. (2012) sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile sunulan işlevsel okuma öğretiminin öğretmen aracılığıyla ve bilgisayar aracılığıyla sunulmalarını etkililik ve verimlilik açısından kıyaslamıştır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü uygulamalar deseninde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar orta düzeyde ZY olan üç öğrencidir. Katılımcıların eğitim gördükleri kademeler anasınıfı ve 5. Sınıf aralığındadır. Uygulama öğretimleri öğretmen aracılığıyla ve PowerPoint sunusu üzerinden bilgisayar desteği ile gerçekleştirilmiş ve kıyaslanmıştır. Öğretimlerde basit bir atıştırılabilir olan İngiliz muffin pizza ve tatlı hazırlama kartları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki sunuş şekli de hem edinimi sağlamış hem de öğrencilerin genellemesine olanak sağlamıştır. Her iki öğretim yolu etkili olmakla beraber öğretmen aracılığıyla sunulan öğretimin katılımcıların daha hızlı öğrenmelerini sağlaması bakımından daha verimli olduğu bulunmuştur.

Swain vd. (2015) ZY olan öğrencilere işlevsel okuma öğretiminde eş zamanlı ipucu yöntemi ile sabit bekleme süreli öğretim yöntemlerini etkililik açısından karşılaştırmıştır. Araştırma tek denekli araştırma desenlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar orta derecede ZY tanılı, yaşları 8 – 11 arasında değişen dört öğrencidir. Her öğrenci için üçer kelimedenden oluşan dörder

set oluşturulmuştur. Bu setlerin ikisi sabit bekleme süreli öğretim kullanılarak diğer ikisi eş zamanlı ipucu öğretim yöntemleri kullanılarak sunulmuştur. İki yöntem hata yüzdesi, oturum sayısı ve ortalama eğitim süresi açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları her iki yöntemde etkili olduğunu göstermiştir bununla beraber sabit bekleme süreli öğretimde hata yüzdesinin daha az olduğunu ve eş zamanlı ipucu yöntemi ile yapılan uygulamada daha kısa öğretim süresinde öğrenmenin sağlandığı tespit edilmiştir. Oturum sayısına yönelik iki yöntemin birbirine üstün geldiğine yönelik veri elde edilmemiştir.

İşlevsel okuma öğretiminde eş zamanlı ipucu yönteminin kullanıldığı bir araştırmada Waugh vd. (2011) işlevsel kelime öğretiminde orta düzeyde ZY olan öğrencilere, eş zamanlı ipucu ile öğretim yönteminin yoklama oturumlarında hata düzeltme uygulaması yapılması ile yapılmamasının öğrencilerin hata oranlarına etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın çıkış noktası öğrencilerin öğretim esnasında daha az hata yapmalarına rağmen değerlendirmelerde daha fazla hata yapmalarıdır. Araştırma tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi- uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar deseni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları hafif düzeyde ZY tanılı, 15 – 16 yaşlarında üç öğrencidir. Katılımcıların anlamını bildikleri üçer kelimeden oluşan altı kelime seti oluşturulmuştur. Her öğrenciye rastgele seçilen iki kelime setinin öğretimi yapılmıştır. Kelime setlerinin birinin yoklama oturumlarında hata düzeltmesi yapıp diğer kelime setinde hata düzeltmesi yapılmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, değerlendirme oturumlarında eş zamanlı ipucu yönteminin yoklama oturumlarında yapılan hata düzeltme uygulaması öğrencilerin hata oranlarını düşürmüştür. Hata düzeltme sürecinin yapılması, katılımcıların öğrenmeleri hedeflenen kelimeleri daha kısa sürede ve daha az oturumda öğrenmelerini sağlamıştır.

İşlevsel okuma öğretiminde teknolojiye yararlanılarak yapılan bir araştırmada Rivera vd. (2016) bilgisayar tabanlı bir video sağaltım planının orta düzeyde ZY olan bir öğrencide etkililiği sınınamıştır. Çalışma tek denekli bir araştırmadır. Araştırma 9 yaşında bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sağaltım planının, katılımcının görsel sözcük edinimi, görsel sözcük dağılımına olan etkisi, görsel sözcüğün içerdiği anlamı bilme ve öğretilen görsel sözcükleri genelleme düzeyi incelenmiştir. Beşer kelimeden oluşan üç veri seti oluşturulmuştur. Sağaltım planı üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrenciye süreçle ilgili bilgilendirici bir video izletilip süreç hakkında bilgi alması sağlanmıştır. Resimli kartlar videonun içinde gösterilip

adları söylenmiş daha sonra bu kartlarla ilgili tesadüfi bilgi olması amacıyla farklı örnekler gösterilmiştir. İkinci aşamada ise katılımcı resimli kartlara sırayla basarak görsellerin okunuşunu dinlemiş ve yazılışını izlemiştir. Üçüncü aşamada bu görsellerin tanımlarını dinletilmiştir. Üçüncü aşamadan sonra ikinci aşama tekrar edilmiştir. Son olarak katılımcıya sözlü olarak pekiştirildiği bir video izletilmiştir. Araştırma sonucunda, görsel sözcük ediniminde sağaltımın etkili olduğu, öğrenilen görsel sözcüklerin anlamının edinilmesi ve bu sözcüklerin genellenebildiği bulunmuştur. Araştırmada tesadüfi öğrenmeden ziyade sağaltım planının sistematik olarak uygulanmasının daha çok başarı getirdiği vurgulanmıştır.

İşlevsel okuma becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilen mobil uygulamalar mevcuttur. Munir vd. (2018) ZY olan çocukların okumasını sağlamayı amaçlayan bir uygulama olan MESE'nin okuma ve ezber becerileri üzerindeki etkililiğini araştırmışlardır. MESE (Multimedia in Education for Special Education), bir multimedya uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. İki aşamalı olarak uygulama yapılmış ve her bir aşama dörder oturumdan oluşmuştur. Ön test – son test uygulaması (AB deseni) yapılmıştır. Katılımcılar özel eğitim okuluna devam eden biri kız biri erkek ZY olan iki öğrencidir. Katılımcılar çalışmaya katıldıklarında okuma becerileri düşüktür. Metni okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu nedenle MESE aracılığıyla hikâye anlatımı uygulanmıştır. Uygulamada görsel, işitsel, animasyon içeriklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki katılımcının da okuma ve ezberleme becerilerinde ilerleme olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar araştırma sonucuna dayanarak ZY olan çocukların okuma öğretimlerinde çoklu duyuya hitap eden araçlar kullanılmasını önermektedirler.

Allor vd. (2020), “Friends On The Block” adlı okuma yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahale programının görsel kelime öğretimindeki etkililiğini sınıamışlardır. Program araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve kapsamlı bir müdahale içeriğine sahiptir. Çalışmanın katılımcıları ZY, down sendromu ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan 18 çocuktur, ayrıca bazı öğrencilerin eşlik eden dil ve konuşma bozuklukları vardır. Katılımcıların yaşları 6 – 13 aralığındadır. Çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmada üç yıl boyunca toplanan veriler, Tau istatistiği yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, programın görsel kelime öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Fonik ve işlevsel okuma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı bir araştırmada Fredrick vd. (2013) orta düzeyde ZY olan öğrencilere fonetik öğretimi ile bazı kelimelerin okunuşu öğretmişlerdir. Öğrencilerin bu sayede öğrendikleri sesleri içeren farklı kelimeleri de çözümlemeyebilme becerileri araştırılmıştır. Öğretim uygulamaları doğrudan öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretimler iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi, ses bilgisi öğretimleri ve ikincisi, işlevsel ses bilgisi öğretimleridir. İlk aşamada ses bilgisinde ustalaşan öğrencilere, ikinci aşamada seslerden heceler oluşturma ve anlamlı kelimeler okuma gibi beceriler öğretilmiştir. Bu iki bölüm ile hedeflenen hem çözümlemeye hem işlevsel okuma becerisine odaklanan kapsamlı bir eğitim seçeneği oluşturmaktır. Çalışmanın işlevsel ses bilgisi bölümünde paylaşımlı kitap okuma etkinliğine de yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 7 – 14 yaş aralığında, orta düzeyde ZY olan beş öğrencidir. Katılımcıların üçü ilkökul ikisi ortaokul öğrencisidir. Çalışma boyunca öğrenciler kendi sınıf öğretmenleri ile uygulama yapmıştır. Öğretmenler bu çalışma için özel bir eğitim almışlardır. Çalışma sonucunda tüm katılımcılar ses bilgisinde otomatiklik kazandıktan sonra kelimelerde bu sesleri rahatça tanımış ve okuyabilmiştir. Çalışma orta düzeyde ZY olan öğrencilerin fonetik öğretiminden yararlanabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin dikkat, çıkarım yapma, tahminde bulunma gibi becerileri de çalışma sayesinde olumlu yönde etkilenmiştir.

Ahlgrim- Delzell vd. (2014) orta düzeyde ZY ve otizmliler öğrencilere alternatif iletişim aracı kullanarak fonetik becerileri kazandırmayı denemişlerdir. Katılımcılar down sendromu olan 10 yaşında bir öğrenci ve otizmliler 2 öğrencidir. Otizmliler öğrencilerden birinin ZY düzeyi, zekâ puanına göre orta – ağır düzeydedir. Müdahalede sistematik öğretim ile çözümleme becerisi kazandırılması hedeflenmiştir. Bu hedefler: Sesleri tanıyabilme, sözcük oluşturmak için sesleri uygun sıralayabilme ve sesleri sıralayarak resmi tanımlayan kelimeyi oluşturma. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar edindikleri becerileri öğrenmedikleri kelimelere genelleymemişlerdir. Katılımcıların kazanımları önemli düzeyde edildiği bulunmuştur. Öğrenciler sesleri öğrenebilme, sesleri sıralayarak kelimeler yapabilme ve kelime düzeyinde okuduğunu anlama becerilerini sergilemişlerdir. Ayrıca öğrenciler müdahaleyi sevdiklerini belirtmişlerdir.

Herring vd. (2018) ağır düzeyde ZY olan öğrencilere ses bilgisel farkındalık kazandırmak ve öğrencinin kelime dağarcığını geliştirmek için teknoloji

faydalanmanın etkililiğini sınınamıştır. Bu çalışma fonik becerilerin ağır düzeyde yetersizlik tanımlı öğrencilere öğretilmesi açısından diğerk araştırmalardan farklıdır. Katılımcılar ağır düzeyde ZY olan 8 öğrencidir, katılımcıların yaşları 7- 19 aralığındadır. Ayrıca iki öğrenci sözel olmayan iletişim becerilerine sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre, sözel iletişim becerisine sahip öğrenciler, anlamsız kelimeleri okumak için öğrendiğı sesi kullanabilmiştir. Öğrenciler kelime tanıma becerisi kazanmışlardır, bununla beraber fonemleri ayırt etme becerisini kazanamamışlardır. Kullanılan programın ZY olan öğrencilere yarar sağlayacağı görülmüştür.

Fonik öğretimi esas alan kapsamlı okuma müdahaleleri, ZY olan öğrencilerin okuma eğitiminde etkili bulunmaktadır (Allor vd., 2010b; Coyne vd., 2012). Fonik öğretimin orta düzey ZY olan öğrencilere uygun olduğı (Fredrick vd., 2013), bununla birlikte orta - ağır ZY olan öğrencilerde ise genelleme düzeyinde yetersiz kaldığı (Ahlgrim- Delzell vd., 2014) gözlemlenmiştir. Bazı çalışmalar fonik ve işlevsel okuma öğretimleri sentezlenerek gerçekleştirilmiştir (Fredrick vd., 2013; Maiarono vd., 2016). Bazı çalışmalarda ise teknoloji destekli öğretimsel uygulamalar yapılmış ve etkili bulunmuştur (Allor vd., 2020; Coleman vd., 2012; Munir vd., 2018; Rivera vd., 2016). Araştırmalara göre orta düzeyde ZY olan öğrencilere işlevsel okuma öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemleri ve teknoloji aracılı öğretimler etkili olmaktadır (Allor vd., 2020; Coleman vd., 2012; Munir vd., 2018; Rivera vd., 2016; Swain vd., 2015; Waugh vd., 2011). Ağır (Herring vd., 2018) ve orta düzeyde (Ahlgrim- Delzell vd., 2014) ZY olan öğrencilerin kapsayıcı okuma müdahalelerinden yararlanabildiklerini göstermektedir.

2.7.2. ZY olan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan araştırmalar

Betimsel çalışmalarda, ZY olan öğrencilerin okuma yazma eğitimlerinde sıklıkla yer verilen uygulamalar ve konuyla görüşleri araştırılmıştır.

Dessemontet vd. (2021) ZY olan ilkokul öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan uygulamaları araştırmışlardır. Betimsel desende olan araştırmada Fransızca konuşulan, özel eğitim sınıflardan veri toplanmıştır. Uygulanan strateji ve yaklaşımlar belirlenip kanıta dayalı uygulamalar olup olmadıkları incelenmiştir. Elde edilen veriler kodlama kılavuzu ile çözümlenmiştir. Sonuçlara göre, katılımcı 24 öğretmen çoğı öğrencilerine ses bilgisel farkındalık kazandırmaya çalışmaktadır. Öğretmenlerin yarısı beceriyi sistematik bir yaklaşım ile öğretmiş; diğerk yarısı sistematik olmayan yolla

öğretmiştir. Okuduğunu anlama çalışmalarına bakıldığında, sınıfların neredeyse üçte birinde paylaşımlı kitap okuma etkinliği yapıldığı gözlemlenmiştir. Kelime öğrenme çalışmaları ise sınıfların yarısında yapılmaktadır. Bu çalışma ve incelediği alanyazın çerçevesinde elde edilen sonuç, ZY olan öğrencilerin kapsamlı okuma yazma öğrenme olanağına ulaşamadığıdır. Bu durumun önemli bir nedeni, öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve pratik düzeyine sahip olmayışı olarak açıklanmıştır. Hizmet içi eğitimler ile öğretmen yeterliğinin geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Lindström ve Lemons (2021) ilkokula devam eden ZY tanılı öğrencilere fonik okuma eğitiminin uygulamada nasıl gerçekleştirildiğini araştırmıştır. Çalışma nitel desenedir. Katılımcılar 7 özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenlere anket uygulanmıştır. Öğrencilerin BEP'leri incelenmiştir ve öğretmenler öğretim esnasında gözlemlenmiştir. 2.901 dakikalık bu gözlemler şu boyutlara göre incelenmiştir; öğretimin içeriği, materyaller, öğretimin kalitesi, öğrencilerin katılımı ve birbiri ile ilişkili metinleri okumak için ayrılan süre. Sonuçlara göre, derslerde okumanın ses bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama boyutları ön plana çıkmaktadır, bununla beraber okuma akıcılığı en az çalışılan okuma boyutudur. Ses bilgisel farkındalık becerisi kazandırmaya yönelik hiç amaç alınmadığı gözlemlenmiştir. Öğretim dışındaki etkinlikler için öğretim süresinin yarısının harcandığı gözlemlenmiştir. BEP hedefleri ile gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalar arasında tutarsızlıklar olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin katılımı çoğunlukla orta düzeydedir. Öğrencilere çoğunlukla bireysel, sıklıkla küçük grup eğitimi verilmiştir. Çalışma kitapları, çalışma sayfaları, kelime kartları ve bilgisayarlar kullanılan materyallerdir.

Ruppar (2015) ek yetersizliği olan orta- ağır ZY tanılı 8 öğrencinin öğretmenlerini gözlemleyerek bir çalışma yapmıştır. Çoklu vaka çalışması olan araştırmada, öğretmenlerin ağır ZY olan öğrenciler için gerçekleştirecekleri öğretimdeki iki faktörün etkisi araştırılmıştır; öğretmenlerin inançları ve öğretimsel bağlamlar. Öğrenciler ortaokul ve liseye devam eden ZY olan bireyler, öğretmenler ise deneyimli özel eğitim öğretmenleridir. Araştırmada dört özel eğitim öğretmenin okuma yazma dersleri her bir öğrenci için ayrı ayrı ve 5 ay süreyle video kaydına alınarak incelenmiştir. Öğretim materyallerinin incelenmesi, görüşmeler ve anketler ile ek veriler toplanmıştır. Öğrencilerin okuma yazma becerileri ve okuryazarlık kapsamında alıcı ve ifade edici dil becerilerine yönelik çalışmalar gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, bu öğrenciler için çok az okuryazarlık amacı alındığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin

okuryazarlık çalışmalarının yeterince amaca yönelik, günlük yaşamda iletişim amacıyla kullanılabilir olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerden aktif katılımın, ifade edici dil becerilerinin beklenmediği bunun yerine anlama gibi alıcı dil becerilerine odaklanıldığı gözlemlenmiştir. İhmal edilen becerilerden dolayı, sunulan eğitimin kapsamlı okuma yazma yaklaşımına uygun olmadığı bulunmuştur. Alternatif iletişim aracı kullanan öğrencilerin kullandıkları araca yönelik becerilerinin okuma yazma dersinde desteklenmediği, desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Gibbons (2019) öğretmenlere, okumanın beş bileşeni (Browder vd., 2006) esas alınarak oluşturulmuş bir okuma programının eğitimini vermiştir. Program, ZY düzeyi ağır olan öğrenciler için hazırlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim verilmeden önce, verildiği sürede ve verildikten sonraki uygulamaları ve bakış açıları incelenmiştir. Katılımcılar ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretim deneyimi olan 8 özel eğitim öğretmenidir. Çalışma nitel desende gerçekleştirilmiş bir vaka araştırmasıdır. Sonuçlara göre, eğitimden sonra öğretmenler eğitim uygulamalarını değiştirmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerinin okuma öğrenebileceklerine olan inançları ve programın etkililiği konusunda bakış açıları olumlu yönde değişmiştir. ZY olan öğrencilere verilen okuma yazma eğitimi ile ilgili desteğin, materyallerin ve bu alanda etkili eğitim yaklaşımlarının eksik olduğu tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Ahlgrim- Delzell ve Rivera (2015) ZY olan öğrencilerine okuma eğitimi veren 12 öğretmenin yarısını 2004 ve diğer yarısını 2010 yıllarında gözlemlemiştir. İki gözlem arasında araştırmacılar öğretmenlere fonik öğretim ve doğrudan öğretim ile ilgili eğitim vermiştir. Amaç, iki farklı zamanda yapılan gözlemler ile uygulamada değişim olup olmadığını incelemektir. 2004'te yapılan gözleme göre, tüm öğretmenler işlevsel okuma öğretimini uygulamıştır. 2010'da yapılan gözleme göre ise, fonik öğretim yapan öğretmenler çoğunlukta olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere ses bilgisel farkındalık kazandırma, ses bilgisi öğretme, sistematik öğretimler yapma gibi beceri ve farkındalıklar kazandığı görülmüştür.

Griffen (2017) orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin okuma yazma becerileri hakkında öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Çalışma nicel türde olup, veriler anket kullanılarak elde edilmiştir. Katılımcılar 157 özel eğitim öğretmenidir. Araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik eğitimleri sırasında nasıl bir okuma yazma öğretim yaklaşımı öğrendikleri, öğrencilerinin okuryazarlık becerileri hakkındaki düşünceleri ve okumanın hangi bileşenleri üzerine eğitim verdikleri incelenmiştir. İlk

araştırma sorusunun ağırlıklı yanıtı, lisans eğitiminin işlevsel kelime öğretimi ve bu kelimeleri anlama becerisini içerdiğiidir. Ayrıca yanlışsız öğretim gibi bilimsel yöntemlerin öğretildiği belirtilmiştir. İkinci araştırma sorusunun yanıtına göre, öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin okumanın her boyutunda beceriler kazanabileceğine inanmaktadır. Üçüncü sorunun yanıtına göre, öğretmenlerin çoğu doğrudan öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmiştir.

Fortney (2015) öğretmenlerin orta düzeyde ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde sergiledikleri davranışların, engelliğe bakış açılarına göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Öğretmenlerin engelliliğe bakış açıları anket ile belirlenmiştir, Ayrıca öğretmenler gözlemlenerek veri toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin davranışları; öğretimin planlanması, hazırlanması, öğretim süreci, öğretim için sınıf ortamı ve öğretmenin sorumlulukları boyutları ile ele alınmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmada, üç öğretmen katılımcı olmuştur. Eğitsel müdahalenin önemine inanan öğretmenlerin, eğitimin engelliliğe etkisi olmayacağına inanan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir.

Best (2023) özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi hakkındaki bilgilerini ve inançlarını incelemiştir. Veriler anket aracı ile 55 katılımcı öğretmenden toplanmıştır. Bir karma yöntem araştırması olan çalışmada anket uygulamasından sonra mesleki gelişim eğitimi verilmiştir. Betimsel analiz, vaka analizleri ve görüşme verilerinin analizi ile elde edilen veriler çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma yazma öğretimi ve başka bazı hususlarda öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için sürekli hizmet içi eğitimlere gereksinim olduğunu gözlemlenmiştir.

Conner vd. (2022) öğretmenlerin ZY olan öğrencilere verdikleri okuma yazma eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma tarama (kesitsel) türündedir. Anket kullanılarak 147 katılımcı öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma şu konularda bilgi edinmeyi amaçlamıştır; öğretmenlerin lisans eğitiminde konuyla ilgili ders alıp almadıkları, sınıflarında okuma yazma becerilerini hangi sıklıkla çalıştıkları, mesleki özgüvenlerine nelerin katkı sağladığı gibi konular. Araştırma sonucunda öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ağırlıklı olarak fonik öğretim üzerine eğitim aldıkları ancak sınıflarında fonik becerileri öğretmedikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler yaklaşımı uygulamak için yeterli özgüvene sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle araştırmacılar,

öğretmenlere yanlışsız öğretim yöntemleri ve fonik yaklaşım gibi kanıt temelli uygulamaları nasıl uygulayacaklarına ilişkin ayrıca eğitim verilmesini gerekli görmektedir.

Hill (2021) ABD’de özel eğitim sınıfında eğitim gören, sözel iletişim becerisi olmayan ZY tanılı öğrencilerin aldıkları okuma yazma eğitiminin niteliğini araştırmıştır. Kapsamlı eğitim, tüm öğrencilerin okuma yazma eğitiminden yararlanmasını savunan ve Amerika’da uygulanması yasal olarak belirlenen yaklaşımdır. Okulda okuma yazma becerilerini kullanmaya yönelik doğal fırsatlarının kapsamlı eğitim yaklaşımına uygunluğu araştırılmıştır. Araştırma bir karma yöntem çalışmasıdır. 54 öğretmenin kendi sınıflarındaki doğal öğretimsel fırsatları ölçmesi sağlanmıştır. 5 öğretmenin ise sınıflarındaki doğal öğretimsel fırsatları detaylı şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitimin kapsamlı olmadığı, öğretimsel fırsatların yetersiz sayı ve nitelikte olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma ile ortaya konan bir diğer sonuç ise, okuma yazma eğitiminin niteliğini arttırabilmek için öğretmenlerin desteklenmesi gerekliliğidir.

Cherico (2022) ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin kapsayıcı okuma yazma eğitiminden yararlanabilmeleri için öğretmenlerine danışmanlık verilmesinin etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerine öğretimin uyarlanması ve bireyselleştirilmesi konusunda bireysel koçluk verilmesinin, öğretmenlerin sistematik öğretim sunabilmeleri üzerindeki etkililiği ve katılımcıların öğrencilerinin okuma yazma becerilerinde ilerleme olup olmadığı incelenmiştir. Katılımcılar ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerdir. Katılımcı öğretmenlerin öğrencileri alternatif iletişim aracı kullanmaktadırlar. 2019- 2022 yılları arasında uygulama yapılarak ilk ve son durum karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin okuryazarlık becerilerinde ilerlemeler olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kapsayıcı ve sistematik eğitim sunma becerileri gelişmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel amaçlarını daha geniş tutmaları, beklentilerini yükseltmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

ZY olan öğrencilerin dil- iletişim becerilerinin gelişimi okuryazarlık becerilerini kazanmaları ile ilişkilidir (Benson Goldberg, 2021). Bu nedenle kapsamlı okuryazarlık eğitiminden yararlanmaları gerekir. Benson Goldberg (2021) ZY olan öğrencilere sunulan okuma yazma öğretim sürecindeki fırsatları inceleyerek öğrencilerin söz edilen kapsamlı eğitimden yararlanma durumunu araştırmıştır. Karma yöntem kullanılan araştırmada ilk olarak öğretmenlere anket uygulanmış, daha sonra sınıflardaki öğrenme fırsatları gözlemlenmiştir. Katılımcılar araştırmanın nicel kısmında 54 özel eğitim

öğretmeni, nitel kısmında 6 özel eğitim öğretmenidir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okuryazarlık becerilerinin öğrencileri için önem taşıdığına inanmaktadır. Öğretmenler okuma yazma eğitime çok vakit ayırmakta fakat öğrencilere yeterli öğrenme fırsatlarını sunamamaktadır. Nicel verilere göre, öğretmenler kapsamlı okuma yazma eğitimi değil, parça parça beceriler öğretmektedir. Nitel yolla elde edilen verilere göre, bireysel eğitim yoluyla öğrenciyi ustalığa ulaştırma hedefli çalışmalar öğrenciler için yeterli öğretimsel fırsatı sağlayamamaktadır. Öğretmenlerin öğretimin niteliğini arttırmaları için kapsamlı eğitim anlayışı konusunda desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen çalışmaların sonuçları ZY olan öğrencilerin yeterli okuma yazma eğitiminden yararlanmadığı yönündedir (Conner vd., 2022; Gibbons, 2019; Hill, 2021; Lindström ve Lemons, 2021; Ruppap, 2015; Dessemontet vd., 2021). İncelenen araştırmalarda, okuma yazma öğretiminde niteliği arttırmak için öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ifade edilmektedir (Best, 2023; Conner vd., 2022; Hill, 2021). Öğretmenlere bu konuda eğitimler verildiğinde ise öğretim bilgi ve becerilerinin arttığı anlaşılmıştır (Best, 2023; Gibbons, 2019; Ruppap, 2015). İncelenen bazı araştırmaların sonuçları, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde öğrendikleri yöntemleri uyguladığı (Griffen, 2017) yönünde bazıları ise yeterince uygulamadıkları (Conner vd., 2022; Benson Goldberg, 2021) yönündedir. Öğretmenlerin ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğrenebilmelerine yönelik bakış açılarının, hazırladıkları BEP amaçlarında ve öğretimsel uygulamalarında etkisinin olduğu bulunmuştur (Gibbons, 2019; Ruppap, 2015). Öğretimsel süreçte ise öğrencilerin daha pasif konumda olduğu ve alıcı dil becerilerine odaklanılarak ifade edici dil becerilerinin geri planda tutulduğu bulunmuştur (Linström ve Lemons, 2021; Ruppap, 2015).

2.8. Ulusal Alanyazında ZY Olan Öğrencilerde Okuma-Yazma Öğretimi ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde ulusal alanyazında ZY olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğini sınan ve okuma yazma öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri alınarak yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Türkiye’de 2000 yılından sonra ZY olan öğrencilere okuma-yazma öğretimine ait çalışmalar artış göstermiştir. Bu nedenle son 23 yıldır ZY olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik

yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu doğrultuda Google Akademik arama motoruna “okuma yazma” + “zihinsel yetersizlik” anahtar kelimeleri yazılarak, 2000-2023 yılları arasında yayımlanmış 764 dokümana ulaşılmıştır. Taramaya dâhil etme ölçütleri şu şekilde sıralanmıştır: Araştırma makalesi olması, araştırma içeren yüksek lisans/doktora tezi olması, Türkiye’de gerçekleştirilmiş ve Türkçe dilinde yayımlanmış olması, çalışmanın bir öğretim yöntemi üzerine olması, katılımcılarının öğretmenler olması veya ilkokul, ortaokul, liseye devam eden ZY tanılı öğrencilerden oluşması’dır. Bununla birlikte kitap ve kitap bölümleri, konu ile ilgili kuram ve düşünce yazıları, tarama çalışmaları ve katılımcıları ZY’den başka yetersizlik türüne sahip olan çalışmalar bu alanyazın taramasına dâhil edilmemiştir. Sonuçta 20 alışma elde edilmiş ve iki başlık altında incelenmiştir: Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiklerine ilişkin yapılan araştırmalar ve Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde betimsel araştırmalar.

2.8.1. Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiklerine ilişkin yapılan araştırmalar

Tipik gelişen öğrencilere okuma yazma öğretmek için kullanılan öğretim yöntemleri ZY olan öğrencilerin okuma yazma eğitimlerinde de kullanılmaktadır. Bunun nedeni ZY öğrenciler için geliştirilmiş özel bir okuma yazma öğretim yöntemi olmamasıdır (Akçin, 2019). Aşağıda önce, Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma öğretmek için kullanılan okuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiğini sınanan araştırmalar, sonra bu yöntemlerin birbirine kıyasla daha etkili olanını bulmayı hedefleyen araştırmalar, daha sonra ise işlevsel okuma yazma öğrimi uygulamalarının yer aldığı araştırmalar incelenmiştir (Bkz. Tablo 1).

Cümle özümleme yöntemi Türkiye’de 2005 yılına kadar kullanılan okuma yazma öğretim yöntemidir. Cümle özümleme yönteminde bütünden parçaya giden bir anlayış söz konusu olup, fiş cümlelerinin öğretilmesiyle eğitime başlanır (Avcioğlu, 2016; elenk, 2019). Eyidoğan (2005) ZY olan öğrencilere fiş cümlelerini okuma ve yazmayı öğretmek için eşzamanlı ipucu yönteminin etkililiğini sınamışlardır. Kelimelerin üzerinde resimleri olan fiş cümleleri ile öğretilmeye başlanmış ve sonraki öğretimlerde resimler silikleştirilmiştir. Araştırmanın yöntemi tek denekli bir model olan davranışlar arası çoklu yoklama ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 7 ve 9 yaşlarında, ZY tanısı olan, iki erkek öğrencidir. Uygulamalarda hata düzeltilmesine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, eş zamanlı ipucu yönteminin fiş okuma yazma

becerilerinin öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenmelerin 4 hafta sonra da kalıcı olduğu ve farklı materyallere genellenebildiği bulunmuştur.

Coşkun ve Geç, (2018) cümle çözümlene yönteminin hafif ZY tanılı öğrencilere ses öğretiminde etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma eylem araştırması olup 11 yaşında bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenci ile daha önceki eğitim yaşantılarında ses esaslı cümle yöntemiyle okuma yazma çalışılmış fakat başarı sağlanamamıştır. Araştırmada toplana veriler içerik analizi, doküman incelemesi ve görüşme teknikleri ile analiz edilmiştir. Çalışmada 8 adet sesli harf ile başlayan cümlenin olduğu fiş kullanılmıştır. Fişlerden bazıları görseller ile bazıları da görseller olmadan kullanılmıştır. Görseller ile kullanılanlar harf öğretiminde daha etkili bulunmuştur. Bu sonuca ulaşmada görseller hatırlatıcı ipucu olarak kullanılmış ve öğrencinin tepki verme hızı esas alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre yöntem etkili olmuştur.

Arı vd. (2023) ses temelli cümle yöntemi esas alınarak, sabit bekleme süreli öğretim yöntemi ile sunulan okuma yazma öğretiminin etkililiğini sınımışlardır. Tek denekli bir yöntem olan davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelindedir. Araştırmanın katılımcıları üç ZY olan öğrencidir. Katılımcılar ilköğretim ikinci sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencileridir. Öğretilmesi hedeflenen 3 ana ve 18 alt beceri vardır. Bu ana beceriler hece türlerinin okunması, öğrenilen hecelerden oluşan kelimelerin okunması ve öğrenilen kelimelerden oluşan cümlelerin okunması üzerinedir. Sonuçlara göre, öğrencilerden ikisi tüm hedefleri kalıcı ve genelleyerek öğrenmiştir; biri ise hece okuma becerisinin altı alt becerisinden ilk üçünü edinmiştir. Katılımcıların ailelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlilik verileri pozitif yöndedir.

Dündar (2006) ses temelli cümle yöntemi ile cümle çözümlene yöntemlerinin ZY olan çocuklara okuma yazma öğretmedeki etkililiklerini kıyaslamıştır. Katılımcılar özel eğitim okulunda eğitim gören, 8-16 yaş aralığında, orta düzeyde ZY tanısı olan, 6 kız ve 6 erkek toplam 12 öğrencidir. Araştırma vaka çalışmasıdır. Öğrencilerden 6'şar kişilik iki deney grubu oluşturularak uygulama yapılmıştır. Uygulamalar öğrenciler ile bireysel çalışılarak, 5 ay süre ile her hafta ikişer seans ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler yüzde ve çeşitli istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ses temelli cümle yönteminin daha etkili olduğu bulunmuştur.

ZY olan öğrencilerin yetersizlikten etkilenme düzeyi orta veya ağır ise okuma eğitiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşım işlevsel okuma öğretimidir (Eripek, 1993). Er (2020), orta düzeyde ZY olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerisinin kazandırılmasında EDMARK okuma programının etkililiği denenmiştir. Tek denekli olan araştırmada davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcı orta düzeyde ZY tanısı olan, on iki yaşında bir kız öğrencidir. Elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, programın etkili ve beş haftaya kadar kalıcı olduğu bulunmuştur. Katılımcının velisi ve öğretmenin EDMARK okuma programına yönelik olumlu görüşleri araştırmanın sosyal geçerlik verilerini oluşturmuştur.

EDMARK okuma programının bilgisayar ile sunulduğu, katılımcıların yine orta düzeyde ZY olduğu fakat daha büyük yaş grubunda öğrencilerden olduğu bir başka araştırmada yine programın etkili olduğunu göstermektedir. Akarsu (2022) ZY olan çocuklara tablet bilgisayar aracılığıyla EDMARK okuma programı işlevsel kelimeler serisini sunmuştur. Uygulamanın çocukların işlevsel okuma becerilerine etkisini incelemiştir. Katılımcılar, orta düzeyde ZY olan, liseye devam eden üç erkek öğrencidir. Araştırma denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada beceri edinim, kalıcılık ve genelleme boyutlarıyla incelenmiştir. Katılımcıların kendisinden, öğretmenleri ve ailelerinden programa ilişkin görüş alınmıştır. Sonuç olarak, program çalışılan kelimelerin edinilmesinde, kalıcı olmasında (1, 3 hafta) ve gerçek ortamlara genellenmesinde başarılı olmuştur. Ayrıca tablet ile sunulması ve eş zamanlı ipucu yöntemi ile uygulanması etkili olmuştur. Katılımcıların kendileri, katılımcıların öğretmenleri ve ailelerinin görüşlerine göre, programın uygulanmasında sosyal geçerliği olumludur.

İşlevsel okuma öğretiminde teknolojiye yararlanılan çalışmalardan bir diğeri eş zamanlı ipucu öğretim yöntemini kullanmış ve öğretimlerini bilgisayar ile sunmuştur. Özak (2008) ZY olan öğrencilere eş zamanlı ipucuyla okuma yazma öğretmeyi denemiştir. Öğretim bilgisayar aracılığıyla sağlanmıştır. Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli- tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. ZY olan 6 katılımcı ile çalışılmıştır. Katılımcılar eğitim uygulama okuluna devam etmekte olan, 10 – 14 yaş aralığında, 4 kız ve 2 erkek öğrencidir. Araştırmada öğretilmesi hedeflenen on kelime vardır. Eş zamanlı ipucuyla ve bilgisayar ile sunulan öğretimin etkili, kalıcı ve

genellenebilir olduğu bulunmuştur. Katılımcılar öğretimden sonraki dördüncü haftada farklı materyal, yer ve zamanlarda öğrendikleri kelimeleri okuyabilmektedir.

Yapılan deneysel araştırmalar ZY olan öğrencilerin okuma yazma becerilerini edinmelerinde çeşitli yöntemlerin etkili olup olmadıklarını araştırmıştır. Çoğunlukla okuma yazma öğretim yöntemlerinin etkililiğini sınavan bu araştırmalar, uygulama yaparken becerileri özel eğitim alanına özgü öğretim yöntemler (yanlırsız öğretim yöntemleri) aracılığıyla sunmuşlardır (Arı vd., 2023; Coşkun ve Geç, 2018; Eyidoğan, 2005; Özak, 2008). Hem okuma yazma öğretim yöntemlerinin hem de öğretme becerinin sunumunda kullanılan yöntemin birlikte kullanımındaki etkililiği araştırılmıştır. Bazı araştırmalarda yöntemin teknoloji desteği ile sunulduğundaki etkisi (Akarsu, 2022; Özak, 2008) incelenmiştir. Bir araştırma geliştirilmiş bir programın etkililiğini sınamıştır (Er, 2020). İncelenen araştırmalarda etkililiği araştırılan yöntemlerin her biri etkili bulunmuştur. Araştırmaların çoğunda yapılan uygulamaların etkililik verilerinin yanında kalıcı ve genellenebilir olduğu da bulunmuştur (Akarsu, 2022; Arı vd., 2023; Eyidoğan, 2005; Özak, 2008). Er (2020) ise uygulamasının etkili ve kalıcı olduğunu bulmuştur. Araştırmaların ikisinde de öğrenmenin kalıcılık ve genelleme düzeylerine yönelik veri elde edilmemiştir (Coşkun ve Geç, 2018; Dündar, 2006). Arı vd. (2023) ses temelli yöntemin hece, kelime ve cümle aşamalarının öğretilmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Coşkun ve Geç (2018) cümle çözümleme yönteminin sesli harflerin öğretilmesinde etkili olduğunu bulmuştur. Eyidoğan (2005) ise cümle çözümleme yönteminin cümle aşamasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak fonik okuma öğretiminin yapıldığı (Arı vd., 2023; Coşkun ve Geç, 2018; Eyidoğan, 2005) çalışmalarda okuma yazma öğretiminin bazı boyutlarına yönelik inceleme yapılmıştır (harf / hece/ cümle gibi). Okuma yazma becerilerinin birçok boyuttan oluşan bir süreç olması nedeniyle, etkililiği sınavan uygulamaların daha fazla beceride etkililiğinin desteklenmesine gerek olabilir. Hafif düzeyde ZY olan öğrenciler ile yapılan araştırmalar ilköğretim ve ortaöğretime devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda bu araştırmalarda katılımcı öğrencilerin eğitim ortamlarının birbirinden farklı olması öğrenci profilinin farklılaşığına işaret etmektedir. Fonik öğretimin farklı koşulları ve eğitsel gereksinimleri olan hafif ZY tanımlı öğrencilerde etkili olduğunu göstermektedir. İşlevsel okuma öğretiminin yapıldığı araştırmalarda (Akarsu, 2022; Er, 2020; Özak, 2008) katılımcıların hepsi orta düzeyde

ZY tanılıdır. Ağır düzeyde ZY tanılı öğrencilere yönelik yapılmış araştırma bulunmamaktadır.

İncelenen araştırmalar hafif ve orta düzeyde ZY tanılı öğrencilerin çeşitli yöntem ve uygulamalar ile sunulan öğretimlerden yararlanabildiğini göstermektedir. Bu araştırmaların sonuçları esas alınarak, okuma yazma öğretiminde okuma öğretim yöntemiyle birlikte yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanılmasının etkili olduğunu anlaşılmaktadır. Uluslararası alanyazında da birçok araştırma okuma yazma öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemlerinin etkililiğini göstermektedir (Alberto vd., 2013; Coleman vd., 2012; Maiorano ve Hughes, 2018; Waugh vd., 2011). Okuma yazma öğretiminde teknoloji desteğinden yararlanan araştırmalardan olumlu sonuç alınmaktadır (Allor vd., 2020; Coleman vd., 2012; Munir vd., 2018; Rivera vd., 2016). Ulusal alanyazından farklı olarak uluslararası alanyazında, dil becerisi düşük düzeyde olan ZY tanılı öğrenciler için kullanılan kapsayıcı yaklaşımı esas alan araştırmalara rastlanmıştır (Allor vd., 2010b; Alghrim- Delzell vd., 2014). Çalışmalarda kullanılan araştırma yönteminin çoğunlukla tek denekli araştırma yöntemleri olduğu görülmüştür (Alberto vd., 2013; Coleman vd., 2012; Fredrick vd., 2013; Maiorano, 2018; Ruwe, 2010; Yaw, 2012; Waugh vd., 2011). Fonik öğretimin (Coyne, 2012; Finnegan, 2012; Maiorano, 2018) ulusal çalışmalarda olduğu gibi hafif ZY olan öğrencilerde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte orta düzeyde ZY olan öğrencilerde de fonik becerilerin kazandırılmasına yönelik araştırmalara (Fredrick vd., 2013) olumlu sonuçlar vermiştir. Ağır düzeyde ZY tanılı öğrenciler için yapılan araştırmalar olduğu gözlemlenmiştir (Alghrim Delzell vd., 2014; Herring vd., 2018). Sonuç olarak, etkililiği sınanan müdahalelerden olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1. Deneysel Araştırmalar

Araştırmacı	Amaç	Araştırma deseni	Örneklem	Uygulamada kullanılan araçlar	Analiz	Sonuçlar	Araştırma türü
Eyidoğan (2005)	Fiş cümlelerini okuma ve yazmayı eş zamanlı ipucu yöntemi ile öğretmek	Yoklama evreli davranışlar arası çoklu yoklama modeli (Tek denekli)	7 ve 9 yaşlarında, hafif düzey ZY olan, 2 öğrenci	24 resimli ve 24 resimsiz fiş cümlesi, iki kısa öykü, pekiştireçler.	Grafiksel analiz	Etkili, 4 hafta kalıcı ve farklı materyallere genellenebilir.	Yüksek lisans tezi
Coşkun ve Geç (2018)	Cümle çözümleme yöntemi ile sesli sesleri öğretmek	Eylem araştırması	11 yaşında, hafif düzey ZY olan bir öğrenci	Resimli, resimsiz, büyük ve küçük harf olan fişler	İçerik analizi (görüşme ve doküman incelemesi)	Seslerin öğretilmesinde etkilidir.	Araştırma makalesi
Arı vd. (2023)	Ses temelli yaklaşıma göre, sabit bekleme süreli öğretimle okuma yazma öğretmek	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli (Tek denekli)	2. Sınıf kaynaştırma eğitimi gören, hafif ZY - sınırda zekâ tanılı 3 öğrenci	Cümle hece ve kelime kartları, defter, kalem, silgi ve laptop.	Grafiksel analiz (etkililik için) ve Betimsel analiz (sosyal geçerlik için)	Etkili, kalıcı ve farklı materyallere genellenebilir.	Araştırma makalesi
Dündar (2006)	Ses temelli ve cümle çözümleme yöntemlerini kıyaslamak	Vaka çalışması	ÖE Uygulama okuluna devam eden 6'sı kız ve 6'sı erkek 12 orta düzey ZY olan öğrenci	Kontrol listesi, değerlendirme kartları ve öğretimsel materyaller	Betimsel analiz, önemlilik testleri ve korelasyon analizi	Ses temelli yöntem daha etkili.	Yüksek lisans tezi

Tablo 1. devam

Araştırmacı	Amaç	Araştırma deseni	Örneklem	Uygulamada kullanılan araçlar	Analiz	Sonuçlar	Araştırma türü
Er (2020)	EDMARK işlevsel okuma programının etkisini incelemek.	Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni (Tek denekli)	ÖE Uygulama okulu 2. Kademeye devam eden orta düzeyde ZY olan bir öğrenci	Kelime kartları, resimli kartlar, çalışma kâğıtları,	Grafiksel analiz	Etkili ve 5 hafta kalıcıdır.	Yüksek lisans tezi
Akarsu (2022)	EDMARK programının tablet ile sunulduğunda etkililiğini incelemek.	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli (Tek denekli)	Liseye devam eden orta düzey ZY olan 3 öğrenci	Tablet bilgisayar ile sunulan kelimeler	Grafiksel analiz	Etkili, 3 hafta kalıcı, farklı ortam ve materyallere genellenebilir.	Yüksek lisans tezi
Özak (2008)	Eş zamanlı ipucu yöntemi kullanarak ve bilgisayar aracılığıyla işlevsel okuma öğretmek.	Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli (Tek denekli)	ÖE uygulama okulu 2. Kademeye devam eden ZY olan 6 öğrenci	Microsoft Office 2007 ve Powerpoint ile oluşturulan programlar.	Grafiksel analiz	Etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu bulunmuştur.	Yüksek lisans tezi

2.8.2. Türkiye’de ZY olan öğrencilere okuma-yazma öğretiminde betimsel araştırmalar

Öğretmenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirilen 14 araştırma incelenmiştir (Bkz. Tablo 2). İlgili araştırmaların 10 tanesinde nitel, birinde karma ve 3 tanesinde nicel yöntem kullanılmıştır. İlgili araştırmaların bazılarında yarı yapılandırılmış görüşme formları bazılarında anketler kullanılarak veri toplanmıştır. Katılımcılar özel eğitimde görev yapmakta olan, özel eğitim lisans mezunu olan ve olmayan öğretmenler ve sınıf öğretmenleridir. Öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen araştırmalar aşağıda şu sıralama ile sunulmuş ve tartışılmıştır: *öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemler ve okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*.

Okuma yazma öğretim yöntemleri üç temel anlayışa göre gruplanmaktadır; parçadan bütüne (bireşimsel), bütünden parçaya (çözümsel) ve karma (Çelenk, 2019). Bu gruplardaki yöntemlerden en çok tercih edilenlerin araştırıldığı bir çalışmada, Deniz ve Sarı (2017) hafif düzey ZY olan, ilkokulların özel eğitim sınıflarına devam eden çocuklara okuma yazma öğretiminde uygulanan öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel desenedir ve görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları ilköğretim okullarında görev yapan 27 özel eğitim sınıf öğretmenidir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışma ile öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri ve en çok tercih ettikleri yöntemin ne olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin birbirlerinden farklı yöntemleri uyguladığı bulunmuştur. Kullanılan yöntemler 3 ana grupta ele alınmıştır. Bireşimsel yöntemlerin en yaygın kullanılanından en seyrek kullanılanına doğru sıralaması şu şekildedir; ses temelli cümle yöntemi, ses yöntemi, harf yöntemi, hece yöntemi. Çözümsel yöntemlerin en yaygın kullanılanından en seyrek kullanılanına doğru sıralaması şu şekildedir; cümle yöntemi, sözcük yöntemi, öykü yöntemi. Karma yöntem ve diğer yöntemlerin kullanımı kıyaslandığında karma yöntem daha yaygın kullanılmaktadır.

MEB özel eğitim okuma öğretimi kitabı ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanmıştır. Kesici (2020) özel eğitim uygulama okulları için MEB tarafından hazırlanmış olan Okuma Yazma Dersi Öğretim Programı’nı incelemiştir. Program orta-ağır ZY ve otizm spektrum bozukluğu tanısı olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılır. 2018-2019 yılında uygulamaya geçmiştir. Araştırmada programın genel özellikleri, amacına uygun kullanılabilme durumu, programdan etkilenen grupların

programa yönelik görüşleri yer almıştır. Yakınsayan paralel desen kullanılan araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Mersin ilinde, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan öğretmenler, bu okullara devam eden öğrenciler ve öğrencilerin velileridir. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yolu ile seçilmişlerdir. Programın uygulama süreci sınıflarda gözlenerek de veri toplanmıştır, veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Araştırmada beş farklı form ile veri toplanmıştır. Bu veriler SPSS programında içerik analizi ve betimsel analiz ile analiz edilmiş ve sunulmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, programın amaçları basitten karmaşığa ilkesiyle hazırlanmış olduğu anlaşılmıştır. Programın amaçları hedef öğrencilerin çoğuna uygundur fakat hepsinin yaş ve gelişim özelliklerine yeterince uygun değildir. Ayrıca amaçlar yeterli düzeyde işlevsel, esnek ve uygulanabilir değildir. Programın dili açık, anlaşılır ve nettir. Program öğretmenlere önemli bir rehber kaynak olmaktadır. Programda bulunan ses temelli yaklaşım çoğu öğrenci için uygun bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunun bu yaklaşımını kullanmadıkları sonucu elde edilmiştir. Programda yeterince materyal önerisi yapıldığı ve bu sayede uygulanabilirliğini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ancak özel eğitim sınıflarında çocukların yaş ve gelişim özelliklerine yönelik yeterince düzenleme, kaynak kitap ve materyalin yer almadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler çocuklar ile yapılan çalışmalar ile ilgili velileri sık sık bilgilendirmekte ancak program hakkında bilgilendirme yapmamaktadır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, alan mezunu olmayanların sayısının fazla olması (%33) dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Ses temelli cümle yönteminin etkililiğini araştırmak için nitel yöntem kullanılarak, yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri araştırılmıştır. Tokta (2008) ses temelli cümle öğretim yöntemi hakkında 18 sınıf öğretmeninden görüş almıştır. Araştırmada bu öğretim yönteminin ZY olan öğrencilerde etkililiği incelenmiştir. Araştırma nitel – tarama modelindedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tümevarım yoluyla analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğuna göre ses temelli cümle yöntemi zihin yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenmesini sağlamada etkilidir. Öğrencilerin okumaya hızlıca geçmesi, ses öğretiminde görsel materyal kullanımının öğrenme hızını arttırması, ezber öğrenmelerin önüne geçmesi yöntemin güçlü yönleridir. Ayrıca ses – hece birleştirme ve kelimelerden cümleler yapma aşamalarında öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Yöntemin öğrencilerin okuma hızını geliştirmediği ifade edilmiştir. Parçadan bütüne bir yöntem olması bu durumun nedeni olarak görülmüştür. Ses temelli

cümle yöntemi okuduğunu anlama yönünden de yetersiz bulunmuştur. Bunun sebebi olarak da kitaplardaki okuma metinlerinin uzun olması gibi uygun materyalin olmayışı gösterilmiştir. Öğretmenler yöntem ile birlikte kullanılan bitişik el yazısında öğrencilerin başarılı olamadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yazarken sözcükler arasına yeterli boşluk bırakma, noktalama işaretlerini kullanma ve harf atlama sorunları yaşamaktadır.

En sık kullanılan iki yöntem olan ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümlene yöntemidir (Deniz ve Sarı, 2017; Şengül, 2008). Aker (2009) öğretmenlerin bu okuma öğretim yöntemlerini tercih etme nedenlerini etkililik, uygulama süresi gibi faktörler açısından araştırmıştır. Nitel olan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Öğretmenler ses temelli cümle yöntemi ile öğretildiğinde, öğrencilerin okumaya geçme süresi kısa olduğu için tercih etmektedirler. Yöntem etkili ve kolay bulunmaktadır. Bu yöntemin okullarda tipik gelişen öğrenciler için kullanılıyor olmasının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenci için öğretimi somut hale getirdiği için cümle yöntemini kullanmaktadırlar. Yöntem görsel araç kullanımı açısından avantajlı bulunmuştur. Cümle yönteminde yazma becerisi öğrenilmesi daha uygun bulunmaktadır. Ses temelli yöntem uzun zaman alması, öğrenmede kalıcılığın az olması, hece aşamasında öğrencilerin zorlanmaları yönleri ile; cümle yöntemi uzun zaman alması ve öğrencilerin analiz yapmada zorlanmaları ile eleştirilmiştir.

Dündar (2006) deneysel yöntemle okuma öğretiminde en sık kullanılan yöntemleri kıyaslamaktadır, Erdem (2010) ise bahsedilen iki yöntemin olumlu ve olumsuz özelliklerini incelemek amacıyla öğretmen görüşlerini almıştır. Nicel yaklaşımla gerçekleştirilen bir tarama araştırmasıdır. Katılımcılar özel ve devlet okullarında özel eğitim alanında görev yapan 134 öğretmendir. Veriler anket aracılığıyla toplanmış ve SPSS programında betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenler ses temelli cümle yöntemini daha etkili bulmaktadır. Okuma yazma öğretimindeki sorunların şunlar olduğunu ifade etmişlerdir; farklı materyaller olmayışı, öğrencilerin önkoşul becerilerde yoğun gereksinimlerinin olması, sınıflarda farklı okuma yazma düzeyinde öğrenciler olması, öğrencilerin yetersizlik derecelerinin farklı olması, öğrencilerin davranış problemleri olması ve ailelerin çocuklarının okuma becerisini destekleyememeleri.

Ses temelli cümle yöntemini ZY öğrencilerin okuma öğretiminde yetersiz olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur. Örneğin Karaca (2018) hafif ZY tanısı olan öğrencilere okuma yazma öğretme sürecinde yaşanan problemleri incelemiştir. Araştırma nitel desenedir ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Katılımcıları özel eğitim ve farklı branşlardan mezun olup, özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan 20 öğretmendir. Araştırmanın incelediği etmenler şunlardır; öğrencilerin heceleri doğru okuyabilme durumu, okuduklarını anlama becerileri, sesleri birleştirerek hece yapabilme becerileri, heceleri birleştirerek sözcük yapabilme becerileri ve okuma etkinliklerinde hedeflere ulaşma düzeyleridir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili hangi güçlüklerle karşılaştıkları incelenmiştir. Öğretmenlere ihtiyaca uygun nitelikte materyal sunulması konusunda karşılaştıkları problemler araştırılmıştır. Son olarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin heceleri doğru okuma problemi yaşamasında en çok birbirine benzeyen sesleri karıştırdığını ve dil becerilerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okuduklarını anlama becerilerinde okuma akıcılığı olmadığı için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte sözcükleri doğru okuyamama sorunlarını da vurgulamışlardır. Sesleri birleştirerek hece yapabilme becerisinde güçlük yaşamalarının nedeni olarak ses temelli öğretim yönteminin yetersiz kaldığı görülmüştür. Heceleri birleştirerek sözcük yapabilme konusundaki sorunların nedeni öğrencilerin ezbere okumaya çalışmasıdır. Ayrıca yeterli sözcük çalışması yapılmaması ve hece okumada ustalaşmadan sözcük öğretimine geçilmesi. Okuma etkinliklerinde amaçlara ulaşmada yaşanan sorunların nedeni okul ve aile iş birliğinin sağlanamamasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Ek olarak hem okulda hem evde okuma için ayrılan zamanın yetersiz olması önemli bir etkidir. Öğretmenlerin kullandıkları okuma yazma öğretimi yöntem ve teknikleriyle ilgili sorunları incelenmiştir. Ses temelli cümle yönteminin öğrencilerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Diğer okuma öğretim yöntemlerinin eski olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler nitelikli materyallerin sağlanmadığını ifade etmişlerdir.

Bir diğer çalışma ise, ses temelli cümle yönteminin sıklıkla kullanıldığını fakat bu yöntemden kaynaklanan sorunları vurgulamaktadır. Deliveli (2020) ZY tanılı öğrencileri olan öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri stratejileri incelemiştir. Araştırmada ilköğretimde

görev yapan, sınıf ve özel eğitim branşlarından, on üç öğretmenin görüşleri alınmıştır. Çalışma nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar: öğretmenlerin okuma – yazma öğretimindeki yaklaşımları, süreçte yaşadıkları problemler, kullandıkları stratejiler ve çözüm önerileridir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin hepsi öğrenci merkezli yaklaşımı temel almaktadır ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre çalışmalarını şekillendirmektedir. Yöntem belirlemek, materyal seçmek, etkinlikler hazırlamak için öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate almaktadırlar. Öğretmenlerin hepsi, ses temelli cümle yöntemini kullanmaktadır. Ayrıca öğrenciye uygunluğuna göre bazı öğretmenler ses, hece yöntemlerini kullanmakta; bazıları “ses ve hece” ya da “hece ve kelime” yöntemlerini birlikte kullanmaktadırlar. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin uygulama aşamalarında öğrencilerinin zorlandığını ifade etmişlerdir. Bu aşamalar; ses farkındalığı kazandırma ve harfleri birleştirerek hece, heceleri birleştirerek kelime yapmadır. Öğretmenler çocukların çoğunun yazma, iletişim, dikkat becerilerinde sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Çocuklar bu becerilerde problem yaşadıkları için de ses temelli cümle yönteminin öğretim basamakları yeterince verimli olamamaktadır. Ayrıca öğretim süresi yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrenci ile bireysel çalışma yapmaya önem vermektedir. Çocuklara tekrarlar yaptırmak, yöntemi değiştirmek, farklı çalışmalara yer vermek, görsel – işitsel materyal kullanmak, dikte çalışması yaptırmak, renkli kalemlerle yazdırmak ve ödevlendirme yapmak öğretmenlerin geliştirdiklerini ifade ettikleri stratejilerdir. Öğretmenler şu önerilerde bulunmuştur; hibrit yöntem kullanmak, farklı materyaller kullanmak, öğrenciler tipik gelişen akranlarından ayrıştırılmadan bütünleştirilmeli, harf verilme sırası değiştirilmeli, dikkat çekme ve ödüllere yer verilerek motivasyon sağlanmalı, tekrar çalışmalarına yer verilmeli, iletişime önem verilmeli ve öğretmenin yardımcı personeli olmalı.

Çolak (2001) eğitilebilir ZY olan öğrencilerin öğretmenlerinden görüş alarak gerçekleştirdiği çalışmasında, bu öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleriyle ilgili veri toplamıştır. Katılımcılar ZY olan öğrencileri olan, İlköğretim birinci kademe ve Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan yedi öğretmendir. Araştırma nitel desende olup elde edilen veriler tümevarım tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları oluşturulan sekiz tema çerçevesinde sunulmuştur. Öğretmenler okuma yazma öğretim sürecinde materyal eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir örneğin takip ettikleri okuma yazma programı tipik gelişen öğrencilerinkiyle aynı olduğu için ZY olan öğrencilerinin

öğrenme gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Okul idaresinden yeterli desteği görememeleri, ailelerin çocuklarını destekleyememeleri önemli sorunlar arasındadır. Aynı sınıfa devam eden öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğrencilerin okuma yazma önkoşul becerilerini öğrenmeye gereksinimleri olması karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır. Ayrıca öğretmenler lisans eğitimlerinde okuma yazma öğretimi üzerine yeterli düzeyde eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği kurma sorunu yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yetersizlik düzeyleri ve yetersizliğin getirdiği unutkanlık, çok tekrar gerektirme gibi faktörlerin okuma öğretiminde öğretmenlerin yaşadığı sorunlardandır. Öğretmenlerin okuma yazma öğretimlerinde en sık kullandıklarını belirttikleri yöntem ise, cümle çözümleme yöntemidir.

Çolak (2001) araştırmasında özel eğitim bölümünden mezun öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Başal ve Batu (2002) ise özel sınıflarda görev yapan fakat özel eğitim bölüm mezunu olmayan öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretimleri hakkında görüş almışlardır. Katılımcılar yedi özel sınıf öğretmenidir. Araştırma nitel desenedir, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler tümevarım tekniğiyle analiz edilmiştir. Öğretmenler materyal eksikliği, ailelerin çocuklarını akademik anlamda destekleyemiyor olmaları, okuma yazma öğretme – öğrenme kaynaklarının yetersizliği sorunlarını vurgulamışlardır. Öğretmenler okuma yazma öğretiminde en sık kullandıkları yöntemin cümle çözümleme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir.

Çolak (2001) ve Başal ve Batu (2002) çalışmalarında öğretmenlerin belirttiği sorunlar diğer çalışmalarda da (Erdem, 2010; Palas, 2017; Şengül, 2008; Terzioğlu ve Topaç, 2023) vurgulanmıştır. Şengül (2008) ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretmek için özel eğitim öğretmenlerinin kullandıkları yöntemler, gerçekleştirdiği uygulamalar ve öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları sonuçları araştırmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde, nicel bir çalışmadır. Katılımcılar yüz özel eğitim öğretmenidir. Veriler anket ile toplanmıştır ve toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler farklı yöntemler kullanmakta olup en sık kullandıkları yöntemler ses temelli cümle ve cümle çözümleme yöntemleridir. En çok dile getirilen sorunlar ise, farklı eğitsel düzeylerdeki öğrencilerin aynı sınıfta olması, öğrencilerin önkoşul becerilerde gereksinim miktarının fazla olması, materyal eksikliği yaşanması, ailelerin çocuklarına yeterince destek olamamasıdır.

Yazma becerisinin öğretiminde de okuma öğretiminde olduğu gibi öğretmenlerin farklı yöntemler kullandıkları bunun yanı sıra yöntemler üzerinde öğrenciye göre bireysel uyarlamalara yer verildiği görülmektedir. Döngel (2009) öğretmenlerin ZY olan öğrencilerine yazma öğretmek için sıklıkla kullandıkları öğretim yöntemlerini araştırmıştır. Nitel yaklaşım kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ilkokulların özel sınıflarında görev yapan, mesleki deneyimi minimum 3 sene olan otuz öğretmendir. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okuma yazma öğretiminde farklı yöntemleri kullanmakla birlikte yazı öğretiminde daha kolay olması nedeniyle genellikle dik temel yazıyı tercih etmektedir. 2009 yılında ses temelli cümle yöntemi ve eğik yazı kullanılmaktaydı, öğretmenler bu yöntemi kullanıyorsa da yazı tarzı olarak dik temel yazıyı tercih etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerinin düzeyi tipik gelişen akranlarına yaklaştıkça eğik yazı tercih edebilmektedirler. Dikkat çeken bir diğer bulgu, öğretmenlerin hafif düzeyde ZY tanımlı öğrenciler için ayrı bir okuma yazma öğretimi kitabının yayımlanmasına gereksinim olduğunu vurgulamaları olmuştur. Yazma öğretimi konusunda, Tokta (2008) ses temelli cümle yöntemi ile birlikte bitişik el yazısı kullanılmasının ZY olan öğrencilerin noktalama işaretleri koyma, uygun boşluk bırakarak yazma vb yazma becerilerinin önüne geçtiği belirtilmektedir. Aker (2009), ses temelli cümle yönteminde bitişik el yazı kullanılmasının öğrenme sürecini uzattığını ifade etmektedir.

Ses temelli cümle yöntemi kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin okuma eğitiminde etkili bulunmaktadır. Örneğin Palas (2017) ZY tanımlı kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretirken kullanılan yöntemlere yönelik öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 24 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenler birinci ve ikinci sınıflarda çalışmaktadır. Çalışma nitel olup olgu bilim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinde de ses temelli cümle yöntemi uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu yöntemi diğer yöntemlerden daha etkili bulmaktadırlar. Yöntemin etkili olduğunu ise gözlem yaparak anlamışlardır. Öğretmenler ses temelli cümle yönteminin programda yer aldığı için kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenmesinde velilerin katılımını oldukça gerekli görmektedir. Okul idaresi ve materyalin de önemini belirtmişlerdir. Öğretmenler

okul idaresinden fiziki olanaklar, öğretim materyalleri ve kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara uygun dağılımına yönelik beklentilerini ifade etmiştir. Öğretmenler kaynaştırma öğrencilerinin bireysel eğitim alması, özel eğitim öğretmenlerinden eğitim alması ve uygun materyal sağlanması yönünde MEB'den destek beklemektedir. Öğretmenler RAM'dan kendilerinin bilgilendirilmesi, öğrencinin belirli sürelerle takip edilmesi, öğrencilerin daha nitelikli değerlendirilmesi, daha hızlı randevu verilmesi ve ailelerin RAM hakkında bilgilendirilmesini beklemektedirler. Öğretmenler velilerden sürekli iletişim ve çocukların eğitimiyle ilgili olmalarını beklemektedirler. Bu araştırma ile ZY olan öğrencilerin okuma eğitimlerinde ses temelli cümle yöntemini sınıf öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre (Baş vd., 2022; Deliveli, 2020; Karaca, 2018) daha etkili buldukları anlaşılmaktadır.

Türkiye'de okuma öğretiminde yöntemler üzerine yapılan son araştırmalar var olan okuma eğitiminde ailenin katılım gösterememesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması vb. sorunların (Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001) sürdüğünü göstermektedir. Örneğin Terzioğlu ve Topaç (2023) ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleriyle ilgili yirmi özel eğitim öğretmenin görüşlerini almışlardır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yapılarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Örnekleme ölçütü, öğretmenlerin görev yapıyor olmaları ve sınıflarında ZY tanısı olan öğrenci bulunmasıdır. Çalışma durum deseninde gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler en çok ses esaslı ilk okuma öğretim yöntemini kullanmaktadırlar, bunun yanı sıra hece yöntemini de sıklıkla kullanmaktadırlar. Okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin çoğu kaynak olarak interneti kullanmaktadır. Öğretmenler ZY olan öğrencilerinin okuma yazma öğrenmelerinin gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin ailelerinin okuma yazma eğitiminde daha aktif rol alması gerektiğini vurgulamışlardır. ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğrenme hazır bulunuşluklarının ve öğrenme özelliklerinin sınırlı olması öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları yöntemlerin belirlenmesini içeren çalışmalar, öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğunu göstermektedir (Aker, 2009; Erdem, 2010; Kesici, 2020; Palas, 2017; Şengül, 2008; Terzioğlu ve Topaç, 2023; Tokta, 2012). Sınıf öğretmenleri ses temelli cümle yöntemini etkili bulurken (Baş vd., 2022; Palas, 2017; Tokta, 2012), özel eğitim

öğretmenleri yöntemin eksik yönlerini vurgulamaktadırlar (Baş vd., 2022; Deliveli, 2020; Karaca, 2018). Öğretmenlerin cümle çözümleme, karma, ses, hece yöntemlerini de kullandıkları (Deniz ve Sarı, 2017; Terzioğlu ve Topaç, 2023) gözlenmiştir. Türkiye’de cümle çözümleme yönteminin etkililiğine yönelik yapılmış araştırmalar (Coşkun, 2018; Eyidoğan, 2005) mevcut olmakla birlikte, öğretmenler tarafından kullanılan bu yöntemlerin her birinin etkililiklerini inceleyen araştırmalar olmadığı tespit edilmiştir.

Okuma öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen çalışmalarda ailelerin çocuklarına okuma yazma becerilerinde destek olamaması (Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001; Erdem, 2010; Karaca, 2018; Şengül, 2008), materyal eksikliği veya materyallerin yetersiz kalması (Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001; Döngel, 2009; Karaca, 2018; Kesici, 2020; Palas, 2017; Şengül, 2008), okul idarelerinin öğretmenlere, özel eğitim sınıflarına öğrencilerin uygun dağılımı gibi konularda yeterli desteği sağlamaması ve olumsuz tutumda olmaları (Çolak, 2001; Şengül, 2008), aynı sınıftaki öğrencilerin okuma gereksinimlerinin birbirlerinden farklı olması (Çolak, 2001; Erdem, 2010; Şengül, 2008), öğretim yöntemlerinden kaynaklanan eksiklikler (Aker, 2009; Çolak, 2001; Deliveli, 2020; Karaca, 2018; Kesici, 2020; Tokta, 2012), öğrencilerin önkoşul beceri düzeylerinin düşük olması (Çolak, 2001; Erdem, 2010; Şengül, 2008; Terzioğlu ve Topaç, 2023) 2000 yılından günümüze kadar yapılan tüm araştırmalarda süregelen sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

ZY olan öğrencilerin okuma eğitimine yönelik ulusal alanyazındaki betimsel araştırmalar çoğunlukla yöntemler ve sorunlara yöneliktir ve çoğunlukla öğretmenlerden veri toplanmıştır. Uluslararası alanyazında öğretmenlerden veri toplanmasının yanında ebeveynlerin de görüşleri (Duffy 2013; Wakeman vd., 2021) incelenmiştir. Araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları Türkiye’de yapılan araştırmaların çoğundan farklı olarak gözlem gibi çeşitli tekniklere de başvurmaktadır (Ahlgrim Delzell ve Rivera, 2015; Fortney, 2015; Lindström ve Lemons, 2021; Ruppap, 2015). Uluslararası alanyazında öğretmenlere eğitim veya danışmanlık vererek, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi ile ilgili becerilerindeki ve bakış açılarındaki etkisini inceleyen araştırmalar vardır (Best, 2023; Cherico, 2022; Gibbons, 2019; Ruppap, 2015), bununla birlikte ulusal alanyazında böyle bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hem ulusal hem de uluslararası alanyazındaki betimsel araştırmalar okuma yazma eğitim sürecindeki çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını (Benson Goldberg,

2021; Conner vd., 2022; Hill, 2021) ve ZY olan öğrencilerin yeterince nitelikli bir eğitimden yararlanamadıklarını göstermektedir (Baş vd., 2022; Conner vd., 2022; Gibbons, 2019; Hill, 2021; Lindström ve Lemons, 2021; Karaca, 2018; Ruppard, 2015; Sermier-Dessemontet vd., 2021).

Mevcut araştırma Şengül'ün (2008) geliştirdiği anket ile Türkiye'deki özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretimlerinde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar 16 yıl sonra tekrar incelenmiştir.

Aşağıdaki araştırmaya sorularına cevap aranmıştır:

Araştırma Sorusu 1 (AS 1): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretimine geçmeden önce öğrencilerine öğrettiği ön koşul beceriler nelerdir?

Araştırma Sorusu 2 (AS 2): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?

Araştırma Sorusu 3 (AS 3): Özel eğitim öğretmenleri okuma yazma öğretim sürecini nasıl desenlemektedir?

Araştırma Sorusu 4 (AS 4): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde kullandıkları materyaller nelerdir?

Araştırma Sorusu 5 (AS 5): Özel eğitim öğretmenleri okuma yazma öğretiminde değerlendirmeyi hangi teknikler ile gerçekleştirmektedir?

Araştırma Sorusu 6 (AS 6): Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Tablo 2. Betimsel Araştırmalar

Araştırmacı	Amaç	Araştırma deseni	Örneklem	Veri toplama aracı	Analiz	Yöntemlere ilişkin sonuçlar	Araştırma türü
Deniz ve Sarı (2017)	Okuma yazma öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmak	Nitel araştırma (yüz yüze görüşme)	27 ilköğretim okulu özel sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Sırasıyla cümle çözümleme, ses temelli, ses ve karma yöntem kullanılmakta.	Araştırma makalesi
Kesici (2020)	MEB tarafından yayımlanan, okuma yazma öğretim programının incelenmesi	Yakınsayan paralel desen (karma yöntem)	Özel eğitim öğretmenleri, öğrencileri ve velileri	Anket ve görüşme formları	SPSS İçerik analizi, betimsel analiz	Ses temelli yöntemlere göre hazırlanan program öğrencilere uygun bulunmaktadır.	Yüksek lisans tezi
Tokta (2012)	Ses temelli yöntem hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemek	Nitel araştırma - tarama modeli	ZY tanılı kaynaştırma öğrencisi olan 18 Sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tümevarım yöntemi	Yöntem okuma öğretiminde etkili ve hece, akıcılık, anlama boyutlarında yetersiz bulunmaktadır.	Yüksek lisans tezi

Tablo 2. devam

Araştırmacı	Amaç	Araştırma deseni	Örneklem	Veri toplama aracı	Analiz	Yöntemlere ilişkin sonuçlar	Araştırma türü
Aker (2009)	Ses temelli ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerini belirlemek	Nitel araştırma-	ÖE alanında görev yapan 10 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	İki yöntemin de avantaj ve dezavantajları belirtilmiştir.	Yüksek lisans tezi
Erdem (2010),	Ses temelli ve cümle çözümleme yöntemlerinin etkililiklerini kıyaslamak	Nicel araştırma-tarama modeli	134 ÖE alanında çalışan öğretmen	Anket	SPSS ile betimsel analiz	Ses temelli cümle yöntemini daha etkili bulmaktadırlar.	Yüksek lisans tezi
Karaca (2018)	Okuma öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemek	Nitel – betimsel analiz	20 ÖE alanında çalışan öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel analiz	Öğrencilerin okuma sorunları vurgulanmıştır. Ses temelli yöntem yetersiz bulunmuştur.	Araştırma makalesi
Başal ve Batu (2002)	Okuma yazma öğretim süreçlerini incelemek.	Nitel araştırma-tümevarım analizi modeli	ÖE mezunu olmayan, 7 özel sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tümevarım	En çok cümle yöntemi kullanılmaktadır.	Araştırma makalesi

Tablo 2. devam

Araştırmacı	Amaç	Araştırma deseni	Örneklem	Veri toplama aracı	Analiz	Yöntemlere ilişkin sonuçlar	Araştırma türü
Deliveli (2020)	Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretirken karşılaştığı sorunlar ve çözüm stratejilerini incelemek	Nitel araştırma (Fenomenoloji- olgu bilim)	ZY tanılı öğrencisi olan 13 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Ses temelli cümle yöntemini kullanmaktadırlar. Yöntemin yetersiz yönleri dile getirilmiştir.	Araştırma makalesi
Çolak (2001)	Okuma yazma öğretim süreçlerini incelemek	Nitel araştırma-tümevarım analizi modeli	7 ÖE öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Tümevarım	En çok cümle yöntemi kullanılmaktadır.	Yüksek lisans tezi
Şengül (2008)	Kullanılan yöntemler ve karşılaşılan sorunları belirlemek	Nicel araştırma-betimsel tarama modeli.	100 ÖE öğretmeni	Anket	SPSS ile betimsel analiz	En sık kullanılan yöntem ses temelli olmakla birlikte diğer yöntemler de kullanılmaktadır.	Yüksek lisans tezi

Tablo 2. devam

Araştırmacı	Amaç	Araştırma deseni	Örneklem	Veri toplama aracı	Analiz	Yöntemlere ilişkin sonuçlar	Araştırma türü
Terzioğlu ve Topaç (2023)	ZY öğrencilerin okuma yazma öğrenmesine ilişkin görüşleri incelemek	Nitel- Durum deseni	20 ÖE öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Ses esaslı ilk okuma yazma ve hece yöntemleri	Araştırma makalesi
Palas (2017)	ZY olan kaynaştırma öğrencileri için yöntemlere ilişkin görüşleri incelemek	Olgu bilim	24 sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Ses temelli yöntem etkili bulunmaktadır.	Yüksek lisans tezi
Demirok ve Akçam (2019)	Özel gereksinimli çocuklara okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri incelemek	Betimsel	15 ÖE öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Öğretmenler bireyselleştirme yapmaktadırlar. Doğrudan öğretim, ses temelli kullanılmaktadır.	Araştırma makalesi
Döngel (2009)	Yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri belirlemek	Nitel araştırma-görüşme yöntemi	İlkokulların özel sınıflarında çalışan 30 öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi	Ses temelli yöntemde uyarlama yapıp dik temel harfleri kullanılmaktadır.	Yüksek lisans tezi

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Çalışma Modeli

Bu çalışma bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları, var olan durum hakkında bilgi almayı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2022). Var olan uygulama ve problemlerin tanımlanması hedeflendiği için mevcut araştırma düzey bakımından betimsel bir tarama araştırmasıdır (Arıkan, 2013; Büyüköztürk vd., 2022). Tarama araştırmaları, belirli bir konuda bir kaniya varmak için, bilgi almayı hedeflediği kitleyi temsil eden insanların tümünden veya bir kısmından veri toplanarak gerçekleştirilen araştırmalardır (Karasar, 2014).

3.2. Çalışmanın Evreni ve Örnekleme

Çalışmanın evreni Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin illerinde özel ve devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleridir. Çalışmanın örnekleme, Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin illerinde özel ve devlet okullarında çalışan, ZY tanılı öğrencileri olan 271 özel eğitim öğretmenidir. Örneklem grubuna dâhil edilecek öğretmenler üç örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Birincisi ölçüt örnekleme yöntemidir. Ölçüt örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme şeklidir (Büyüköztürk, 2022). Amaçsal örneklemenin bir türüdür (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme, araştırılacak özelliğe ait kriter ya da kriterlerin katılımcı grubunu oluşturmadaki temel ölçütleri belirlediği durumlarda kullanılmaktadır. Bu tür araştırmalarda örnekleme yöntemi, araştırmayı belli özellikleri olan kişiler ile yapmayı gerekli kılmaktadır (Büyüköztürk, 2022). Bu araştırmada ölçüt, özel eğitim öğretmenin ZY tanısı olan öğrencileri olmasıdır. Mevcut çalışmada ölçüt örneklem kullanılması, ZY olan öğrenciler ile çalışma deneyimi olan özel eğitim öğretmenlerinden veri toplanmasını sağlamıştır.

İkincisi, uygun örneklemedir ve bir araştırmada zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinmiştir (Cohen ve Manion, 1998; Ravid, 1994). Buna göre araştırmacı en ulaşılabilir katılımcılardan başlayarak örneklemini oluştırmaya başlar, en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak örneklem ya da durum üzerinden ilerler

(Büyüköztürk vd., 2022). Mevcut çalışmada da örnekleme, araştırmacı tanıdığı ve bildiği okullarda özel eğitim öğretmenliği yapan meslektaşlarından veriyi hem şahsen giderek elden hem de fiziksel olarak erişemediği durumlarda çevrimiçi ortamda toplamıştır.

Son olarak, kartopu örnekleme kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Fraenkel vd. (2012) veri toplanan yerlerdeki kişilerin, araştırmacıya veri toplayabileceği başka kişilere yönlendirmesi olarak da tanımlamışlardır. Buna göre araştırmacı kendi imkânları ile belirli bir örneklem sayısına ulaştıktan sonra gittiği okullardaki idarecilerin ve öğretmenlerin tanıdıklarına ve onların da tanıdıklarına tavsiye etmeleri doğrultusunda daha geniş bir örnekleme ulaşabilmiştir.

Örneklem sayısı belirlenirken, kategorik değişkenlerin cinsiyet için iki (kadın ve erkek), çalışılan öğrencilerin zihinsel yetersizlik düzeyi için üç kategori (hafif, orta ve ağır) dikkate alındığında 6 farklı alt örneklemin bulunduğu, Büyüköztürk vd. (2022) önerisine göre bu 6 örnekleme 30'ar kişinin bulunması uygun olduğundan araştırma sonunda en az 180 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ancak veri kayıpları (anketteki bazı soruların cevapsız bırakılması, örnekleme uygun öğretmen olduğu halde ölçeği doldurmayı tercih etmemesi gibi) ve uç değerler (60 yaşında olup henüz 1 yıldır zihin yetersizliği olan öğrenciler ile çalışması) gibi nedenlerle belirtilen örneklem büyüklüğü %10 kadar artırılıp en az 200 katılımcıya ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada ulaşılan örneklem sayısı 271 olmuştur.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 271 özel eğitim öğretmenidir (Bak. Tablo 3). Katılımcı öğretmenlerin %70'i bir ila beş yıl, %21'i altı ila on yıl, %9'u on yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 3. Demografik Bilgiler

Şehir	N	Cinsiyet		Toplam
		Kadın	Erkek	
Gaziantep	N	70	58	128
Mardin	N	19	21	40
Adıyaman	N	15	9	24
Diyarbakır	N	18	22	40
Batman	N	23	16	39
Toplam	N	145	126	271

3.4. Veri Toplama Araçları

Tarama araştırmalarında genellikle katılımcılara sorular sorularak veri toplanmaktadır. Toplanan veriler şıklı ve kapalı uçlu sorular ile toplandığında nicel; açık uçlu sorular ile toplandığında ise nitel veriler elde edilmesini sağlamaktadır. (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada veri toplamak için kullanılan ankette şıklı, açık ve kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. Çalışma verileri, Onam Formu (Bkz. EK-1), Kişisel Bilgi Formu (Bkz. EK-2) ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi Anketi (Bkz. EK-3) ile toplanmıştır. Çalışma verilerini toplama sürecinde ilk olarak anketleri geliştiren uzmandan izin alınmıştır (Ek-4). Çalışma kapsamında hedef kitle MEB'e bağlı özel eğitim okulları, özel sınıflar ve rehabilitasyon merkezleri olduğu için izinler Millî Eğitim Bakanlığı (Bkz. EK-5) ve bu tez çalışmasının gerçekleştirildiği Hasan Kalyoncu Üniversitesinin Sosyal Bilimler Enstitüsünün Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Bkz. EK-6) alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Onam Formu, Kişisel Bilgi Formu ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi Anketi ile birleştirilerek çalışmada kullanılacak biçime getirilmiştir.

3.4.1. Kişisel bilgi formu ve onam formu

Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, ZY olan öğrenciler ile çalışma süresi ve öğretmenin okuma yazma becerileri çalıştığı öğrencisinin ZY tanı düzeyi (hafif, orta, ağır) soruları yer almaktadır. Bu form aracılığıyla istenen demografik bilgiler özel eğitim öğretmenlerinden temin edilmiştir. Onam Formu aracılığıyla katılımcı öğretmenlere mevcut araştırma ve amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Onam formu ile katılımcılardan ad- soyad, imza, katılım tarihi ve görev yaptığı kurum adı istenmiştir.

3.4.2. Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi anketi

Araştırmada veri toplamak için kullanılan araç "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin

Belirlenmesi” adlı ankettir. Anket, Şengül (2008) tarafından, yüksek lisans tezi çalışmasında kullanılmak üzere, geliştirilmiştir. Anketin oluşturulmasında yararlanılan çalışma “Zihin Özürlü Çocuklar İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezindeki Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Özürlü Çocukların Okuma-Yazma Öğrenmeleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri” adlı yüksek lisans tezidir. Tez, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Aysun Çolak tarafından 2001 yılında hazırlanmıştır. Anketin alt temaları bahsedilen tezin (Çolak, 2001) bulguları, ilköğretim birinci sınıf müfredatı ve ilköğretim birinci sınıf kitapları referans alınarak oluşturulmuştur. Anketin oluşturulması için, alanda görev yapmakta olan Nur Akçin ve Aysun Çolak’tan uzman görüşü alınmıştır.

Anketin alt temaları beş tanedir: ÖE öğretmenlerinin zihin engelli öğrencilerine okuma yazma öğretime geçmek için öğrenciden beledikleri ön koşul beceriler, özel eğitim öğretmenlerinin kullandıkları okuma yazma öğretim yöntemleri, kullandıkları materyaller, değerlendirme teknikleri ve süreçte karşılaştıkları problemlerdir. Anket açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kapalı uçlu soruların 9 tanesine evet ya da hayır şeklinde yanıt verilebilmektedir, bu sorulara evet yanıtını veren katılımcıların kişisel uygulamalarını belirtmeleri için 9 (her bir soru için) açık uçlu soru bulunmaktadır. Kapalı uçlu soruların 10 tanesinde ise seçenekler bulunup katılımcı birden çok yanıtı işaretleyebilmektedir. 5 tane diğer sorulardan bağımsız açık uçlu soru vardır. Araç, öğretmenlerin bireysel olarak dolduracağı, birden fazla yanıtın işaretlenebileceği ve uygulamacı eğitimi gerektirmeyen bir ankettir.

3.5. Verilerin Toplanması

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’ndan ilgili izinlerin alınmasını takiben 26.02.2024 ve 31.03.2024 tarihleri arasında veri toplanmıştır. Anket hem Google Forms’da hazırlanmış hem kâğıda basılı çıktılarını alınmıştır. Verilerin 17 tanesi çevrim içi ortamda diğerleri ise elden formlar ulaştırılarak toplanmıştır. Araştırmacı veri toplamak üzere bizzat gittiği okullarda basılı formlar ile veri toplamıştır. Bireysel olarak ulaşılan öğretmenlerden, idari personeli aracılığıyla iletişim kurulan öğretmenlerden veya yüz yüze görüşülmesi zor olan 17 öğretmenden ise çevrim içi formlar aracılığıyla veri toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, şıklı sorular için SPSS paket programında çapraz tablolar oluşturulması yoluyla analiz edilmiştir. Çapraz tablolar, sıralama düzeyinde değişkenlerin iki veya daha fazla sınıflama değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımı bilgilerini vermektedir (Büyüköztürk, 2021). Çapraz tablolar ile yetersizlik tanı düzeylerine göre hangi öğretim uygulamalarının daha çok tercih edildiğinin ve hangi sorunların daha sık yaşandığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Açık uçlu soruların analizinde her bir soruya verilen tüm yanıtların yazılı dökümü elde edilmiştir. Bu yanıtların benzer olanları tespit edilerek kendilerini temsil eden başlıklar altında sınıflanmıştır. Analiz yapılırken verilerin %30'u mevcut araştırmadaki araştırmacı ve bir özel eğitim öğretmeni tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde okunarak bahsedilen sınıflama yapılmıştır. İki gözlemci arasındaki güvenilirliğin değerlendirilmesinde “Uyuşum yüzdesi = $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ ” formülünden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 271 anketten 82 tanesinin açık uçlu soru dökümleri kullanılmıştır. Her bir açık uçlu soru için yapılan uyum yüzdelerinin ortalaması %92 olarak bulunmuştur. Elde edilen kategoriler ise sayı ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Bu çalışmada, araştırma sorularına yönelik elde edilen ana bulguları destekleyen bazı ek bulgulara yer verilmiştir. Bahsedilen bulguların analizinde ve sunulmasında betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yüzde ve frekans hesaplamaları ile yapılan nicel bir analiz yöntemidir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde bilgileri ile sunulmaktadır (Can, 2020). Betimsel analiz, öğretmenlerin her bir soruda yer alan seçeneğe yüzde kaç yanıt verdikleri ve yanıt verme sıklıklarını belirlemek için uygulanmıştır.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma-yazma öğretim sürecinde gerçekleştirdiği uygulamalar ve karşılaştıkları problemler belirlenmiştir. Bu bölümde 271 öğretmenin yanıtladığı anketlerden oluşan veri setine dayalı gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma soruları bağlamında başlıklar altında verilmiştir ve her bir araştırma sorusuna ait bulgular çapraz tablolar ile sunulmuştur. Sonrasında bu tablolardaki değerler ve anlamları açıklanmıştır.

4.1. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretimine Geçmeden Önce ZY Olan Öğrencilerine Öğrettikleri Ön Koşul Becerilere İlişkin Bulgular

ÖE öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerinin ne tür önkoşul becerilere sahip olmalarını bekledikleri, ardından öğrencilerin kendilerinden beklenen becerilere sahip olmadığı durumlarda öğretmenlerin ne tür çalışmalar yaptıkları (Bkz. Tablo 4) incelenmiştir.

Katılımcı ÖE öğretmenlerine okuma yazma öğretiminden önce ZY olan öğrencilerinin sahip olmalarını bekledikleri önkoşul beceriler açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. Bu yanıtlarda belirtilen görüşlerin 85'i (%11) alıcı ve ifade edici dil becerileri, 83'ü (%11) dikkat becerisi, 61'i (%8) kurallara uyma ve çalışma davranışlarına sahip olma becerisi, 31'i (%4) erken okuryazarlık becerileri, 14'ü (%2) taklit becerisi, 13'ü (%2) kısa- uzun süreli bellek düzeyi ve 10'u (%1) özbakım becerileridir.

Tablo 4'te okuma yazma önkoşul becerilerinin ZY olan öğrencilerin davranış repertuarında olmadığı durumlarda öğretmenlerin yaptırdığı çalışmalar yer almaktadır. Öğrencileri hafif, orta ve ağır ZY olan tüm öğretmenlerin dikkat ettiği önkoşul beceriler arasında kalem tutma (N=235) vb ince motor beceriler öne çıkarken; sınıf kurallarını öğretme, kavram öğretimi ve defter kullanma çalışmalarına göreceli olarak daha düşük oranlarda dikkat edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4. ZY Olan Öğrencilerin Önkoşul Becerilerini Geliştirmek Amacıyla Yaptırılan Çalışmalar

Ön Koşul Beceriler	Tanı										Toplam N
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Hamur yoğurma	52	26,0%	61	30,5%	48	24,0%	9	4,5%	30	15,0%	200
Kalem tutma	69	29,4%	69	29,4%	50	21,3%	11	4,7%	36	15,3%	235
Parmakla çizgi çizme çalışmaları	62	28,7%	65	30,1%	44	20,4%	10	4,6%	35	16,2%	216
Kalemle çizgiler çizme	69	30,7%	66	29,3%	44	19,6%	11	4,9%	35	15,6%	
Sınıf kurallarını öğretme	24	23,1%	31	29,8%	28	26,9%	8	7,7%	13	12,5%	104
Kavram öğretimi	38	28,1%	36	26,7%	32	23,7%	7	5,2%	22	16,3%	135
Defter kullanma çalışmaları	40	28,8%	35	25,2%	33	23,7%	6	4,3%	25	18,0%	139
Sınırlı alan boyama çalışmaları	62	28,4%	66	30,3%	43	19,7%	11	5,0%	36	16,5%	218
Görsel algı çalışmaları	54	27,8%	59	30,4%	40	20,6%	11	5,7%	30	15,5%	194
İşitsel algı çalışmaları	54	29,7%	52	28,6%	37	20,3%	10	5,5%	29	15,9%	182
Toplam	76		82		55		12		42		267

*Önkoşul beceriler içindeki yüzdeler verilmiştir.

4.2. ÖE Öğretmenlerinin ZY Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tablo 5'te özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretirken kullandıkları yöntemler yer almaktadır. Öğretmenlere açık uçlu bir soru ile kullandıkları yöntemin aşamaları ve bu yöntemi uygularken nasıl bir yol izledikleri sorularak veri elde edilmiştir. Öğrencileri hafif, orta ve ağır olan tüm öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem ses temelli cümle yöntemidir. Hece yöntemi ve ses çalışmalarının sıklıkla orta düzeyde ZY olan öğrenciler için kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5. ZY Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Yöntem	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Ses Temelli Cümle Yöntemi	44	31,9%	42	30,4%	25	18,1%	8	5,8%	19	13,8%	138
Hece Yöntemi	7	16,7%	16	38,1%	10	23,8%	1	2,4%	8	19,0%	42
Doğrudan Öğretim Yöntemi	2	20,0%	5	50,0%	2	20,0%	0	0,0%	1	10,0%	10
Ses Yöntemi	3	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3
Ses Çalışmaları	6	20,0%	10	33,3%	8	26,7%	1	3,3%	5	16,7%	30
İşlevsel Okuma Öğretimi	0	0,0%	3	50,0%	2	33,3%	0	0,0%	1	16,7%	6
Karma Yöntem	3	50,0%	3	50,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	6
Toplam	61		71		43		9		34		128

*Yöntem içindeki yüzdeler verilmiştir.

Öğretmenlere açık uçlu bir soru ile kullandıkları yöntemin yetersiz kaldığı durumlarda ne tür uyarlamalara yer verdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin okuma yazma öğretimine hazırlık aşamasında en sık yaptıkları uyarlamalar: 79 görüşe göre önkoşul beceri eksikliklerini giderme çalışmaları ve 56'sına göre ortam, materyal, ipucu yoğunluğu ile ilgili uyarlama yapmaktır. Öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecinde en sık yaptıkları uyarlamalar: 59 görüş öğretimsel etkinlikleri çeşitlendirdiğini, 49 görüş farklı bir yöntem kullandığını, 35 görüş görsel materyaller kullandığını, 26 görüş bireysel uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullandıkları materyallere yönelik en sık yaptıkları uyarlamalar: 120 görüş materyali çeşitlendirdiğini ve 56 görüş materyalleri bireyselleştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesinde en sık yaptıkları uyarlamalar: 62 görüş alternatif değerlendirme araçları kullandığını, 36 görüş öğretimi tekrarladığını, 31 görüş öğrencinin performansını esas aldığını, 21 görüş ölçütü değiştirdiğini, 20 görüş sık aralıklarla değerlendirme yaptığını belirtmiştir.

Tablo 6'da yöntemlerin yeterliliklerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Kullanılan her yöntem için katılımcı ÖE öğretmenlerinin çoğu yöntemin yetersiz olduğu (N=151) görüşündedir.

Tablo 6. ÖE Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntemin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Yöntemler	Kullanılan Yöntemin ZY olan Çocuklara Uygunluğu				
	Var		Yok		Toplam
	N	%	N	%	
Ses Temelli Cümle Yöntemi	44	31,4%	96	68,6%	140
Hece Yöntemi	16	38,1%	26	61,9%	42
Doğrudan Öğretim Yöntemi	4	40,0%	6	60,0%	10
Ses Yöntemi	0	0,0%	2	100,0%	2
Ses Çalışmaları	7	24,1%	22	75,9%	29
İşlevsel Okuma Öğretimi	3	42,9%	4	57,1%	7
Karma Öğretim	1	16,7%	5	83,3%	6
Toplam	68		151		219

* Yöntem içindeki yüzdeler verilmiştir.

Ek olarak, katılımcı öğretmenlere kullandıkları yöntemlerin ZY olan öğrencilerine uygun olan ve olmayan yönleri açık uçlu iki soru ile sorulmuştur. Ulaşılan yanıtlar yöntemlerin avantaj ve dezavantajları şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Ses temelli cümle yönteminin avantajları: 139 öğretmenden 156 farklı yanıt verilmiştir. 80 (%51) öğretmene göre, yöntem parçadan bütüne olma özelliği nedeniyle öğrenmeyi kolay ve anlamlı kılmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi 19 (%12) öğretmene göre kalıcılığı ve genellemeyi sağlamaktadır. Yöntem ile ilgili öğretmenlerin 13'ü (%8) hafif ZY olan öğrencilere uygun olduğunu, 9'u (%6) bol tekrar yaptırma özelliğini, 9'u (%6) bireysel farklılıklara hitap ettiğini, 7'si (%5) sesleri doğru telaffuzla öğretme özelliğini, 6'sı (%4) hazırbulunuşluk düzeyi olan öğrencilere uygun olduğunu, 6'sı (%4) etkinlik ve materyal çeşitliliği sağlamasını, 5'i (%3) okuma ve yazmayı eş zamanlı olarak öğretmesini, 2'si (%1) kolay değerlendirme yapılabilmesini yöntemin avantajları olarak belirtmiştir.

Ses temelli cümle yönteminin dezavantajları: 139 öğretmenden toplamda bildirilen görüş sayısı 138'dir. 34 (%25) öğretmenin görüşüne göre ses temelli yöntemin en sık belirtilen dezavantajı, öğrencilerin hece aşamasının ediniminde zorlanmasıdır. 25 (%18) öğretmene göre, orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrencilere uygun değildir, 15 (%11) öğretmene göre kalıcılık ve genellenmenin sağlanmasında zorluğa neden olmaktadır, 14 (%10) öğretmene göre yöntemin olumsuz özelliği yoktur, 13 öğretmene göre zaman alıcıdır, 10 öğretmene göre benzeyen seslerin karıştırılmasına neden olur, 10 öğretmene göre soyut kalmaktadır, 10 (%7) öğretmene göre bireysel farklılıklara hitap etmemektedir, 7 (%5) öğretmene göre ise sessiz harflerin hissettirilmesinde zorluğa neden olmaktadır.

Hece yönteminin avantajları: Öğretmenlerden toplamda 38 yanıt gelmiştir. Yanıtlara göre 20 (%53) öğretmen hece yönteminde edinimin kolay sağlandığını, 7 (%18) öğretmen yöntemin ZY olan öğrencilere uygun olduğunu, 5 (%13) öğretmen parçadan bütüne bir yöntem olmasının basit olduğunu, 4 (%11) öğretmen ünsüz seslerin sesletimini kolay hale getirdiğini, 2 (%5) öğretmen ise bol tekrar sağladığını belirtmiştir.

Hece yönteminin dezavantajları: Toplamda verilen yanıt sayısı 27'dir. 7 (%26) öğretmenin görüşüne göre, hece yönteminin en sık belirtilen dezavantajı ezbere dayalı olmasıdır. Hece yöntemi 5 (%19) öğretmene göre bireysel farklılıklara hitap etmemektedir, 4 (%15) öğretmene göre öğrencilerin okuduğunu anlama sorunu yaşamasına neden olmaktadır, 4 (%15) öğretmene göre kalıcılığı düşüktür, 2 (%7) öğretmene göre öğrenmeler arttıkça öğrenilen seslerin karıştırılmasına neden olmaktadır, 2 (%7) öğretmene göre ağır düzeyde ZY olan öğrencilere uygun değildir, 2 (%7) öğretmene göre soyut kalmaktadır, 1(%4) öğretmene göre ise yönteme yönelik kaynak eksikliği vardır.

Doğrudan öğretim yönteminin avantajları: 10 öğretmen toplamda 14 farklı yanıt vermiştir. Yanıtlara göre yöntemin en çok belirtilen avantajları, 4 (%29) ipucunun giderek azaltılması ile öğrencinin bağımsızlaştırılması ve 4 (%29) öğrenciye hata yapma payı bırakmamasıdır. Yöntemin diğer avantajları ise 2 (%14) hafif ve orta ZY öğrencilere uygun olması, 2 (%14) parçadan bütüne ilerlemesi ve 2 (%14) bol tekrar yapmayı sağlamasıdır.

Doğrudan öğretim yönteminin dezavantajları: Soruya toplamda 6 yanıt bildirilmiştir. Doğrudan öğretim yöntemi 3 (%50) öğretmene göre ağır düzeyde ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretmek için uygun değildir, 1 (%16) öğretmene göre uyarılama gerektirmektedir, 1 (%17) öğretmene göre zaman alıcıdır, 1 (%17) öğretmene göre ise olumsuz özelliği yoktur.

İşlevsel okuma öğretiminin avantajları: 6 öğretmen tarafından toplamda 6 yanıt verilmiştir. 2 (%33) görüşe göre ZY olan öğrencilere uygundur, 2 (%33) görüşe göre öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamaktadır, 1(%17) görüşe göre kalıcılığı sağlamaktadır, 1(%17) görüşe göre ise hızlı sonuç vermektedir.

İşlevsel okuma öğretiminin dezavantajları: toplamda 6 öğretmen yanıt vermiştir. 4 öğretmene göre yöntem, bireysel farklılıklara hitap etmemektedir. 2 görüşe göre sıkıcı, 2 görüşe göre ise ağır düzeyde ZY olan öğrencilere uygun değildir.

4.3. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretim Sürecini Desenlenmelerine İlişkin Bulgular

Tablo 7’de ÖE öğretmenlerinin ZY olan öğrencileri ile okuma yazma çalışma şekline yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerinin tanı düzeyleri fark etmeksizin katılımcı öğretmenlerin çoğu, bire bir şekilde (N=248) ve bireysel çalışmalar (N=251) yaptırmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Grup çalışmalarında (N=133) sayı azalırken tüm sınıfın katıldığı çalışmalarda (N=89) sayı en azdır.

Tablo 7. Okuma Yazma Çalışma Şekli

Çalışma Şekli	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Bire bir çalışma durumu	71	28,6%	78	31,5%	47	19,0%	11	4,4%	41	16,5%	248
Bireysel çalışmalar yapılma durumu	67	27,8%	76	31,5%	47	19,5%	11	4,6%	40	16,6%	241
Grup çalışmalarını yapılma durumu	41	30,8%	41	30,8%	22	16,5%	9	6,8%	20	15,0%	133
Tüm sınıfın katıldığı çalışmalar yapılma durumu	21	23,6%	28	31,5%	21	23,6%	6	6,7%	13	14,6%	89
Toplam	74		81		53		12		42		262

*Çalışma şekli içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 8. Okuma Yazma Öğretiminde Yer Verilen Öğretimsel Uygulamalar

Uygulamalar	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Oyunlara yer verilme durumu	71	28,5%	77	30,9%	49	19,7%	12	4,8%	40	16,1%	249
Öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine olanak verilme durumu	47	28,7%	48	29,3%	32	19,5%	10	6,1%	27	16,5%	164
Dikte çalışması yaptırılma durumu	60	26,8%	73	32,6%	44	19,6%	12	5,4%	35	15,6%	224
Ev ödevi verilme durumu	68	29,4%	71	30,7%	43	18,6%	12	5,2%	37	16,0%	231
Pekiştireç kullanılma durumu	72	27,9%	79	30,6%	54	20,9%	12	4,7%	41	15,9%	258
Tekrar çalışmaları yapma durumu	73	28,1%	80	30,8%	54	20,8%	12	4,6%	41	15,8%	260
Toplam	74		82		54		12		42		264

*Uygulamalar içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 8’de okuma yazma öğretiminde yer verilen öğretimsel uygulamalara yer verilmiştir. Öğrencileri hafif ve orta ZY olan öğretmenlerin çoğu uygulamaların tümüne yer verdiklerini belirtmiştir.

Ek olarak, katılımcılara okuma yazma öğretiminde kullandıkları pekiştireçler açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. 263 öğretmen toplam 489 görüş belirtmiştir. Yanıtların 146’sı (%30) sosyal pekiştireç, 146’sı (%30) yiyecek pekiştireci, 70’i (%14) etkinlik pekiştireci, 63’ü (%13) sembol pekiştireci, 51’i (%10) nesne pekiştireci, 13’ü (%3) bireye göre seçilen pekiştireçtir.

4.4. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Bulgular

Tablo 9. ZY Olan Öğrencilerin Okuma Yazma Eğitiminde Kullanılan Materyaller

Materyal	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
İlkokul Türkçe kitapları	43	43,4%	25	25,3%	18	18,2%	4	4,0%	9	9,1%	99
Fiş panosu	6	16,2%	13	35,1%	10	27,0%	1	2,7%	7	18,9%	37
Olay kartları	31	26,1%	35	29,4%	33	27,7%	4	3,4%	16	13,4%	119
Sıralama kartları	22	19,6%	38	33,9%	30	26,8%	3	2,7%	19	17,0%	112
İlkokul birinci sınıf kitapları	35	29,2%	34	28,3%	23	19,2%	8	6,7%	20	16,7%	120
Hece kitapları	47	27,6%	51	30,0%	33	19,4%	9	5,3%	30	17,6%	170
İlk okuma yazma kitapları	59	31,7%	64	34,4%	29	15,6%	9	4,8%	25	13,4%	186
Eşleme kartları	35	23,6%	49	33,1%	39	26,4%	3	2,0%	22	14,9%	148
Toplam	74		82		53		11		41		261

*Materyaller içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 9’da okuma yazma öğretiminde kullanılan materyaller gösterilmektedir. Öğrencileri hafif ve orta ZY olan öğretmenlerin en sık kullandıkları materyal ilk okuma yazma kitapları iken öğrencileri ağır düzeyde ZY olan öğretmenlerin en sık kullandıkları materyal eşleme kartlarıdır. Tabloya göre en az kullanılan materyal ise fiş panosudur.

4.5. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesinde Kullandıkları Tekniklere İlişkin Bulgular

Tablo 10’da okuma yazma öğretiminde ZY olan öğrencileri değerlendirmek için kullanılan araçlar gösterilmektedir. Öğrencileri hafif, orta ve ağır ZY olan tüm öğretmenlerin en sık bireysel çalışma kâğıtları ve gözlem ile değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Tabloya göre öğrencileri hafif ve orta düzeyde ZY olan öğretmenler ödevlerden sıklıkla yararlanmaktadır. En az tercih edilen araç ise klasik sınavdır.

Tablo 10. Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Edilen Değerlendirme Teknikleri

Değerlendirme Teknikleri	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Klasik sınav	3	30,0%	4	40,0%	3	30,0%	0	0,0%	0	0,0%	10
Bireysel çalışma kâğıtları	57	28,9%	60	30,5%	39	19,8%	11	5,6%	30	15,2%	197
Öğretmen kontrol listesi	30	28,6%	33	31,4%	22	21,0%	3	2,9%	17	16,2%	105
Ödevler	50	31,3%	44	27,5%	31	19,4%	9	5,6%	26	16,3%	160
Ders içi performans değerlendirme formları	29	24,6%	39	33,1%	27	22,9%	7	5,9%	16	13,6%	118
Test	9	32,1%	9	32,1%	4	14,3%	3	10,7%	3	10,7%	28
Gözlem	46	26,1%	58	33,0%	39	22,2%	7	4,0%	26	14,8%	176
Ölçüt bağımlı test	16	21,1%	28	36,8%	18	23,7%	3	3,9%	11	14,5%	76
Öz değerlendirme formları	10	28,6%	12	34,3%	8	22,9%	1	2,9%	4	11,4%	35
Toplam	73		82		54		12		42		263

*Değerlendirme teknikleri içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 11’de ÖE öğretmenlerinin çoğunun, öğrencilerine değerlendirme yapma sıklığının haftalık ve günlük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Okuma Yazma Öğretiminde Tercih Edilen Değerlendirme Sıklığı

Değerlendirme Süreleri	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Günlük	37	28,9%	32	25,0%	30	23,4%	7	5,5%	22	17,2%	128
15 günlük	8	20,0%	15	37,5%	10	25,0%	3	7,5%	4	10,0%	40
Dönemlik	10	13,7%	13	16,3%	18	34,0%	2	16,7%	5	12,8%	48
Haftalık	42	57,5%	45	56,3%	28	52,8%	9	75,0%	23	59,0%	147
Aylık	23	31,1%	19	25,7%	21	28,4%	2	2,7%	9	12,2%	74
Toplam	73		80		53		12		39		257

*Değerlendirme süreleri içindeki yüzdeler verilmiştir.

Ek olarak, katılımcılara okuma yazma öğretiminde ZY olan öğrencilerin genel gelişimlerinin değerlendirmesinde izledikleri yol kapalı uçlu bir soru ile sorulmuştur. Buna göre 271 özel eğitim öğretmeni tarafından toplamda 425 yanıt verilmiştir.

Görüşlerin 194'ü (%46) ürün dosyası, 189'u (%44) gözlem formları, 42'si (%10) veli değerlendirme formları kullanıldığını göstermektedir.

4.6. ÖE Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 12. Okuma Yazma Öğretiminde Materyaller ile İlgili Sorunlar

Materyal ile İlgili Sorunlar	Okul Türü								
	ÖE Uygulama Okulu		Özel Eğitim sınıfı		Rehabilitasyon Merkezi		ÖE Meslek Okulu		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Araç-gereç ve kaynakların yetersiz olması	109	59,9%	56	30,8%	11	6,0%	6	3,3%	182
Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması	90	61,2%	45	30,6%	8	5,4%	4	2,7%	147
Okuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların zihinsel yetersizliği olan çocukların düzeylerine uygun olmaması	83	55,7%	50	33,6%	9	6,0%	7	4,7%	149
Araç-gereçlerin öğretmene ek yük getirmesi	31	60,8%	16	31,4%	1	2,0%	3	5,9%	51
Sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmemesi	42	48,3%	36	41,4%	5	5,7%	4	4,6%	87
Toplam	144		77		14		7		242

* Materyal ile ilgili sorunların içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 12'de okuma yazma öğretiminde materyaller ile ilgili sorunlar gösterilmektedir. Her okul türü için en sık belirtilen problemlerin ortak olduğu anlaşılmaktadır. Bu ortak problemler araç gereç ve kaynakların yetersiz olması, tek düze olması ve ZY olan öğrencilerin düzeylerine uygun olmamalarıdır.

Tablo 13. Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenciler ile İlgili Sorunlar

Öğrenci ile İlgili Sorunlar	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması	58	27,4%	62	29,2%	44	20,8%	10	4,7%	38	17,9%	212
Öğrencilerde problem davranışların olması	52	25,9%	62	30,8%	46	22,9%	8	4,0%	33	16,4%	201
Özel eğitim sınıflarının kalabalık olması	27	24,5%	31	28,2%	25	22,7%	7	6,4%	20	18,2%	110
Öğrencilerde okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş olması	54	26,7%	63	31,2%	41	20,3%	11	5,4%	33	16,3%	202
Öğrencilerin devamsızlık yapmaları	49	30,8%	51	32,1%	30	18,9%	7	4,4%	22	13,8%	159
Öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesi	48	27,6%	54	31,0%	34	19,5%	7	4,0%	31	17,8%	174
Toplam	74		82		54		12		42		264

* Öğrenci ile ilgili sorunlar içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 13’de okuma yazma öğretiminde öğrenciler ile ilgili sorunlar gösterilmektedir. Katılımcı öğretmenler tarafından en sık belirtilen sorun, aynı sınıftaki öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde seviye farklılıklarının olmasıdır. Sorunlar arasından olduğu en az belirtilen, özel eğitim sınıflarının kalabalık olmasıdır.

Tablo 14’te öğretmenler ile ilgili sorunlar gösterilmektedir. Öğrencilerinin tanı düzeyi hafif, orta ve ağır ZY olan öğretmenlerin tümü, sıklıkla lisans eğitimde verilen okuma yazma öğretiminin yetersiz oluşu, kendilerinin okuma-yazma öğretiminde bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olmalarının sorun olduğunu belirtmiştir.

Tablo 14. Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenler ile İlgili Sorunlar

Öğretmenler ile İlgili Sorunlar	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması	26	27,7%	34	36,2%	14	14,9%	6	6,4%	14	14,9%	94
Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersiz olması	25	21,7%	34	29,6%	32	27,8%	5	4,3%	19	16,5%	115
Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olması	35	31,3%	32	28,6%	20	17,9%	10	8,9%	15	13,4%	112
Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleri	28	33,7%	23	27,7%	14	16,9%	6	7,2%	12	14,5%	83
Ekonomik sorunlar	26	33,3%	26	33,3%	13	16,7%	1	1,3%	12	15,4%	78
Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yeterince ağırlık vermemeleri	30	29,1%	33	32,0%	15	14,6%	3	2,9%	22	21,4%	103
Toplam	68		76		48		12		37		241

* Öğretmenler ile ilgili sorunlar içindeki yüzdeler verilmiştir.

Tablo 15'te okuma yazma öğretiminde aileler ile ilgili sorunlar gösterilmektedir. Öğrencilerinin tanı düzeyleri fark etmeksizin öğretmenlerin en sık belirttikleri sorun, ailelerin çocuklarını evde desteklememesidir.

Tablo 15. Okuma Yazma Öğretiminde Aileler ile İlgili Sorunlar

Aile ile İlgili Sorunlar	Tanı										
	Hafif		Orta		Ağır		Hafif + Orta		Orta + Ağır		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi	63	26,5%	79	33,2%	48	20,2%	9	3,8%	39	16,4%	238
Ailelerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarına okuma-yazma öğretiminde yardımcı olacak bilgi ve beceri düzeylerinin olmaması	63	29,6%	65	30,5%	44	20,7%	11	5,2%	30	14,1%	213
Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması	44	29,5%	46	30,9%	27	18,1%	4	2,7%	28	18,8%	149
Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu	40	27,4%	47	32,2%	30	20,5%	5	3,4%	24	16,4%	146
Toplam	74		82		54		11		42		263

* Aile ile ilgili sorunlar içindeki yüzdeler verilmiştir.

Ek olarak, katılımcı öğretmenlere ailelerden ne tür destekler bekledikleri açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. Soruya toplamda 243 farklı yanıt verilmiştir. Yanıtların 186'sı (%54) evde tekrar çalışmaları, 57'si (%16) ödevlerini tam yaptırılmaları, 41'i (%12) iş birliği yapmaları, 15'i (%4) düzenli okuma yazma yaptırılmaları, 14'ü (%4) öğrencinin tanı ve düzeyini kabullenme- sebat, 12'si (%3) öğretim etkinliklerine katılmaları, 9'u (%3) yöntemle sadık kalmaları, 6'sı (%2) pekiştirici kullanılmaları, 3'ü (%1) geri dönüt videoları atılmaları, 3'ü (%1) veli öğrenciyi destekleyebilecek durumda değil, 1'i (%1) mülteci öğrenciler için evde Türkçe konuşulması ve çalışılmasıdır.

Tablo 16'da okuma yazma öğretiminde okullar ile ilgili sorunlar gösterilmektedir. Her okul türü için en önemli sorunun birleştirilmiş özel eğitim sınıfı uygulaması olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Okuma Yazma Öğretiminde Okullar ile İlgili Sorunlar

Okul ile İlgili Sorunlar	Okul Türü									
	ÖE Uygulama Okulu		Özel Eğitim sınıfı		Rehabilitasyon Merkezi		ÖE Meslek Okulu		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmemesi	28	13,1%	26	12,1%	7	3,3%	3	1,4%	64	29,9
Okul idaresinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olması	28	13,1%	34	15,9%	9	4,2%	4	1,9%	75	35,0%
Birleştirilmiş özel eğitim sınıfı uygulamasının yapılması	109	50,9%	57	26,6%	10	4,7%	6	2,8%	182	85,0%
Toplam	125		69		13		7		214	

* Okul ile ilgili sorunlar içindeki yüzdeler verilmiştir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ilk önce çalışmanın amacının, öneminin, araştırma sorularının, yönteminin, veri analizinin ve bulgularının kısa özeti verilmiştir. Sonra, elde edilen bulgular, sırasıyla araştırma soruları bağlamında tartışılmıştır.

5.1. Çalışmanın Özeti

Bu araştırma ile ÖE öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde sıklıkla yer verdikleri uygulamalar, kullandıkları yöntemler ve süreçte karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Mevcut araştırma ZY olan öğrencilerin eğitimindeki uygulamaların ve sorunların genellenebilir şekilde belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmada elde edilen veriler SPSS programında çapraz tablolar oluşturularak sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, ÖE öğretmenlerinin en çok üzerinde durdukları ön koşul beceriler ince motor becerilerdir. En çok kullanılan okuma yazma öğretim yöntemi, ses temelli cümle yöntemidir. Öğretim süreci, çoğunlukla bireysel çalışmalar ile gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler ile ilgili en önemli sorunlar çocukların önkoşul beceri eksikleri ve problem davranışları olmasıdır. ÖE öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olmamaları, ailelerin çocuklarını destekleyememeleri, okullarda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılması en fazla yaşanan sorunlardır.

5.2. Bulguların İlgili Alanyazın Bağlamında Tartışılması

Ön Koşul Beceriler. Mevcut araştırmanın bulgularına göre, okuma yazma öğretimine geçmeden önce ÖE öğretmenlerinin çoğu öğrencilerinin ince motor becerilerinin gelişmesini beklemekte ve bu becerileri geliştirici çalışmalara yer vermektedir. İnce motor beceriler arasında özellikle kalem tutma becerisinin gelişimine önem verildiği bulunmuştur. Palas (2017), Şengül (2008) ve Terzioğlu ve Topaç (2023) çalışmaları da özel eğitim öğretmenlerinin okuma ve yazma önkoşul becerilerinin öğretiminde en çok ince motor beceriler üzerinde durduğunu göstermektedir. Bu bulgu yazma çalışmalarına verilen öneme işaret etmektedir çünkü motor becerileri geliştirici çalışmaların amacı öğrencileri yazı yazmaya hazırlamaktır (Döngel, 2009; Erdem, 2010).

Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma-yazma öğretirken en çok odaklandıkları ikinci husus ise öğrencilerin algı düzeyini geliştirici çalışmalar yapmaktır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerini yazma becerisine olduğu kadar okuma becerisine de hazırlamaya önem verdiğini düşündürmektedir çünkü algı çalışmaları ve diğer bilişsel beceri gerektiren çalışmalar öğrencileri okuma becerisine hazırlamak için yapılmaktadır (Erdem, 2010).

Bulgulara göre, en fazla gelişmesi beklenen önkoşul beceriler sırasıyla şu şekildedir; alıcı- ifade edici dil becerileri, dikkat becerileri (dikkat süresi ve ortak dikkat), kurallara uygun davranma ve çalışma davranışları sergilemedir. Öğretmenlerin bir kısmı el göz koordinasyonu, eşleme/ sınıflama/ ayırt etme yapabilme, çizgi çalışması yapabilme/ sınırlı alan boyama vb, algı düzeyi (görsel- işitsel) ve kavram bilgi düzeyi becerilerinin gelişmesini beklemektedir. Ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bahsedilen bu önkoşul becerilere önem verdiklerini gösteren araştırmalara rastlanmıştır (Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001; Şengül, 2008; Terzioğlu ve Topaç, 2023).

Öğretmenlerin öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerine sahip olmaları yönünde beklentilerinin olması, Şengül'ün (2008) çalışmasında yer almayan bir bulgudur. Erken okuryazarlık becerileri okuma yazma becerilerinin edinilmesine temel oluşturan becerileridir (Çalış ve Gök, 2020).

En az beklenen önkoşul becerilerden birinin bellek düzeyi (kısa- uzun süreli), olduğu bulunmuştur. Sucuoğlu (2015) ZY olan öğrencilerin çoğunun bellek becerilerinin düşük olduğu ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okuma yazma öğrenmede ZY olan öğrencilerin problem yaşamalarına neden olan en önemli sorunlardan biri, bellek becerilerinin düşük olmasıdır (Holmes vd., 2010).

Öğretmenlerin önkoşul becerilerin öğretimine önem vermeleri davranışçı yaklaşımı benimsediklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir çünkü davranışçı yaklaşımda bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlenmektedir (Katims, 2000; Hedrick vd., 1999). Ayrıca sıklıkla kullanılan yöntemlerin (ses temelli cümle yöntemi ve hece yöntemi) parçadan bütüne bir sıra izlemesi bu öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerinin bir göstergesi olabilir (Akyol, 2021).

Kullanılan Yöntemler. Elde edilen bulgulara göre, ÖE öğretmenlerinin hem hafif hem orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde en çok ses temelli cümle yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte özellikle

orta düzeyde ZY olan öğrenciler için hece yönteminin ikinci olarak tercih edilen yöntem olduğu bulunmuştur. Üçüncü olarak en sık yapılan uygulama sadece ses (harf) çalışmaları yapılmasıdır. Sadece ses çalışmaları yaptıklarını belirten öğretmenler öğrencileri ile ilerleme kaydedemiyor olabilirler. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin öğrencilerine uygun olmayan öğretim hedefleri ve yöntemleri kullanmaları olabilir. Rupp (2015) orta ve ağır ZY olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin okuma yazma öğretimini yeterince amaca yönelik düzenleyemediklerini bulmuştur. Örneğin iletişim becerileri zayıf olan öğrenciler için iletişim kurmayı destekleyecek şekilde amaçlar çalışılmadığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ZY olan öğrenciler için çok az okuma yazma öğretim amacı aldıklarını belirtmektedir.

İşlevsel okuma öğretiminin az sayıda öğretmen (N=6) tarafından sadece orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrencilerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencileri orta ve ağır düzeyde ZY olan katılımcı öğretmenlerin çoğu, ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Griffen (2017) ise özel eğitim öğretmenlerinin orta ve ağır ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde çoğunlukla doğrudan öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandıkları bulmuştur. Araştırmalar (Coleman vd., 2012; Er, 2020; Özak, 2008; Swain vd., 2015; Waugh vd., 2011) orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrenciler için işlevsel okuma yazma öğretiminin etkililiğini kanıtlamıştır ve kullanımını önermektedir. Ağır düzeyde ZY olan öğrenciler bazı fonik becerileri edinebilseler de (Herring vd., 2018) akademik okuma yazma becerisine ulaşma hedefi koymak için yetersizdir. Buradan hareketle ses temelli cümle yönteminin ağır düzeyde ZY olan öğrencilerde kullanımının etkili olmayacağı çıkarımı yapılabilir. Elde edilen bu bulgu, okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin öğrencinin bireysel özelliklerinden ziyade kullandıkları yöntemi esas almalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumun bir göstergesi şu olabilir; öğretmenlere okuma yazma öğretiminde nasıl bir yol izleyerek öğretim yaptıkları sorulduğunda yalnızca kullanılan okuma yazma öğretim yönteminin basamaklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmenlere kullandıkları yöntem yetersiz kaldığında ne tür uyarlamalar yaptıkları sorulduğunda, en sık verilen yanıt yöntemi değiştirmek olmuştur. Bu bulgular öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere bağlı kaldıkları ve öğretimde yeterli düzeyde uyarlama yapamadıklarına işaret ediyor olabilir. Rose (2021) ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde bireyselleştirmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

Mevcut araştırmada okuma yazma öğretiminde doğrudan öğretim yöntemini kullanan öğretmenler dışarıda tutulduğunda, öğretimin sunulmasında özel eğitim yöntem ve tekniklerinden yararlandığını belirten öğretmen olmamıştır. MEB (2018) hem ses temelli yöntem hem işlevsel okuma öğretimine göre hazırladığı okuma yazma öğretim programlarının uygulanışında yanlışsız öğretim yöntemleri, etkinlik temelli öğretim, doğrudan öğretim yöntem ve tekniklerini önermektedir. Alanyazında birçok araştırmada da okuma yazma öğretim yöntemine göre düzenlenen eğitim sürecinin, ZY olan öğrencilerde etkililiği kanıtlanmış bir yöntem kullanılarak öğretimleri yapılmıştır. Örneğin işlevsel okuma öğretimi, sıklıkla yanlışsız öğretim yöntemleri aracılığıyla öğretilmiştir (Coleman vd., 2012; Özak, 2008; Swain vd., 2015; Waugh vd., 2011). Fonik okuma yazma öğretiminde, doğrudan öğretim yönteminin kullanımı ön plana çıkmaktadır (Alnahdi, 2015). Çözümlemeye ve bireşime dayalı öğretim yöntemlerine göre yapılan okuma yazma eğitimlerinin, yanlışsız öğretim yöntemleri aracılığıyla sunulduğu araştırmalar vardır (Arı vd., 2023; Eyidoğan, 2005). Alanyazın ZY olan öğrencilere sunulan okuma yazma öğretiminin, etkililiği kanıtlanmış yöntemler kullanılarak (Rose, 2021; Yazıcıoğlu ve Altındağ, 2024) uzun süreli ve sistematik bir eğitimle verilmesini önermektedir (Alnahdi, 2015).

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre okuma yazma öğretiminde farklı yöntemlerin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Rose (2021) ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımları incelemiş ve uygulamada en iyi olanların hangileri olduğunu tartışmıştır. Araştırma 2000 ile 2020 tarihlerini kapsayan bir literatür taramasıdır. Araştırma sonucunda, en iyi okuma yazma öğretim uygulamasının bir tane olmadığı belirtilmiştir. Öğrenci merkezli, bireyselleştirmenin sağlandığı öğretimin sağlanması için okuma yazma becerilerinin diğer derslerde de kullanılarak destekleneceği bir modele gereksinim olduğu belirtilmiştir. Fırsatlar ve erişim olanağı sunulan eğitimin, en iyi uygulama olduğu ifade edilmiştir. Coyne vd. (2012) ZY olan öğrencilerin okuma eğitiminin, kapsamlı ve öğrenci için anlamlı bağlamalarda olması gerektiğini vurgulamıştır.

Ulusal alanyazındaki bazı çalışmalar mevcut bulgularla paralel olarak, ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde en çok kullanılan yöntemin ses temelli cümle yöntemi olduğunu göstermektedir (şengül, 2008; Palas, 2017; Terzioğlu ve Topaç, 2023). Mevcut araştırma sonucunun aksine, Deniz ve Sarı (2017) en çok kullanılan yöntemin cümle çözümleme yöntemi olduğunu bulmuştur. Mevcut bulgular ile

Terzioğlu ve Topaç (2023) araştırması en çok kullanılan ikinci yöntemin hece yöntemi olduğu konusunda uyuşmaktadır. Deniz ve Sarı (2017), Demirok ve Akçam (2019) ve Şengül (2008) özel eğitim öğretmenleri tarafından ZY olan öğrenciler için tek bir ortak yöntem kullanılmadığını, çeşitli yöntemlerin tercih edildiğini göstermektedir.

Kullanılan her yöntem için öğretmenlerin çoğu kullandıkları yöntemleri yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Alanyazında öğretmenlerden görüş alan benzer araştırmalarda da (Baş vd., 2022; Karaca, 2018; Şengül, 2008) yöntemler yetersiz bulunmaktadır. Kullanılan yöntemler arasında ses temelli cümle yöntemi (Arı vd., 2023), cümle çözümlene yöntemi (Coşkun, 2018; Eyidoğan, 2005) ve işlevsel okuma öğretiminin (Akarsu, 2022; Er, 2020; Özak, 2008) ZY olan öğrencilere ilk okuma yazma öğretiminde etkili olduğunu gösteren, Türkiye’de yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların tümünde dikkat çeken ortak özellik, öğretimde yöntem tamamen bağlı kalmak yerine özel eğitim yöntemlerinden veya teknolojik araçlardan destek alınmasıdır. Mevcut araştırmanın bulguları incelendiğinde kullanılan öğretim yöntemlerinin her birinde ortak olan dezavantajlar vardır. Bunlar yöntemlerin ağır düzeyde ZY olan, hazırbuluşluğu olmayan ve bireysel farklılıkları olan öğrencilere uygun olmamalarıdır. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasında zorluk yaşanması sorununa işaret ediyor olabilir. Demirok ve Akçam (2019) ve bu araştırmanın bulgularına göre Türkiye’de kullanılan diğer bir yöntem doğrudan öğretim yöntemidir. Uluslararası alanyazında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini gösteren araştırmalar (Allor vd., 2010a; Alnahdi, 2015; Dessemontet vd., 2019; Fredrick vd., 2013; Rupley vd., 2009) mevcut olmasına rağmen ulusal alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yine mevcut bulguların ve Terzioğlu ve Topaç (2023) araştırmasının sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri tarafından sıkça kullanılan hece yönteminin ZY olan öğrencilerin eğitimlerinde etkililiğine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Rose (2021) uluslararası alanyazında ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğretim uygulamalarına yönelik yeterince araştırma olmadığını bununla birlikte öğretmenlerin kanıt temelli yöntemleri ve uygulamaları kullanmalarını önermektedir.

Sürece Yönelik Bilgiler. Özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretim sürecinde yer verdikleri uygulamalar ve bu uygulamaları nasıl gerçekleştirdikleri incelenmiştir. Bu kapsamda eğitsel ve öğretimsel uygulamalara yönelik elde edilen bilgiler tartışılmıştır. Katılımcı ÖE öğretmenlerinin çoğu okuma yazma öğretim

sürecinde oyunlara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Demirok ve Akçam (2019) ve Terzioğlu ve Topaç'ın (2023) özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde oyunlara yer verdikleri bulgusu ile örtüşmektedir. Avcıoğlu (2016) ZY olan öğrencileri okuma yazma öğretiminde aktif tutmak için oyunlara yer vermenin etkili bir yol olduğunu belirtmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu okuma yazma öğretim sürecinde öğrencileri ile bire bir şekilde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Deliveli (2020) özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerinin öğrenme ve bireysel özellikleri birbirinden farklılaştığı için öğrencileri ile bire bir çalışmayı önemsediklerini bulmuştur. Palas (2017) çalışmasına göre sınıf öğretmenleri ZY olan kaynaştırma öğrencilerinin okuma yazma öğrenmeleri için bireysel eğitimden yararlanmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Mevcut araştırma bulguları, Deliveli (2020) ve Palas (2017) çalışmalarındaki ZY olan öğrenciler ile bire bir çalışmanın önemli olduğu görüşünün aksine, Benson Goldberg (2021) ZY olan öğrenciler ile bireysel gerçekleştirilen okuma yazma eğitiminin öğrenme fırsatları açısından yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu tür bir eğitimle öğrencinin sadece parça parça beceriler edindiğini kapsamlı bir okuryazarlık eğitiminden yararlanamadığını belirtmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin çoğu öğrencilerine hazırladıkları etkinliklerde bireyselleştirme yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu bireyselleştirmeyi bireysel etkinlik kâğıtları/ etkinlikler hazırlayarak gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Çoğunlukla yapılan bireysel çalışmaları oyun ve şarkı etkinlikleri ve duylara hitap eden çalışmalar izlemiştir. Deliveli (2020) sınıf ve ÖE branşlarından öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde bireyselleştirme yaptıklarını ve duylara yönelik materyaller kullandıklarını bulmuştur. Demirok ve Akçam (2019) ÖE öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde öğrencilerinin düzeylerine göre oyunlara ve öğretici etkinliklere yer verdiklerini bununla birlikte farklı duylara hitap eden materyalleri kullandıklarını bulmuştur. Bu araştırmanın bulgularında önkoşul beceri eksiklerini gidermeye yönelik çalışmalarda bireyselleştirme yapıldığı belirtilmiştir. Kesici (2020) özel eğitim uygulama okullarında eğitim gören öğrencilerin çoğunun önkoşul becerilerinde eksikleri olduğundan bahsetmektedir.

Katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin bir kısmı (N=133) ZY olan öğrencilerine grup çalışmaları yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Çoğu öğretmen grup çalışmalarında

oyun, şarkı veya dans etkinliği yaptırdıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular Şengül'ün (2008) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Karaca (2018) ZY olan öğrencilerin okuma yazma önkoşulu olan beceriler kendilerine öğretilmediği için süreçte sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir, bu eksiklerin giderilmesi amacıyla grup etkinlikleri, erken okuryazarlık becerileri ve benzeri çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Grup çalışmalarının önemini destekler şekilde, sosyal etkileşimci yaklaşım öğrencilerin grup halinde çalışmasının önemli olduğunu savunmaktadır (Hedrick vd., 1999).

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin bir kısmı (N=164) ZY olan öğrencilerin birbirleri ile yardımlaşarak etkinlik yapmalarına olanak sağladıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Houston ve Torgesen (2004) okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran öğretiminin faydalı olduğunu belirtmektedir. Vural (2019) akran ile yapılan öğretim ve çalışmaların ZY olan öğrencilerin okuma hızını artırma, okuduğunu anlama becerilerini geliştirme, strateji öğrenmelerini sağlama, sosyal etkileşim düzeylerini artırma ve birbirleri ile iş birliği yapabilme becerilerinin geliştirmeyi sağladığını belirtmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı (N=89) tüm sınıfın katıldığı etkinlikler yaptırmadıklarını belirtmişlerdir. İlgili ulusal alanyazında da özel eğitim öğretmenleri ZY olan öğrencilerine okuma-yazma öğretirken öğrencilerin düzeyleri birbirinden çok farklı olduğu için bire-bir eğitim verdiklerini, grup öğretime yer vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir (Çolak, 2001; Deniz ve Sarı, 2017; Erdem, 2010; Şengül, 2008). Mevcut araştırma bulguları ile paralel şekilde Lindström ve Lemons (2021) araştırmasında, ZY olan öğrencilere verilen okuma yazma eğitiminin çoğunlukla bireysel olarak gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Ayrıca grup çalışmaları için genellikle küçük grup oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'de orta- ağır ZY ve otizmi olan öğrenciler için MEB tarafından hazırlanan okuma yazma öğretim programını inceleyen Kesici (2020) programın grup eğitimi yapmaya uygun olmadığı, bireysel eğitime uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (N=258) okuma yazma öğretiminde ZY olan öğrencilerine pekiştireç sunduklarını belirtmişlerdir. Çoğunlukla ZY olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının düşük olması nedeniyle dışsal motivasyona gereksinim duydukları bilinmektedir (Sucuoğlu, 2015). Bu durum katılımcı özel eğitim

öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerinin bireysel özelliklerini bildiklerinin ve onları güdülemeye önem verdiklerinin göstergesi olabilir. Elde edilen bulgular bu öğrencilerin zayıf özelliklerini destekleyici nitelikte olmasına rağmen Allor vd. (2010a) araştırması da ZY olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının da önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerilerinde başarı düzeyleri arttıkça dışsal motivasyona daha az gereksinim duyduklarını saptamıştır. Ayrıca ZY olan öğrencilerin içsel motivasyonlarını arttırmak adına öğrenci ile birlikte okuma hedefleri belirlenmesinin de etkili olduğu vurgulamıştır. Allor vd. (2010a) ile benzer biçimde, Garrels (2018) ZY olan öğrencilerin kendi okuma hedefleri olmasının içsel motivasyonlarını arttırmada rol oynadığını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu (N=265) tekrar çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. ZY olan öğrencilerin kısa süreli ve uzun süreli bellek ile ilgili problemler yaşadığı bilinmektedir (Diken, 2014; Sucuoğlu, 2015). ZY olan öğrencilerin öğrenmek için sık tekrara gereksinim duydukları bilinmektedir (Diken ve Bakkaloğlu, 2021). Öğretmenlerin çoğunun yineleme çalışmalarına yer vermesi, öğrencilerin bellek özellikleri göz önüne alındığında oldukça gerekli ve olumlu bir bulgudur. Çoğu öğretmen tekrar çalışmalarını hangi sıklıkta yapacağına planlamasına göre karar vermektedir. Sıklıkla her oturumun başında/ sonunda tekrara yer verdiğini belirtenler olmuştur. Allor vd. (2010a) yeni öğrenilmiş becerilerde tekrar çalışmalarına daha fazla, eskiden öğrenilmiş olan becerilerde ise kısa tekrarlara yer vermenin etkili bir uygulama olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (N=231) öğrencilerine ev ödevi verdiklerini ifade etmişlerdir. Çoğu öğretmen ödev olarak okuma- yazma etkinlikleri ve tekrar çalışmaları verdiğini belirtmiştir. ZY olan öğrenciler akademik becerilerde başarı sağlamak için tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha fazla pratik yapmaya gereksinim duymaktadır (Diken ve Bakkaloğlu, 2021). Bu bağlamda ev ödevlerinin öğrenmeyi destekleyeceği düşünülmektedir.

Kullanılan Materyaller. Elde edilen bulgulara göre, ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde en çok kullanılan materyal ilk okuma yazma kitaplarıdır. En çok kullanılan diğer bir materyal, hece kitaplarıdır. Eşleme kartları, ilkökul birinci sınıf kitapları ve Türkçe kitapları, sıralama kartları ve olay kartları da sıklıkla kullanılmaktadır. En az tercih edilen materyal ise fiş panosudur. Söz edilen bulgular

Şengül'ün (2008) elde ettiği bulgular ile örtüşmektedir. Şengül (2008) en çok kullanılan materyallerin eşleme kartları, ilk okuma yazma öğretimi ve hece kitapları, en az kullanılanların ise resimli fişler olduğunu bulmuştur.

Bulgulara göre en fazla kullanılan materyellerin kitaplar olması öğretmenlerin takip edecekleri sistematik bir programa gereksinim duyduklarının bir göstergesi olabilir. Deniz ve Sarı (2017) öğretmenlerin ses temelli yöntemi tercih etmelerinde kaynakların var olmasının etken olduğunu bulmuştur. Yazıcıoğlu ve Altındağ (2024) ZY olan öğrencilerin okuma yazma eğitiminde eğitim programları eksikliği olmasının, eğitim sürecinin bütünsellikten uzak olmasına neden olduğunu belirtmektedir.

Kullanılan okuma yazma materyallerinin çeşitlendirilmemesi, öğrencilerin okuma yazma becerilerini edinmelerini zorlaştırmaktadır (Karaca, 2018). Çolak (2001) materyal yetersizliği nedeniyle bazı öğretmenlerin sadece bir tane Türkçe öğretimi kitabıyla okuma yazma öğretimini gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Çolak (2001) araştırmasından 19 yıl sonra gerçekleştirilen Kesici (2020) araştırmasında benzer biçimde, özel eğitim sınıflarında okuma yazma öğretime yönelik yeterli ve çeşitli materyallerin bulunmadığı belirtilmektedir. Kesici (2020) ses temelli cümle yöntemine uygun özel eğitim kaynak kitaplarının ZY olan öğrencilerin yaşlarına ve düzeylerine uygun olmadığı bunun yerine genel eğitim kitapları gibi standart araçlar olduklarını ifade etmektedir. Ek olarak, teknolojik araç gereç kullanımının artırılması ve geliştirilmesi gerektiğini belirten araştırmalara rastlanmıştır (Kesici, 2020; Palas, 2017).

Kullanılan Değerlendirme Teknikleri. Okuma yazma öğretiminde değerlendirme sürecine yönelik değerlendirme teknikleri, değerlendirme sıklığı ve öğrencinin gelişimini izleme yolları hakkında bilgiler elde edilmiştir. Çoğu katılımcı öğretmen öğrencilerini bireysel çalışma kâğıtları ve gözlem ile değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Kullanılan diğer araçları ödevler, performans değerlendirmek için kullanılan formlar ve kontrol listeleri takip etmektedir. Mevcut araştırma ile okuma yazma becerilerinin değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı testlerin kullanıldığı, test ve öz değerlendirme formlarının ise nadiren kullanıldığı bulunmuştur. En az kullanılan değerlendirme şekli klasik sınavdır. Benzer olarak Şengül (2008) en çok uygulanan değerlendirme tekniğinin gözlem olduğunu bulmuştur. Palas (2017) kolay ve çabuk biten sınavların daha az da olsa kullanıldığını göstermektedir.

Kesici (2020) özel öğrenciler için ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan programı incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler programın değerlendirme önerilerini, öğretim amaçlarına ve ZY olan öğrencilere uygun bulmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin programda tavsiye edilen değerlendirme teknik ve araçlarını kullanmak yerine gözlem ve benzeri değerlendirme yollarını kullandıkları sonucuna varılmıştır. Kesici (2020) öğretmenlerin değerlendirme formu, kontrol listeleri gibi araçlarının olmadığını gözlemlemiştir. Programda yer alan ders sonu değerlendirme formu da öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Ayrıca ÖE Uygulama Okulu 1. ve 2. Kademe Programları'nda, değerlendirmenin yalnızca öğretimin sonunda değil, öğretim sırasında da yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu değerlendirmelerin öğretimin düzenlenmesinde etkili olması yönünden önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Duzcu (2015) özel eğitimde takip edilen bir Türkçe programını incelediği araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin programın tavsiye ettiği değerlendirme teknikleri yerine informal değerlendirme yollarına başvurduğunu gözlemlemiştir. Değerlendirme yapılırken ölçme araç ve teknikleri yerine gözlemin kullanıldığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Akkuş, 2007; Duzcu, 2015; Palas, 2017; Şengül, 2008).

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin çoğu günlük değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak en sık tercih edilen haftalık değerlendirmelerdir. Aylık değerlendirme yaptığını belirten öğretmenler vardır. En az belirtilen değerlendirme süreleri ise dönemlik ve on beş günlük değerlendirmelerdir. Bu bulgular ile benzer olarak, Şengül (2008) araştırmasında en çok tercih edilen değerlendirme sıklığı günlük, ikinci olarak ise haftalık değerlendirme olarak bulunmuştur. Bahsedilen bulgulardan farklı olarak, Kesici (2020) her dersin sonunda değerlendirme yapılmadığını yalnızca ders içi gözleme dayalı değerlendirme yapıldığını ifade etmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin gelişimleri çoğunlukla portfolyo (ürün dosyası) ve gözlem formları aracılığıyla izlenmektedir. Şengül (2008) gözlem formları ile gelişimin izlendiği sonucuna varmıştır, mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Sorunlar: Materyal. Okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar şu alt maddelere göre incelenmiştir; materyaller, öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okullar ile ilgili olan sorunlar. Okuma yazma öğretiminde materyallerden kaynaklanan sorunlar

incelendiğinde katılımcı öğretmenler tarafından en fazla belirtilen sorunun, materyallerin yetersiz bulunması olduğu görülmüştür. Materyallerin ZY olan öğrencilerin düzeylerine uygun olmaması ve tek düze olmaları takip eden önemli sorunlardır. Materyallerin okuma yazma öğretimine uygun düzenlenmemiş olması da sorun olarak görülmektedir. En az sorun olarak görülen durum ise, materyallerin öğretmene iş yükü getirmesidir.

Materyallerin yetersiz ve öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı bulguları, Erdem (2010) ve Şengül'ün (2008) belirttiği materyallerle ilgili önemli sorunlar ile örtüşmektedir. Erdem'e (2010) göre materyallerin tek düze olması mevcut araştırma ile ortak bir diğer bulgu olmuştur. Bazı araştırmalarda da kullanılan materyallerin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001; Deniz ve Sarı, 2017; Dündar, 2006). Demirok ve Akçam (2019), Karaca (2020) ve Kesici (2020) sınıflarda yeterli düzeyde ve sayıda okuma yazma materyalinin bulunmadığını belirtmektedir. Mevcut araştırma ile elde edilen bulguları desteleyen Gibbons (2019) araştırmasına katılan özel eğitim öğretmenleri ZY olan öğrencilerin okuma yazma eğitimlerinde yeterli materyal, uygun yöntem ve gerekli desteklerin eksik olduğunu belirtmektedir.

Sorunlar: ZY Olan Öğrenci. Katılımcı öğretmenlere öğrencilerden kaynaklanan sorunlar sorulduğunda öğretmenlerin çoğu ankette belirtilen her sorunun var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yetersizlik tanı düzeyleri arttıkça, katılımcıların öğrenci ile ilgili problemlerinin belirtilme miktarı da artmıştır. Erdem (2010) ve Şengül (2008) araştırmalarının katılımcı öğretmenlerin çoğunun bu sorunların varlığını belirtmesi, bu sorunlardan etkilenen çok sayıda öğretmen olduğunu gösteriyor olabilir. Bu öğretmenlerin çoğu öğrencilerden kaynaklanan problemlerin başında öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının geldiği görüşündedir. Öğretmenlerin çoğunlukla belirttiği diğer sorunlar, öğrencilerin ön koşul becerilerdeki eksikleri ve problem davranışlarıdır. Öğrencilerin yetersizlik düzeyi ve devamsızlık yapıyor olmaları sıklıkla sorun olarak görülmektedir. Özel eğitim sınıflarının kalabalık olması da sorun olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular ulusal alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları ile aynı yöndedir (Çolak, 2001; Erdem, 2010; Şengül, 2008). Okuma yazma öğretiminde öğrenci ile ilgili sorunlara daha detaylı odaklanan Karaca (2018) öğrencilerin önkoşul beceri eksikleri olması, okuma yazma öğretiminde hecelerın doğru telaffuz edilmemesi ve okuduğunu anlama ile ilgili problemler yaşanabildiğini göstermektedir. Wakeman (2021) ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eğitim gören

öğrencilerin velilerinden görüş almıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin problem davranışları ve motivasyon eksikliğinin okuma öğrenmelerine engel olduğunu belirtmişlerdir. Lise kademesinde çocuğu olan veliler ise eğitim süresinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Fortney (2015) özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine yönelik bakış açılarının öğrencilere sundukları öğretileri etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yetersizliklerine rağmen doğru eğitsel uygulamalarla öğrenebileceği görüşünde olan öğretmenlerin öğretim sürecini daha etkin gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Ruppard (2015) öğretmenlerin bakış açısının ZY olan öğrencilerin yararlandığı okuma yazma eğitimini etkilediğini göstermektedir. Mevcut araştırmada öğretmenler öğrenciler ile ilgili sorunları sıklıkla belirtmişlerdir. Bu durum sorunları ortaya koymanın yanında öğretmenlerin öğrencilerine yönelik bakış açılarıyla da ilgili olabilir.

Sorunlar: ÖE Öğretmeni. Katılımcı öğretmenlere; öğretmenler ile ilgili problemler sorulduğunda, en fazla yanıt verilen (N=115) sorun maddesi için katılımcı sayısının yarısından azı işaretleme yapmıştır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının işaretleme yapmaması bu maddenin sorun olmadığını düşünenlerin sayısının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Yanıt veren öğretmenlerin büyük bir kısmı aldıkları lisans eğitiminin kendilerine okuma yazma öğretme yeterliliğini kazandırmada yetersiz kaldığı görüşündedir. Katılımcı öğretmenlerin kendileri ile ilgili gördükleri en önemli diğer sorun ise okuma yazma öğretiminde kendi bilgilerinin ve mesleki becerilerinin yeterli olmadığıdır. Bu iki görüş birbirini destekler niteliktedir. Okuma yazma öğretiminde öğretmenler mesleki olarak yeterli olmadıklarını düşünmekte, bunun nedeni olarak da lisans eğitiminin yeterli olmamasını görmektedir şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, Conner vd. (2022) araştırmasında da ÖE öğretmenleri lisans eğitiminde öğrendikleri yöntemleri uygulayabilecek yeterlilikte olmadıklarını belirtmişlerdir. Dessemontet vd. (2021) araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmiştir. Deniz ve Sarı (2017) öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yeterli düzeyde hâkim olmadıklarını bulmuştur. ZY olan öğrencilerin farklı yöntem ve uyarlamalara gereksinimleri olduğu göz önüne alındığında sorunun önemli olduğunu düşündürmektedir. Diğer yandan, araştırmalar öğretmenlere okuma yazma öğretimi konusunda eğitimler verildiğinde bu konudaki öğretim becerilerinin geliştiğini göstermektedir (Best, 2023; Gibbons, 2019; Ruppard, 2015). Mevcut araştırmada

katılımcı öğretmenler önkoşul becerilerin öğretimine yeterli önemin verilmediğini düşünmektedirler. Sınıfta tek öğretmenin yetersiz olması, öğretmenlerin okuma yazma öğretim sürecine isteksiz veya kaygılı yaklaşması ve ekonomik sorunların da etkili olması görüşler arasındadır. Bu bulgular Çolak (2001), Şengül (2008) ve Erdem (2010) araştırmalarının bulgularıyla paraleldir. Erdem (2010) ve Şengül (2008) sınıfta tek öğretmenin yetersiz olması en önemli sorun olarak belirtilmiştir fakat mevcut çalışmada daha az sorun teşkil ettiği görülmektedir. Günümüzde özel eğitim sınıflarında iki öğretmenin görev yapması bu sorunun çözümünde yol kat edildiğine işaret etmektedir (ÖRGM, 2022).

Sorunlar: Aile. Katılımcı öğretmenler ailelerden kaynaklandığını düşündükleri en önemli sorunun çocukların aileleri tarafından desteklenmemeleri (akademik anlamda) olduğunu belirtmişlerdir. En sık belirtilen ikinci sorun ise ailelerin çocuklarını destekleyebilecek düzeyde olmamalarıdır. Bu iki görüş göz önüne alınarak bazı çıkarımlar yapılabilir. Ailelerin çocuklarını desteklememelerine, kendilerinin çocuklarını destekleyecek düzeyde olmamaları neden oluyor olabilir. En önemli bu iki sorun Erdem (2010) ve Şengül'ün (2008) elde ettikleri araştırma bulguları ile bire bir örtüşmektedir. Benzer şekilde Demirok ve Akçam (2019) ZY olan öğrencilerin bir kısmının ailelerinin okuma yazma öğretimine katılım sağlamadığını belirtmektedir. Karaca (2018) ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde öğretmen- veli iş birliğinin kurulamaması nedeniyle verilen eğitimin yeterince etkili olmadığını belirtmektedir.

Bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerinin ailelerinden en önemli beklentileri, ailelerin çocuklarına evde tekrar yaptırmalarıdır. Öğretmenler öğrencilerin ödevlerini tam yapması konusunda ailelerin destek sunmalarını beklemektedir. Bu bulgu Şengül (2008) araştırması ile örtüşmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmen- aile iş birliğinin sağlanması beklentiler arasındadır. Ulusal alanyazındaki araştırmalar ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde aile desteği ve iş birliğinin önemini vurgulamaktadır (Çolak, 2001; Deliveli, 2020; Erdem, 2010; Karaca, 2018; Şengül, 2008; Terzioğlu ve Topaç, 2023). Mevcut çalışmada benzer araştırmaların bulgularından farklı olarak, bazı katılımcı öğretmenler mülteci öğrencilerin ailelerinden ev ortamında Türkçe konuşulmasını beklemektedir. Az sayıda katılımcı öğretmen velilerin çocuklarını destekleyebilecek durumda olmadıklarını

belirtmiştir. Bu bulgu ile paralel olarak, Erdem (2010) ailelerin düzeylerinin çocuklarına destek verememesine neden olduğunu belirtmektedir.

Sorunlar: Okul. Okullar ile ilgili en önemli görülen sorun, sınıflara eğitsel düzeyi birbirine yakın olmayan öğrencilerin yerleştirilmesidir. Bu bulgu, Erdem (2010) ve Şengül (2008) çalışmasında belirtilen en önemli sorun ile aynıdır. Okul idari personelinin ZY olan öğrencilerin eğitimine karşı bakış açılarının olumsuz olması daha az öğretmen tarafından sorun olarak görülmekle birlikte, orta ve ağır düzeyde ZY tanımlı öğrencilerin öğretmenleri tarafından daha fazla belirtilmiştir. Duffy (2013) ZY olan öğrencilerin yararlandığı okuryazarlık eğitimi hakkında ebeveynlerin inançlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, bazı ebeveynlerin olumlu bazılarının olumsuz yönde görüşlere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin bazıları çocuklarına düzeyine uygun, nitelikli eğitim hizmeti sunulduğunu düşünürken, bazıları çocuklarının yetersizliği nedeniyle ayrıştırılarak eğitimden mahrum bırakıldığı görüşündedir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının okuma yazma eğitiminden tamamen ya da kısmen yararlanmasını gerekli görmektedir. Ayrıca ebeveynlere göre, öğretmenlerin çocuğun okuma yazma öğrenme potansiyeli hakkındaki tutumu belirleyici derecede önemlidir.

5.3. Çalışmanın Sınırlılıkları

Mevcut çalışmanın sonuçları katılımcılarından tek seferde elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma verileri sadece Türkiye'nin Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep ve Mardin illerinde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Ayrıca katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerinde okuma yazma öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar ile bu araştırmanın sonuçları sınırlıdır.

5.4. Gelecekteki Çalışmalar için Öneriler

1. ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan tüm yöntemlerin etkililiğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
2. Yetersizlik düzeylerine göre, ZY olan öğrencilere sunulan okuma yazma öğretimini bireyselleştirmenin yolları araştırılabilir.
3. ÖE öğretmenlerine okuma yazma öğretimini bireyselleştirme konusunda danışmanlık verilmesinin etkililiği sınanabilir.

4. Farklı veri toplama araçları kullanılarak ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğretim sürecinin niteliği incelenebilir.

5. ZY olan öğrencilerin okuma öğretimine yönelik öğretmen, okul idari personelleri ve aile gibi süreçle ilişkili kişilerin tutumları araştırılabilir.

5.5. Uygulama için Öneriler

1. Okuma yazma öğretimine hazırlık aşamasında bellek becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar daha fazla yapılabilir.

2. Orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğretiminde kanıt temelli olan işlevsel okuma öğretimi, diğer öğretim yöntemlerine göre daha fazla tercih edilebilir.

3. Okuma yazma öğretim yöntemleri esas alınarak eğitim süreci organize edilirken, ÖE alanında sıklıkla kullanılan öğretim yöntemleri (yanlızsız öğretim yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi vb) ile de öğretim süreci desenlenebilir. Diğer bir ifadeyle, kullanılan okuma yazma öğretim yöntemine göre belirlenmiş öğretilmesi hedeflenen beceriler, ÖE öğretim yöntemleriyle öğrencilere sunulabilir.

4. Okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesinde ölçüt bağımlı ölçü araçları gibi değerlendirmeyi daha sistematik hale getiren araçlar kullanılabilir.

5. Okuma öğretiminde hem tanı düzeyi hem bireysel özellikler dikkate alınarak öğrenciye uygun öğretim amaçları belirlenmelidir.

6. Okuma yazma öğretiminde, pekiştirici kullanılması yanı sıra öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırıcı düzenlemeler (öğrencinin kendine hedefler koyması gibi) yapılmalıdır.

5.6. Sonuç

Türkiye’de Şengül’ün (2008) yılında geliştirdiği anket ile ÖE öğretmenlerinin ZY olan öğrencilerine okuma yazma öğretiminde uyguladıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar yeniden incelenmiştir. İnceleme sonunda Türkiye’nin Güneydoğu illerinden elde edilen verilerde ÖE öğretmenlerinin en çok ses temelli

yöntem kullandıkları ancak başka öğretim yöntemleri de kullandıkları tespit edilmiştir. Okuma yazma öğretiminde, ÖE öğretmenleri öğrencilerinin yetersizlik düzeyleri arttıkça öğretimi bireyselleştirmekte, uygun öğretimsel hedefler belirlemekte ve uygun okuma yazma öğretim yöntemlerini seçmekte zorlanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin ZY'den etkilenme düzeyleri arttıkça öğretimin ilk aşaması olan ses çalışmalarından ileri gidememektedir ya da hece yöntemini tercih etmektedir. Orta ve ağır ZY olan öğrencilerde işlevsel okuma öğretimi önerilmesine rağmen, ÖE öğretmenleri tarafından nadiren kullanılmaktadır. Öğretmenler çoğunlukla okuma yazma öğretim yönteminin yanı sıra öğrenciye ilgili becerilerin öğretiminde etkililiği kanıtlanmış (yanlışsız öğretim, doğrudan öğretim vb.) özel eğitim yöntemlerinden yararlanmamaktadır. Okuma yazmaya hazırlık aşamasında, ÖE öğretmenleri yazmaya hazırlık becerilerine daha fazla önem vermektedir. Bu süreçte, erken okuryazarlık becerileri ve ZY olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerinde oldukça önemli bir faktör olan bellek becerileri, az sayıda öğretmen tarafından çalışılmaktadır. Okuma yazma öğretiminde en çok tercih edilen materyaller ilk okuma yazma kitaplarıdır. Kaynak kitap ve materyaller öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmemesi bakımından yetersiz bulunmaktadır. Aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin düzeyleri birbirinden farklı olduğu için okuma yazma öğretimi çoğunlukla bireysel çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. Okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi çoğunlukla bireysel çalışma kâğıtları ve gözlem ile yapılmakta, sistematik şekilde değerlendirme alınmamaktadır. Öğretmenler öğretim sürecinin, en çok öğrencileri arasında seviye farklarının olması, öğrencilerin problem davranışları ve önkoşul beceri eksikleri olması gibi sorunlardan etkilendiğini belirtmektedir. Okuma yazma öğretim sürecini olumsuz etkileyen sorunlar arasında ailelerin çocuklarını destekleyememeleri, öğretmenlerin okuma yazma öğretimindeki bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, okullarda birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yapılması gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Mevcut araştırma ile ZY olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde ÖE öğretmenlerinin etkililiği kanıtlanmış ve etkililiğine ilişkin kanıtlar bulunmayan çeşitli yöntemler kullandıkları ortaya konulmuştur. Geçen yıllara rağmen bazı sorunların hâlâ devam ettiği anlaşılmıştır. Tam bu noktada sorunların teker teker ele alınıp, çeşitli boyutlarında (okuma öğretimi bireyselleştirme, öğretmen yeterliliği, okullarda sınıf oluşturma ilkeleri) iyileştirmeler için çalışmalara başlanması atılabilecek ilk adımlardan olabilir.

KAYNAKÇA

- Abbeduto, L., & Thurman, A. J. (2022). Language and literacy in students with intellectual disabilities: assessment, intervention, and moderators of progress. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(6), 1583-1584.
- Afacan, K., Bal, A. & Çakır, H. (2021). Zihin yetersizliği olan öğrenciler için okuma müdahaleleri: kültürel-tarihsel bir inceleme. *Türk Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Dergisi*, 3(1), 47-71. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2021.0112>
- Ahlgrim Delzell, L., Browder, D. & Wood, L., (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4): 517–523.
- Ahlgrim Delzell, L., & Rivera, C. (2015). A content comparison of literacy lessons from 2004 and 2010 for students with moderate and severe intellectual disability. *Exceptionality*, 23(4), 258–269. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064417>
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2014). *Engelli kamu personel seçme sınavı ve engellilerin devlet memurluğuna alınmaları hakkında yönetmelik*. (Gazete Sayısı: 28906). Ankara: Resmi Gazete.
- Akarsu, E. (2022). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar ile sunulan edmark okuma programı işlevsel kelimeler serisinin etkisi*. [Yüksek lisans tezi/ Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akçin, F. N. (2019). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için hibrit okuma-yazma öğretim yöntemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 177-208. [10.21565/ozelegitimdergisi.413092](https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.413092)
- Akdağ, M. (2019). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için kullanılacak okuma yazma öğretimi yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 130-137.
- Aker, Z. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilere okuma -yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi ile cümle yönteminin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi/ Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, N. (2007). *Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi / Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2021). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Alberto, P. A., Waugh, R. E., Fredrick, L. D., & Davis, D. H. (2013). Sight word literacy: a functional-based approach for identification and comprehension of individual words and connected text. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 332–350.

- Allor, J. H., Champlin, T. M., Gifford, D. B., & Mathes, P. G. (2010a). Methods for increasing the intensity of reading instruction for students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 500–511.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G., & Champlin, T. M. (2010b). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: an experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.
- Allor, J. H., Yovanoff, P., Otaiba, S. A., Ortiz, M. B., & Conner, C. (2020). Evidence for a literacy intervention for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(3), 290–302.
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with intellectual disabilities: a systematic review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AIDD). (2021). *Intellectual disability*. <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- American Association on Mental Retardation (AAMR), (1992). *Mental retardation: definition, Classification and Systems of Supports*.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. (2.Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Arı, A., Düzkantar, A., & Eratay, E. (2023). Ses temelli cümle yaklaşımıyla okuma-yazma öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1016807>
- Ault, M.J., Gast, D.L., & Wolery, M. (1988). Comparison of progressive and constant time-delay procedures in teaching community-sight word reading. *American Journal of Mental Retardation*, 93(1), 44-56.
- Avcıoğlu, H. (Ed). (2016). *Özel eğitimde okuma – yazma öğretimi*. Eğiten kitap.
- Babayiğit, Ö., Güçlü, F., & Osman Gülay, O. G. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım hatalarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 83-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/38812/434961>
- Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online*, 6(2), 213-225, 2007.
- Baş, Ö., Akyol, H., & Sirem, Ö. (2022). Opinions of special education teachers and primary teachers about the process of initial literacy teaching: a phenomenological study. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 19(3), 171-178. 10.5152/hayef.2022.30
- Başal, M. & Batu E.S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.
- Benson Goldberg, S. (2021). *Quantifying emergent literacy learning opportunities extended to students with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs in special education*. [Doktora Tezi / Kuzey Karolina Üniversitesi]. ProQuest Dissertations.

- Best, M.O. (2023). *Knowledge and beliefs about iep's and specially designed instruction for reading: a mixed methods analysis of special education teachers in illinois*. [Doktora tezi / Cardinal Stritch Üniversitesi]. ProQuest Dissertations.
- Bradford, S., Shippen, M.E., & Alberto, P. (2006) Using Systematic instruction to teach decoding skills to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Educational and Training in Developmental Disabilities, 41*(4), 333–343.
- Browder, D. M., Wakeman, S.Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, S. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 72*(4), 392-408.
- Browder, D.M., & Lalli, J.S. (1991). Review of researc on sight word instruction. *Research in Developmental Disabilities, 12*, 203-228.
- Brown, A., Campione, J., & Barclay, C. (1979). Training self-checking routines for estimating test readiness: Generalization from list learning to prose recall. *Child Development, 50*, 501-512.
- Burns, P.C, Roe, B.D., & Smith, S.H. (2002). *Teaching reading in today's elementary schools*. (8.Baskı). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Burns, M.K. (2007). Comparison of opportunities to respond within a drill model when rehearsing sight words with a child with mental retardation. *American Psychological Association, 22*(2), 250–263. 10.1037/1045-3830.22.2.250
- Büyüköztürk, Ş., Akgün Ö.E., Demirel, F. Karadeniz Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (29.baskı) Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2001). *İlkokuma ve yazma öğretimi*. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Cherico, E. D. (2022). *Literacy instruction to show growth in students with severe disabilities*. [Doktora tezi / Wilmington Üniversitesi]. Eric.
- Cohen, E.T., Heller, K.W., Alberto, P., & Fredrick, L.D. (2008). Using a threestep decoding strategy with constant time delay to teach word reading to students with mild and moderate mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*(2), 67-78.
- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. (4.Baskı). London: Routledge.
- Coleman, M.B., Hurley, K.J., & Cihak, D.F. (2012). Comparing teacher-directed and computer-assisted constant time delay for teaching functional sight words to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(3), 280–292.
- Conner, C., Jones, F., Ahlgrim Delzell, L., Walte, S., & Allor, J.H. (2022). What teachers know about teaching reading to students with developmental disabilities: A survey of special educators. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 19*(3), 300-310.
- Coşkun, İ., & Geç, H.E. (2018). Hafif zihin engelli öğrencilere cümle çözümleme yöntemiyle sesli harflerin öğretimi: eylem araştırması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 3*, 61-79. 10.29250/sead.469330

- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L.A., & Smith, N.C. (2012). Literacy by design: a universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education, 33*(3) 162–172.
10.1177/0741932510381651
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi / Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. (Genişletilmiş Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2020). 2010-2019 yılları arasında erken okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(2), 152-167. 10.35233/oyea.765181
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma – yazma programı ve öğretimi*. (5. Baskı). Anı yayıncılık.
- Çelenk, S. (2019). *İlkokuma – yazma programı ve öğretimi*. (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. [Yüksek lisans tezi / Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, A. & Uzuner, Y. (2004). Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri ve özel eğitim öğretmenleri: yarı yapılandırılmış görüşme araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 241-270.
- Deliveli, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler. *Turkish Studies, 15*(2), 865-889.
<https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39883>
- Demirok, M., & Akçam, A., (2019). Özel gereksinimli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi, 2*(4), 85-97.
- Deniz, S. & Sarı, H. (2017). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*, 156-171.
- Dessemontet, R.S., Martinet, C., De Chambrier, A.F. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review, 26*, 52–70.
- Dessemontet, R., Linder, A.L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B.M. (2021). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 26*(3), 575-593.
<http://dx.doi.org/10.1177/17446295211016170>
- Diken, H.İ. (Ed.). (2014). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (10.Baskı). Pegem Akademi.
- Diken, İ.H., & Bakkaloğlu, H. (Eds.). (2021). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. (6.baskı). Pegem Akademi.

- Dorry, G.W., & Zeaman, D. (1975). Teaching a Simple Reading Vocabulary to retarded Children: Effectiveness of Fading and Nonfading Procedures. *American Journal of Mental Deficiency*, 79(6), 711-716.
- Duffy, M. A. (2013). *Parents' perspectives on the literacy instruction received by their children with intellectual disabilities*. [Doktora Tezi / Syracuse Üniversitesi].
- Dunn, L.M., & Capabianco, R.J. (1954). A comparison of the reading processes of mentally retarded and normal boys of the same mental age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 19, 7-99.
- Duzcu, M.G. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe dersi öğretim programı'nın değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi / Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dündar, R. (2006). *Orta düzeyde zihinsel engelli çocuklara okuma öğretiminde ses temelli cümle ve cümle çözümlene yöntemlerinin etkililiklerinin karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi / Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Engin, A.O., Calapoğlu, M. & Gürbüzöğlü, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 251-262.
- Er, Z. (2020). *Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bir öğrenciye işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında edmark okuma programı işlevsel kelimeler serisi programının etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi / Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, M. (2010). *Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve cümle çözümlene yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi / Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17(1), 72-8.
- Eripek, S. (1993). *Zihinsel engelli çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Eyidoğan, F. (2005). *Zihin özürlü öğrencilere silikleştirilen resimli fiş cümleleriyle okuma-yazma öğretiminde hata düzeltmeli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi / Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Finnegan, E. G. (2012). Two approaches to phonics instruction: comparison of effects with children with significant cognitive disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3), 269-279.
- Fortney, C. L. (2015). *How teacher beliefs impact teacher behaviors: teaching children with moderate intellectual disability to read*. [Doktora Tezi / Missouri, St. Louis Üniversitesi]. ProQuest Dissertations.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw Hill Companies Inc.
- Fredrick, L. D., Davis, D. H., Alberto, P. A., & Waugh, R. E. (2013). From initial phonics to functional phonics: teaching word-analysis skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 49-66.
- Garrels, V. (2018). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197-206. 10.1111/1471-3802.12442

- Gibbons, A. L. (2019). *Reading instruction for students with intellectual disabilities: inservice teachers' perceptions*. [Yüksek lisans Tezi / Brigham Young Üniversitesi].
<https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10082&context=etd>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *Journal of Special Education, 28*(3), 275-289.
- Griffen, A. K. (2017). *Special education teachers, literacy, and students with moderate and severe intellectual disability: a survey*. [Doktora Tezi / Kentucky Üniversitesi]. https://uknowledge.uky.edu/edsrc_etds/42/
- Güldenoğlu, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 13*(1) 17-34.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe İlkokuma Yazma Kuram ve Uygulamaları*. (6.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 123-148.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2*(3), 1-20. [10.29250/sead.349627](https://doi.org/10.29250/sead.349627)
- Güney, M. & Baran, G. (2023). 48-60 aylık çocukların bilişsel işlevlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13*(2), 912-922.
- Hanser, G., & Erickson, K. (2007). Integrated word identification and communication instruction for students with complex communication needs: Preliminary results. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*, 268-278.
DOI:10.1177/10883576070220040901
- Hedrick, W.B., Katims, D., & Carr, N.J. (1999). Implementing a multimethod, multilevel literacy program for students with mental retardation. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(4), 231-239.
- Herring, E., Grindle, C., & Kovshoff, H. (2018). Teaching early reading skills to children with severe intellectual disabilities using Headsprout Early Reading. *Jarid. 10.1111/jar.12603*
- Hill, D.R. (2016). Phonics based reading interventions for students with intellectual disability: a systematic literature review. *Journal of Education and Training Studies, 4*(5), 205-214.
- Hill, C. (2021). *Quantifying Emergent Literacy Learning Opportunities Extended To Students With Intellectual And Developmental Disabilities and Complex Communication Needs in Special Education*. [Doktora Tezi /Kuzey Karolina Üniversitesi]. ResearchGate.
- Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A., & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology, 24*(6), 827-836. <https://doi.org/10.1002/acp.1589>
- Hoogeveen, F.R, Smeets, P.M., & Lancioni, G.E. (1989). Teaching moderately mentally retarded children basic reading skills. *Research in Developmental Disabilities, 10*, 1-18.

- Houston, D., & Torgesen, J. (2004). Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research. *Bureau of Instructional Support and Community Services, Florida Department of Education*.
- Johnson, A. (2021). Reading instruction for students with intellectual disabilities. *Journal for the Child Development, Exceptionality and Education*, 2(1), 1-9.
- Joseph, L.M., & Seery, M.E. (2004). Where is the phonics? A review of literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 25(2), 88-94.
- Jordan, T.E. (1976). *The mentally retarded*. C.E. Merrill Books.
- Katims, D. (2000). *The quest for literacy: curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities*. Reston, VA: Division on Mental Retardation and Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Karaca, A. (2018). Özel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere yönelik okuma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(80), 489-503.
- Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi / Ankara üniversitesi].
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Kesici, İ. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan okuma yazma dersi öğretim programının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi / Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (Eds.). (2014). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Kolaç, E., & Dal, S. (Ed.). (2021). *İlk okuma yazma öğretimi*. (2. Baskı). Nobel yayıncılık.
- Laçın, E. (Ed.). (2021). *Özel gereksinimli öğrenciler için okuma ve okumanın gelişimi*. Nobel Yayıncılık.
- Lindström, E.R., & Lemons, C.J. (2021). Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: an observation study. *Research in Developmental Disabilities*, 115, 103990. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990>
- Maiorano, M.J., & Hughes, M.T. (2016). Teaching word recognition to children with intellectual disabilities. *International Education Research*, 4(2), 14-30. <http://dx.doi.org/10.12735/ier.v4n2p14>
- Melekoğlu, M.A. & Anılan, H. (Eds.). (2021). *Özel Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (1. Baskı). Vize Akademi.
- MEB. (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için okuma - yazma dersi öğretim programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>

- Mosley, V.P., Flynt, S.W., & Morton, R.C. (1997). Teaching sight words to students with moderate mental retardation. *Reading Improvement*, 34, 2-7.
- Munir, M., Setiawan, W., Nugroho, E.P., Kusnendar, J., & Wibawa, A.P. (2018). The effectiveness of multimedia in education for special education (MESE) to improve reading ability and memorizing for children with intellectual disability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(08), 254–263. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i08.8291>
- Özak, H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. [Yüksek Lisans Tezi / Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- ÖERHGM. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmenliği*. (Gazete Sayısı. 30471). Ankara: Resmi Gazete.
- ÖERHGM. (2020). *Ses temelli okuyorum yazıyorum*. <https://orgm.meb.gov.tr/sestemelli/index.html>
- Özmen, R.G., & Vayıç, Ş. (2007). Oku-Altını Çiz-Böl -Birleştir Stratejisinin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Hece Tanıma Becerilerini Kazanmalarında Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(02), 1-18. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000116
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.
- Palas, A.Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi / Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1989). *Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension*. In *Advances in research on teaching* (1.Cilt). Greenwich. CT:JAI Press.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ravid, R. (1994). *Practical statistics for educators*. New York: University Press in America.
- Rivera, C.J., Jabeen, I. & Mason, L.L. (2016). The effects of a computer-based video intervention to teach literacy skills to a student with a moderate intellectual disability. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 28, 85-102.
- Rose, A.D. (2021). *Literacy instruction best practices for students with disabilities*. [Yüksek Lisans Tezi / Berthel Üniversitesi]. <https://spark.bethel.edu/etd/546/>
- Rupley, W.H., Blair, T.R., & Nichols, W.D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Ruppar, A.L. (2015). A preliminary study of the literacy experiences of adolescents with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 4(36), 235–245. <https://doi.org/10.1177/0741932514558095>

- Ruwe, K., McLaughlin, T.F., Derby, K.M., & Johnson, J. (2010). The multiple effects of direct instruction flashcards on sight word acquisition, passage reading, and errors for three middle school students with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(3), 241–255. 10.1007/s10882-010-9220-2
- Schalock, R.L., Luckasson, R., & Tassé, M.J. (2021a). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. (12.Baskı). *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition>
- Seçkin Yılmaz, Ş. & Baydık, B. (2017). Okuma performansı düşük olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342983>
- Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi / Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sheldon, E., & Erickson, K. (2020). Emergent literacy instruction for students with significant disabilities in the regular classroom. *Assistive Technology Outcomes & Benefits (ATOB)*, 14, 135-160.
- Singh, N.N., & Singh, J. (1986). Reading acquisition and remediation in the mentally retarded. *International Review of Research in Mental Retardation*, 14, 165-196.
- Stanovich, K.E. (1985). Cognitive determinants of reading in mentally retarded individuals. *International Review of Research in Mental Retardation*, 13, 181-214.
- Sucuoğlu, B. (Ed.). (2015). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. (5.baskı). Kök yayıncılık.
- Sun, K.K., & Kemp, C. (2006). The acquisition of phonological awareness and its relationship to reading in individuals with intellectual disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 30(1), 86-99.
- Swain, R., Lane, J.D., & Gast, D.L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 210-229.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Education Sciences*, 5(4), 1738-1750
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Terzioğlu, N.K., & Topaç, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 133-148. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1284054>
- Tokta, M.C. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinde ses temelli yöntemin okuma yazma öğretimine etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi / Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Trent, S.C., Artiles, A.J. & Englert, C.S. (1998). From deficit thinking to social constructivism: review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, 23, 277-307.
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirilmiş birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. [Yüksek lisans tezi / Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Wakeman, S.Y., Pennington, R., Cerrato, B., Saunders, A., & Ahlgrim-Dezell, L. (2021). Parent perceptions regarding literacy instruction for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(1), 86-98.
- Walsh, B.F., & Lamberts, F. (1979). Errorless Discrimination and Pictures Fading as techniques for Teaching Sight Words to TMR Students. *American Journal of Mental Deficiency*, 83(5), 473-479.
- Waugh, R.E., Alberto, P.A., & Fredrick, L.D. (2011). Effects of error correction during assessment probes on the acquisition of sight words for students with moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 47-57. 10.1016/j.ridd.2010.08.007
- Yazıcıoğlu, T. & Kumaş Altındağ, Ö. (2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 153-168. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1412994>
- Yavuzaslan, E., & Düzkantar, A. (2019). Ses temelli cümle yöntemi uygulamasının okuma yazma becerilerinde yetersizlik gösteren bireyler açısından inceleyen çalışmaların derlenmesi (2005 – 2019). *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2019, 7(2), 124-141. 10.35233/oyea.603946
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.

EKLER

EK 1. Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerine Okuma-Yazma Öğretimlerindeki Uygulamaları ve Karşılaştıkları Problemler” adıyla, Damla Cilveli tarafından 26.02.2024- 30.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizlik tanımlı öğrencilerine okuma yazma öğretim uygulamalarını ve süreçte karşılaştıkları problemleri incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Mardin illeri.

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Damla Cilveli

İletişim Bilgileri: (Araştırmacının e posta adresine yer verilmiştir.)

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İmza:

Adı- Soyad:

Görev Yaptığınız Kurum:

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİNE OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMLERİNDEKİ UYGULAMALARI VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma siz değerli özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerinize okuma yazma öğretim uygulamalarınızın ve süreçte karşılaştığınız problemlerin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuyup, kendinize uygun bulduğunuz seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak olup başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Anket uygulamasına katılımınızın gönüllülük esasına dayandığını bilmenizi isterim. Dilediğiniz herhangi bir aşamada anketi yanıtlamayı sonlandırabilirsiniz. Araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Damla CİLVELİ

1. Yaşınız:			
2. Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()	
3. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışma süreniz:			
4. Öğrencilerinizin çoğunun zihinsel yetersizlik tanı düzeyi nedir?	Hafif ()	Orta ()	Ağır ()

EK 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi Anketi

1. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda okuma-yazma öğretimine başlamadan önce hangi becerilerin gelişmiş olmasını beklersiniz?

--

2. Ön-koşul becerilerin hazır olmadığı durumlarda ne tür çalışmalar yaptırırsınız?
(Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)

Hamur yoğurma ()	Kavram öğretimi ()
Kalem tutma ()	Defter kullanma çalışmaları ()
Parmakla çizgi çizme çalışmaları ()	Sınırlı alan boyama çalışmaları ()
Kalemle çizgiler çizme ()	Görsel algı çalışmaları (eşleme, sıralama..) ()
Sınıf kurallarını öğretme ()	İşitsel algı çalışmaları (dinleme, sesleri ayırt etme..) ()
Diğer:	

3. Kullandığınız yöntemle okuma-yazma öğretirken nasıl bir yol izlemektesiniz? Yönteminiz hangi basamaklardan oluşmaktadır?

--

4. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretimi sırasında öğrencilerin birbirlerine yardım etmelerine izin verir misiniz?

Evet
()

Hayır
()

Cevabınız evet ise hangi etkinlikler sırasında buna fırsat verirsiniz? Bu öğretimi nasıl düzenlersiniz?

5. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretirken öğrencilere tüm sınıfın katıldığı çalışmalar yaptırır mısınız?

Evet
()

Hayır
()

Cevabınız evetse ne tür çalışmalarda bunu yaptırabilirsiniz?

6. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretimi sırasında pekiştireç kullanır mısınız?

Evet
()

Hayır
()

Cevabınız evetse ne tür pekiştireç kullanırsınız?

7. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretimi sırasında tekrar çalışmalarına yer verir misiniz?

Evet
()

Hayır
()

Cevabınız evetse ne sıklıkla tekrar yaptırabilirsiniz?

--

8. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretimi sırasında dikte çalışması yaptırır mısınız?

Evet
()

Hayır
()

Cevabınız evetse ne kadar sıklıkla yaptırırsınız?

--

9. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretiminde ailelerden ne tür destekler beklemektesiniz?

--

10. Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretimi sırasında çocuklara ev ödevi verir misiniz?

Evet
()

Hayır
()

Cevabınız evetse ne tür ödevler verirsiniz?

--

11. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a) Zihinsel yetersizliği olan çocuklara okuma-yazma öğretiminde çocukları değerlendirmek için ne tür yöntemler kullanmaktasınız?
(Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)

Klasik sınav ()	Test ()
Bireysel çalışma kâğıtları ()	Gözlem ()
Öğretmen kontrol listesi ()	Ölçüt bağımlı test ()
Ödevler ()	Öz değerlendirme formları ()
Ders içi performans değerlendirme formları ()	Diğer:
b) Ne sıklıkla değerlendirme yaparsınız? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Günlük ()	Haftalık ()
15 günlük ()	Aylık ()
Dönemlik ()	Diğer:
c) Zihinsel yetersizliği olan çocukların okuma-yazmadaki genel gelişimini nasıl izlersiniz? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Ürün dosyası ()	Gözlem formları ()
Veli değerlendirme formları ()	Diğer:

12. Okuma-yazma öğretiminde araç-gereç ve kaynakla ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Araç-gereç ve kaynakların yetersiz olması ()	Araç-gereçlerin öğretmene ek yük getirmesi ()

Okuma-yazma öğretiminde tek düze araç-gereç ve kaynakların kullanılması ()	Sınıf içinde araç-gereçlerin okuma-yazma öğretimine yönelik düzenlenmemesi ()
Okuma yazma öğretiminde kullanılan araç-gereç ve kaynakların zihinsel yetersizliği olan çocukların düzeylerine uygun olmaması ()	Diğer:

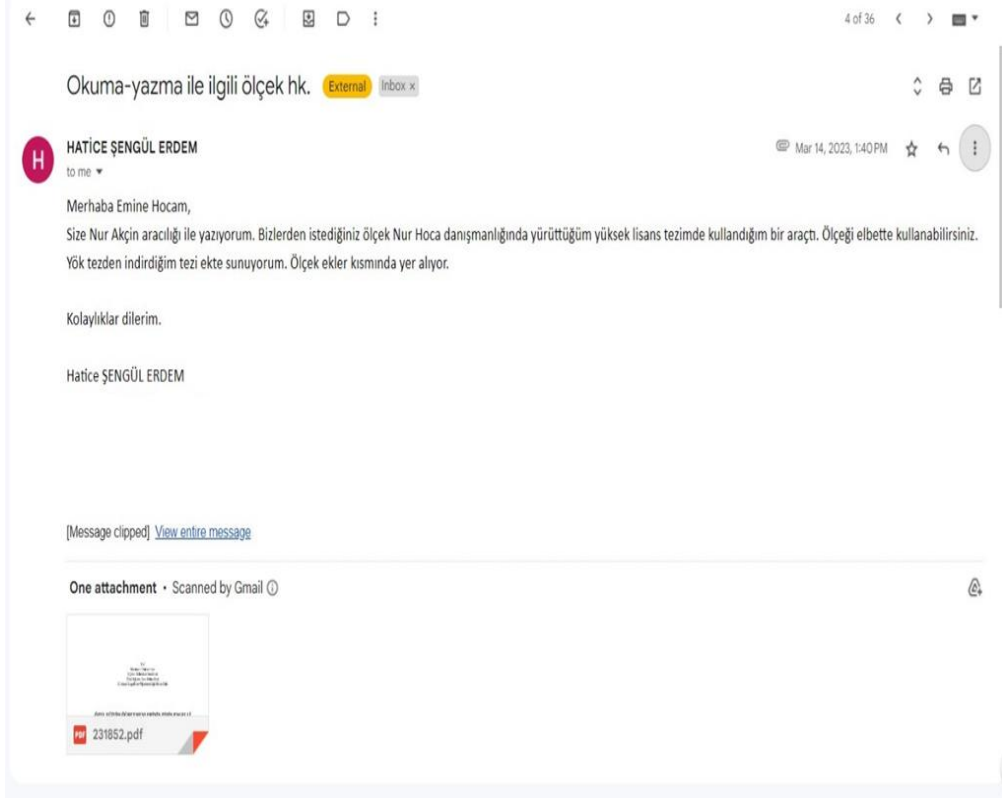
13. Okuma-yazma öğretiminde öğrenciden kaynaklandığını düşündüğünüz sorunlar nelerdir? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Sınıflardaki öğrencilerin okuma-yazmalarında seviye farklılıklarının olması ()	Öğrencilerde okuma-yazmanın ön becerilerinin gelişmemiş olması ()
Öğrencilerde problem davranışların olması ()	Öğrencilerin devamsızlık yapmaları ()
Özel eğitim sınıflarının kalabalık olması ()	Öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesi ()
Diğer:	

14. Okuma-yazma öğretiminde öğretmenden kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Okuma-yazma öğretiminde tek öğretmenin sınıfta yetersiz olması ()	Öğretmenlerin okuma-yazma öğretimindeki tedirginlikleri ve isteksizlikleri ()
Lisans eğitiminde verilen okuma-yazma öğretiminin yetersiz olması ()	Ekonomik sorunlar ()
Öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde bilgi ve beceri düzeyinde yetersiz ya da deneyimsiz olması ()	Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık becerilerine yeterince ağırlık vermemeleri ()
Diğer:	

15. Okuma-yazma öğretiminde aileden kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Okuma-yazma öğretiminde çocukların evde desteklenmemesi ()	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olması ()
Ailelerin zihinsel yetersizliği olan çocuklarına okuma-yazma öğretiminde yardımcı olacak bilgi ve beceri düzeylerinin olmaması ()	Aile-öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu ()
Diğer:	

16. Okuma-yazma öğretiminde okuldan kaynaklı olduğunu düşündüğünüz sorunlar nelerdir? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz.)	
Okul idaresi tarafından öğretmenlere olumlu destek verilmemesi. ()	Okul idaresinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ve bu çocukların öğretimlerine yönelik olumsuz bakış açısına sahip olması ()
Birleştirilmiş özel eğitim sınıfı uygulamasının yapılması (Farklı performans özellikleri olan öğrencilerin aynı sınıfta toplanması) ()	Diğer: ()

EK 4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocuklara Okuma-Yazma Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi Anket Ölçeği Kullanım İzni



EK 5. MEB Araştırma Uygulama İzni

HKU Ün v - Evrak Tarih ve Sayısı: 12.01.2024-50095



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü



Sayı : E-27250534-605.01-94197329
Konu : Araştırma Uygulama İzni(Damla
CİLVELİ)

11.01.2024

HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri2020/2 Nolu Genelgesi.
b)Hasan Kalyoncu Üniversitesi Rektörlüğünün 30.12.2023 tarihli veE-39289916-302.14.03-49218 sayılı yazısı.

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim AnabilimDalı Özel Eğitim Yüksek Lisans programı 226158003 numaralı öğrencisi Damla CİLVELİ'nin "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerine Okuma – Yazma Öğretimlerindeki Uygulamaları ve Karşılaştıkları Problemler" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket yapma izin talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce ilgi (a) genelge kapsamında herhangi bir sakınca görülmemiştir.
Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Mustafa OTRAR
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : MEB Beşevler Kampüsü A-Blok Yenimahalle/Ankara

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/m eb-ebys>

TelefonNo : 0 (312) 413 39 52

E-Posta: oer@m eb.gov.tr

Bilgi için: Gülşüm SAYIN

Unvan:Uzman Öğretmen

Kep Adresi : m eb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks: _____


Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.m eb.gov.tr> adresinden c4f4-42f6-358c-9707-44b1 kodu ile teyit edilebilir.

Ön izleme Bu evrak elektronik imzalıdır.

ikinci satır <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSUPEFRUL&eS=50095>

EK 6. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.10.2023-43881

 HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ	T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI NO
05.10.2023	2023-31

Sayı : E-97105791-050.01.01-43881
Konu : Etik Kurul Hk.

Çalışmanın Türü	Yüksek Lisans Tezi
Konu	Anket Uygulama
Başlık	"Özel Eğitim Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerine Okuma-Yazma Öğretimlerindeki Uygulamaları ve Karşılaştıkları Problemler"
Yürütücü / Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Emine ERDEN
Yazar	Damla CİLVELİ
Karar	Olumlu

Prof. Dr Mehmet Lütfi YOLA
Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. Muhammet Fatih HASOĞLU
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Bülent Bahri KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Kezban BAYRAMLAR
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mahmut Serhat YENİCE
Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

Ek: Damla CİLVELİ, Emine ERDEN EKBF.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSM2HS43K*

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5999&eD=BSM2HS43K&eS=43881>

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Damla CİVELİ
Uyruğu : Türkiye Cumhuriyeti

EĞİTİM

Derece	Adı	Bitirme Yılı
Üniversite	: Uludağ Üniversitesi	2020
Yüksek Lisans	: Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2024

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2020	Bursa Çocuk Akademisi - Bursa	Özel Eğitim Öğretmeni
2021 - 2024	25 Aralık Ortaokulu - Gaziantep	Özel eğitim öğretmeni

UZMANLIK ALANI

Zihinsel Engelliler Öğretmeni

YABANCI DİLLER

İngilizce

BELİRTMEK İSTEĞİNİZ DİĞER ÖZELLİKLER

Türk İşaret Dili Sertifikası