

Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri ve Özel Eğitim Öğretmenleri: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması

*Aysun ÇOLAK**, *Yıldız UZUNER***

Özet

Bu araştırmanın amacı, Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve meslekî eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırmada, yedi öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler tüme varım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Tüme varım analizi sonucunda sekiz ana tema oluşmuştur. Öğretmenlerin çoğu zihin özürlü çocukların normal çocuklara benzer fakat geç; bazıları ise *farklı* bir şekilde okuma yazma öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri hem okumaya hazırlık hem de filizlenen okuryazarlık bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretiminde pek çok sorunlarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, bu sorunların çözümüne yönelik çeşitli önerileri saptanmıştır. İleriye yönelik uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Zihin Özürlü Çocuklar, Okuma yazmayı Öğrenme, Niteliksel Araştırma, Öğretmen Görüşleri.

* Uzm., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Öğretim Görevlisi

** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Öğretim Üyesi

Uzman Aysun ÇOLAK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
26470 Eskişehir
Elektronik Posta: acolak@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarından Seçmeler

- Vuran, S. & **Çolak, A.** (2003). *İlköğretim düzeyinde kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumları*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Vuran, S., **Çolak, A.** & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmet içi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (4), 1-17.
- Çolak, A.**, Acar, Ç., Kurt, O., & Acar, G. (2002). *Special education teachers' opinions and suggestions about practicum competencies of teacher candidates*. Paper presented at the 28th Association for Behavior Analysis, Toronto.
- Özen, A., **Çolak, A.** & Acar, Ç. (2002). Zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 1-13.
- Özen, A., Acar, Ç. & **Çolak, A.** (2001). *Okul öncesi düzeyde zihin özürlü çocuğa sahip annelerin günlük yaşamda karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüşleri*. I. Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Antalya.

Doç. Dr. Yıldız UZUNER
Anadolu Üniversitesi
Engelliler Entegre Yüksekokulu
26470 Eskişehir
Elektronik Posta: yuzuner@anadolu.edu.tr

Yayın ve Diğer Çalışmalarına Seçmeler

- Kırcaali-İftar, G., **Uzuner, Y.**, Batu, S., Vuran, S. & Ergenekon, Y. (2001). *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı Eskişehir uygulamasının aile rehberi görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Uzuner, Y.** (2001). Dil gelişiminin bilişsel temelleri I: Kavram gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y.** (1999). Niteliksel araştırma yaklaşımı. A. A. Bir (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y.** (1996). Filizlenen okuryazarlık 'Emergent literacy'. *Sevgi Çiçekleri, Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1 (1), 27-29.

Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri ve Özel Eğitim Öğretmenleri: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması*

Aysun ÇOLAK, Yıldız UZUNER

Günümüzde artık yaygın olarak bilinmektedir ki eğitim sayesinde bireyler gereksinimlerini karşılayabilir, çevrelerindeki insanlarla iletişim kurabilir ve bunlara bağlı olarak toplumda üretici bir insan olabilme özelliğini kazanırlar. Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun her ülkede, sahip oldukları fiziksel, zihinsel, duygusal özellikler ve öğrenme özellikleri nedeniyle yaşlılarının yararlandığı genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve bundan dolayı özel eğitime gereksinim duyan bireyler bulunmaktadır.

Zihin özürlü bireyler, özel eğitime gereksinim duyan bir özür grubudur. Zihin özürlü bireylere yönelik birçok tanım yapılmıştır. Amerikan Zekâ Geriliği Birliği (American Association on Mental Retardation, AAMR) tarafından yapılan tanım şöyledir: “*Zekâ geriliği hem zihinsel işlevler hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen bir yetersizlik olarak nitelenmektedir. Bu yetersizlik on sekiz yaşından önce ortaya çıkmaktadır*” (American Association on Mental Retardation, [AAMR], 2000, s. 1).

Zihin özürlü bireylere verilen eğitim hizmetleri, hafif düzeydeki zihin özürlülerin yeterlilikleri dikkate alınarak plânlanmakta ve yürütülmektedir. Ayrıca zihin özürlülerin okul öncesi eğitime alınmalarına da önem verilmektedir. Hafif düzeydeki zihin özürlü bireyler ilköğrenimlerini, özel eğitim sınıfı ve yarı zamanlı ya da tam zamanlı kaynaştırma şeklindeki uygulamalarla normal okullarda sürdürmektedirler. Orta düzeydeki zihin özürlü bireyler, özel eğitim sınıflarında veya özel eğitim okullarında eğitime alınmaktadırlar. Meslek okulları, sekiz yıllık zorunlu eğitimlerini tamamlayan hafif düzeydeki zihin özürlülere hizmet verecek şekilde plânlanmaktadır. Bu okullarda temel meslekî becerileri kazandırmaya yönelik meslek derslerinin yanı sıra öğrencilerin düzeyine uygun kültür dersleri de verilmektedir. On altı yaş üzerindeki yetişkin zihin özürlüler ise bir iş

* Bu makale, Aysun Çolak'ın Doç. Dr. Yıldız Uzuner danışmanlığında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim dalında gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tezi temel alınarak yazılmıştır.

veya mesleğin temel becerilerini kazandırmak amacıyla açılmış bulunan meslekî eğitim merkezlerine devam etmektedirler. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bu okulların yanı sıra üniversiteler ve gönüllü kuruluşların bünyesinde zihin özürlü bireyler için açılmış pek çok program, merkez veya birim bulunmaktadır (Eripek, 1998).

Eğitim etkinliklerinin birçoğu okuma yazma, anlama, anlatma ve konuşma üzerine kurulur. Akyol (1997), bireyin kendisine ve çevresine hâkim olması, topluma uyum sağlayabilmesi ve bağımsız olarak hareket edebilmesi için okuma yazma öğrenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bireylerin okuma yazma öğrenmesinde, buldukları çevrenin etkisi oldukça önemlidir. Bireyler kendi kültürlerinin sözlü ve yazılı iletişim süreçleri doğrultusunda okuryazar olurlar (Heilman, Blair & Rupley, 1990). Okuryazarlık, okuma yazmanın kullanıldığı çevrede yetişen çocuklarda görülen tipik bir davranıştır (Hall, 1987; Vygotsky, 1978).

Okuma yazma ve okuryazarlık ile ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar arasında olgunlaşma kuramcılarının savunduğu okumaya hazırlık (Reading Readiness) (Teale & Sulzby, 1986) ve sosyal etkileşim kuramcılarının savunduğu gelişimsel bakış açısından filizlenen okuryazarlık dikkati çekmektedir (Emergent Literacy) (Emergent Literacy Project, 1995; Uzuner, 1996). Okumaya hazırlık kavramına göre, çocuklar yaşamın ilk yıllarında, çeşitli alt becerilerde başarılı olduktan sonra gerçek okumaya başlarlar. Bu olgunlaşma kuramının özü, eğitim uygulaması için “Eğer çocuk hazır değilse, *bekle*”dir. Ancak giderek davranışçı yaklaşımın etkisiyle “çocuk hazır oluncaya kadar *bekle*” söylemi hazır oluş davranışlarının geliştirilmesi görüşüyle yer değiştirmiştir. Bu bakış açısına göre, okuma yazma öğretimi doğrudan öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca seslerden yola çıkılarak birbirinden ayrı ve anlamsız okuma çalışmaları mutlaka bir öğretmen tarafından sistematik olarak öğretilmelidir (McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998). Son yıllarda okumaya hazırlık kavramına alternatif olarak filizlenen okuryazarlık kavramının sözü edilir olmuştur. Filizlenen okuryazarlık süreci, okumayı öğrenmeden önce mutlaka gelişmesi gereken birbirinden ayrı ve özelleşmiş becerilere karşıt olarak tanımlanabilir (Emergent Literacy Project, 1995; Uzuner, 1996). Çocuğun okuma yazmayı öğrenmesi sözel dilin edinimiyle benzerlik gösterir. Okuma ve yazmanın işlevsel, amaçlı ve anlamlı olarak kullanıldığı çevrelerde çocuklar yetişkinlerle ve kendilerinden daha ileri durumdaki akranlarıyla etkileşerek okuryazar davranışları geliştirirler. Bütünden parçaya doğru öğretim çocuk için anlamlı okuma ve yazma çalışmalarıyla gerçekleştirilir.

Genel olarak, zihin özürlü bireylerin öğrenme ve bilişsel özelliklerini açıklayan iki farklı görüş bulunmaktadır: Bunlar (i) gelişimsel görüş ve (ii) farklılık görüşüdür.

Zigler ve Bennett-Gates'in (1999) öncülüğünü yaptıkları gelişimsel görüşe göre, hafif derecede zihin özürlü çocukların bilişsel gelişim süreçleri normallerle aynıdır; ancak bu süreçlerden geçiş hızları yavaştır. Zihin özürlü bireylerin bilişsel gelişim süreçlerini inceleyen araştırmalar sonucunda, zihin özürlü bireylerin bazı becerileri normal yaşlılarından daha yavaş öğrendikleri ortaya çıkmıştır (Alperen, 1990; Berdine & Blackhurst, 1981; Burns, Roe & Ross, 1988; Eripek, 1989; Katims, 1996; Kırcaali-İftar & Uysal, 1999).

Gelişimsel görüşe zıt olan farklılık görüşüne göre ise zihin özürlü bireylerin bilişsel gelişimleri yalnızca hız ve ulaşılan düzey yönlerinden değil, gelişimin niteliği yönünden de normallerden farklılıklar göstermektedir (Eripek, 1996). Connors'ın (1992) ifadesine göre, 1960'lı yılların sonuna kadar öğretilebilir zihin özürlü çocukların okuması üzerine bir araştırma bulunmamaktadır. Çünkü zihin özürlü çocukların okumayı öğrenemeyeceklerine ve bu çocuklarda okuma yazma öğrenmek için gerekli olan diğer tipik becerilerin olmadığına dayanan genel bir düşünce vardı. Yapılan araştırmalar, öğretilebilir düzeydeki zihin özürlü çocuklara gördüğü bir sözcüğü okumayı öğretmede davranışsal tekniklerin güçlü olduğunu göstermiştir. O zamana kadar, öğretilebilir düzeydeki zihin özürlü çocuklara okuma öğretimlerine yönelik araştırmaların çoğunda gördüğü sözcüğü okuma yaklaşımları üzerinde odaklaşmıştır. Son birkaç yıl süresince daha çok ünlü-ünsüz seslere, ses-hece birleşimlerine dikkat etme gibi sözcük analizi becerilerinin öğretimine dönüş yapılmış ve bu yönde araştırmalara yoğunlaşmıştır (Connors, 1992; Esen, 1990).

Öğretmenlerin bilgileri ve inandıkları öğretim yaklaşımları, öğretim ortamlarına zemin hazırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerine ilişkin temel aldıkları kuramsal bakışlar, düzenleyecekleri öğretim ortamlarına etkilidir (Harste & Burke, 1977). Bu durum özel eğitime gereksinimli çocuklara da genellenebilir. Bu nedenle, zihin özürlü bireyler için hazırlanacak öğretim ortamlarının belirlenmesinde onların okuma yazma öğrenmelerinin özelliklerini belirleyen araştırma bulguları çok değerlidir. Ancak, zihin engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri konusunda öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar sınırlıdır.

Katims'in (1996) çalışması doğrudan öğretmen görüşü incelemesi değildir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin zihin özürlü öğrencilerine hazırladıkları zengin okuma yazma ortamları, filizlenen okuryazarlık kavramını temel alarak öğretim ortamlarını hazırladıklarına delil olabilir.

Dereli (1987), Eskişehir ili merkezinde *Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Türkçe Programı*'nin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmasında yöneticiler ve ailelerin yanı sıra kırk iki alt özel sınıf-

ta görevli elli bir öğretmen ile de görüşmeler yapmıştır. Araştırmasında, (i) öğretmen, yönetici ve velilerin görüşleri için anket, (ii) öğrencilerin durumlarına ilişkin bilgiler için ise görüşme formu kullanmıştır. Öğretmenlerin % 84'ü eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda ilk okuma ve yazmayı öğrenebileceklerini, % 40'ı eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda kurallara uygun okuyabileceklerini bildirmişlerdir. Ek olarak, öğretmenlerin % 72'si eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda okuduklarını, gördüklerini, duyduklarını, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabileceklerini ve % 52'si de eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin ilköğretim süresi sonunda yazıyı kurallarına uygun olarak kullanabildiklerini belirlemişlerdir.

Başal ve Batu (2002) zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada Eskişehir ilinde bulunan yedi alt özel sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hiçbiri özel eğitim bölümü mezunu değildir. Tüme varım analizi tekniği yoluyla gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgular öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde çeşitli yollar izlediklerini, okuma yazma öğretiminde genellikle cümle yöntemini kullandıklarını, ancak gerektiğinde farklı yöntemlerden de yararlandıklarını göstermiştir. Öğretmenler ayrıca aileden destek almaksızın öğretimin zor olduğunu, araç gereç sıkıntısı, kaynak eksikliği gibi sorunların yaşandığını bildirmişlerdir.

Başal ve Batu (2002), Dereli (1987) ve Katims'in (1996) nitel araştırma yaklaşımına göre yaptıkları çalışmaların bulguları, zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğreten öğretmenlere ve özel eğitim bölümlerinde okuma yazma öğretimi dersini okutan öğretim elemanlarına yol göstermektedir. Ancak daha fazla araştırma bulgusuna gereksinim vardır. Bu nedenle, bu araştırmanın genel amacı, Eskişehir ilindeki eğitilebilir zihin özürlü çocukların devam ettiği bir ilköğretim okulu ve meslekî eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin; (1) okuryazarlık ile ilgili görüşleri nelerdir? (2) Okuma yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir? (a) Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir? (b) Sınıflarında okuma yazma öğretimine yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir? (3) Okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunları nelerdir? (4) Okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözülmesine yönelik önerileri nelerdir? (5) Okuma yazma öğretiminde, (a) diğer öğretmenlerden, (b) okul idaresinden, (c) ailelerden, (d) üniversiteden, (e) Millî Eğitim Ba-

kanlığından, (f) MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünden beklentileri nelerdir?

Yöntem

Model

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiş ve veriler tüme varım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Başal ve Batu (2002), Dereli (1987) ve Katims'in (1996) araştırma bulguları nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğreten öğretmenlere ve özel eğitim bölümlerinde okuma yazma öğretimi dersini okutan öğretim elemanlarına yol göstermektedir. Ancak, yukarıda adı geçen araştırmalardan başka, özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine ortaya çıkaran nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa, zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretimi konusunda yeni bir bakış açısı getirmek ve özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan okuma yazma öğretimi derslerinin değerlendirilmesine ve düzenlenmesine katkı sağlamak için genellemeye olanak sağlayacak nitel araştırma yaklaşımlarıyla gerçekleştirilen başka araştırmalara gereksinim vardır. Bu nedenle, bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir.

Ortam

Araştırma, Eskişehir'de bulunan Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Meslekî Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu okul, sosyoekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerden gelen, hafif düzeydeki zihin özürlü çocuklara hafta içi 9:00-15:00 saatleri arasında eğitim-öğretim veren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumdur.

Katılımcılar

Araştırmaya, 1999-2000 öğretim yılında, Av. Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Meslekî Eğitim Merkezinin ilköğretim kısmında görev yapan yedi sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğretmenlerden biri erkek, diğerleri ise kadındır. Gizlilik esasına dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Her birine bir kod ismi verilmiştir. Bunlar Eray, Erce, Gizem, Gamze, Cemile, Betül ve Gülfer'dir. Öğretmenlerin mezun oldukları dönemde Özel Eğitim Bölümü; Zihin Engellilerin Eğitimi ve İşitme Engellilerin Eğitimi olarak iki programa ayrılmıştır. Öğretmenlerin dördü Zihin Engellilerin Eğitimi, ikisi İşitme Engellilerin Eğitimi programından mezun olmuşlardır. Öğretmenlerden biri ise ön lisans programından beden eğitimi branş öğretmeni olarak mezun olmuş, daha sonra hizmet içi eğitim kurslarına katılarak alt özel sınıf öğretmenliği yapmış emekli sınıf öğretmenidir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin meslekî deneyimleri ortalama olarak on bir yıldır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin meslek yaşamları süresince okuma yazma öğretimi ile ilgili çalışmalarını sürdürdükleri ve en azından dört yıldır hafif düzeyde zihin özürlü çocuklarla çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programını tamamlamışlardır.

Veri Toplama Süreci

Birinci yazar, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin gerektirdiği şekilde araştırmanın genel amacı ve sorularına yönelik görüşme soruları hazırlamıştır. Görüşmede hazırlanan soruların bir grup birey ile denenmesi ve bu denemeye göre gerekli ifade değişikliklerinin yapılması ve gerekirse yeni sorular yazılması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Bu nedenle, araştırmacı zihin engellilerin öğretmeni olan bir kişiyle ön görüşme gerçekleştirmiştir. İkinci yazarla birlikte bu görüşme incelenmiştir ve sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin her birinin isteği üzerine öğle saatlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde, ses kayıt cihazı, altmış dakikalık ses kayıt bantları, kalem piller, küçük boy etiket ve kalem kullanılmıştır. Görüşmeler, her bir öğretmen için belirlenen kasetlere kaydedilmiş ve bu kasetler sırayla numaralandırılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin uygun gördükleri mekânlarda bire bir gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde aşağıda yer alan sorular görüşme anında her bir öğretmene sorulmuştur. Verilen cevapların gizli tutulma esası öğretmenlere hatırlatılarak görüşmeler tamamlanmıştır. Yapılan görüşmeler en az 30, en fazla 120 dakika sürmüştür. Buna göre araştırmada toplam 375 dakika süreli, 304 sayfa veri elde edilmiştir. Araştırmanın görüşme soruları şunlardır:

1. Bana kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sizce okuryazar olmak ne demektir?
3. Okuma yazma öğretimi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
4. Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Sınıfınızda okuma yazmaya yönelik ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?
6. Okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunlarınız nelerdir?
7. Karşılaştığınız bu sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz?
8. Bu sorunlarınızın çözülebilmesi için sizin önerileriniz nelerdir?
9. Okuma yazma öğretiminin daha başarılı olabilmesi için; (i) diğer öğretmenlerden, (ii) okul idarenizden, (iii) öğrencilerinizin ailelerinden, (iv) üniversiteden, (v) Millî Eğitim Bakanlığında, (vi) MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünden beklentileriniz nelerdir?

Verilerini Analizi

Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri konusunda ayrıntılı bulgulara ulaşmak amacıyla tüme varım analizi tekniğiyle verilerin analizi yapılmıştır (Berg, 1998; Bogdan & Biklen, 1998; Kvale, 1996; Patton, 1990; Uzuner, 1997, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2003). Öncelikle, verilerin yazıya dökümü, dökümlerin doğruluğu, indekslerin hazırlanması ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Niteliksel araştırmalarda, görüşme yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak için alandan iki kişinin birbirinden bağımsız olarak veri dökümlerini dinlemeleri ve bu verileri okumaları önemlidir (Kvale, 1996). Bu önemden dolayı veri analizine geçilmeden önce bu araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yürütmek amacıyla alandan iki uzman, gönüllü olarak görev almıştır. Yapılan yedi görüşmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla en az % 20 ölçütünü karşılayan görüşme takviminin ilk, orta ve son günlerinde yapılan toplam üç görüşmenin kasetleri ve yazılı görüşme formları seçilmiştir. Çalışmada iki uzman, bağımsız olarak kendilerine verilen kasetleri dinlemiş ve dökümleri okuyarak Betimsel İndeks, Görüşmeci Yorumu ve Genel Yorum bölümlerini kendi düşüncelerine göre yazmışlardır. Bu işlemden sonra, araştırmacı ve diğer iki uzman bir araya gelerek yaptıkları çalışmaları karşılaştırmışlardır. Üzerinde çalışılan Betimsel İndeks bölümlerinde tutarlılık sağlanmadığında araştırmacı ve uzmanların birbirleriyle tartışma sonrasında bu bölümlerde tutarlılık sağlanmıştır. Bu çalışmadan sonra araştırmacı, bu üç görüşmenin yazılı formlarında değişiklikleri yaparak görüşme formlarındaki verilerin son şeklini vermiştir.

Daha sonra verilere sayfa numaraları verilmesi, verilerin kodlanması, kodlanan verilerin çoğaltılması ve kesilmesi, kod dosyalarının oluşturulması, tema ve alt temaların oluşturulması, tema ve alt temaların eşlenmesi, alt temaları oluşturan verilerin düzenlenmesi, tema ve alt temaların yazılması, tema ve alt temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması işlemleri sistematik bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri bilgilerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Ancak, yapılan analiz sonucunda ulaşılan verilerin zenginliği nedeniyle, araştırma bulgularının tamamına bu makalede yer verilmemiştir. Çalışmada bulgular aktarılırken yaygın görüşü belirtmek amacıyla frekansı en yüksek olan tema ve alt temalara ilişkin örnekler verilmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan sekiz tema şu şekilde sıralanabilir: (i) öğretmenlerin yaptığı okuryazarlık tanımları, (ii) zihin özürlü çocukların okuma yazma becerilerindeki özellikleri, (iii) öğret-

menlerin, sınıflarında okuma yazma öğretimine yönelik yaptıkları çalışmalar, (iv) okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler, (v) okuma yazma öğretiminde kullanılan materyaller, (vi) okuma yazma öğretiminde olumlu yönler, (vii) okuma yazma öğretiminde sorunlar, (viii) okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunlara çözüm önerileri.

Öğretmenlerin Yaptığı Okuryazarlık Tanımları

Öğretmenler okuryazarlık konusunda sahip oldukları görüşleri çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Beşi okuduğunu anlama, söyleneni yazma, üçü fikir yürütme olarak tanımlamıştır. Üçü okuryazarlığın çevre ve günlük yaşam için önemli olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Cemile öğretmen, zihnin özürlü çocukların okuma yazmayı öğrenmelerinin gerekliliğini, *'kendilerini geliştirebilmeleri, bilgilerini artırabilmeleri ve günlük yaşama uyum sağlayabilmeleri'* (st. 76-83) şeklinde açıklamıştır. İki öğretmen ise okuma yazmanın okuryazarlık için bir ön koşul olduğunu belirtmişlerdir.

Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Becerilerindeki Özellikleri

Öğretmenlerin hepsinin görüşleri zihin özürlü çocukların okuma yazmayı öğrenebildikleri konusunda birleşmiştir. Örneğin, zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleriyle ilgili olarak; Gamze öğretmen, "Öğreniyorlar. Verdiğiniz şeyi alabilecek çocuk var tabi ki." (st. 234) ve "...tabi ki öğrenebiliyorlar." (st. 135), Betül öğretmen ise "Kesinlikle öğrenebiliyorlar." (st. 155) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Zihin özürlü çocukların okuma yazmayı normal çocuklardan daha geç öğrenebildiklerini belirten altı öğretmen görüşlerini çeşitli şekillerde açıklamışlardır. Örneğin, Gülfer öğretmen, zihin özürlü çocukların normal çocuklarla "aynı süreci geçtiklerini" (st. 385) fakat öğrenmelerinde "zamanın uzun olduğunu" (st. 377) ve "bu zamanı tayin etmenin söz konusu olmadığını" (st. 381) belirtmiştir.

Altı öğretmen sınıflarında okuma yazmayı tam öğrenmemiş ya da eksik öğrenmiş zihin özürlü çocukların olduğunu bildirmişlerdir. Örneğin, Gamze öğretmen, "ilkokulu bitirmiş ve dokuz yıldır hâlâ okuma yazma öğrenememiş" (st. 277) ve "belli fişlerde takılı kalmış durumda" (st. 279) olan bir öğrencisini anlatmıştır. Gülfer öğretmen de sınıfı büyük çocuklardan oluştuğu için öğrencilerinin "okumaya başlamış ya da yarım bırakmış" (st. 432) olarak geldiklerini ve "kelime devresinde olan çocukların belki hiç okumadan" da okulu bitirebildiklerini (st. 543-544) ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Sınıflarında Yaptıkları Çalışmalar

Öğretmenlerin hepsi okuma yazma öğretimine yönelik sınıflarında yaptıkları çalışmaları anlatmışlardır. Altı öğretmen, okumaya hazırlık çalışmaları olarak ön koşul becerilerin öğretimlerini yaptıklarını ve bu çalışmalarda motivasyonun da önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Cemile öğretmen, “Okuma yazmadan önce konuşma sırasında okuma yazma için gerekli olan şeyleri vermek lâzım. Örneğin, el becerilerini vermek lâzım, konuşma becerilerini vermek lâzım, kavramları vermek lâzım.” (st. 156-160) ifadesiyle okuma yazma öğretimi için çocukta ön koşul becerilerinin olması gerektiğini belirtmiştir. Erce öğretmen,

“...bir sene boyunca öncelikle okuma yazmaya motive etmek gerekiyor benim kanımca. Okuma yazmayı öğrenmek istiyor mu? Neden istiyor? Sınıfta kimler okuma yazma biliyor? Sen de onlar gibi okuma yazmayı öğrenmek ister misin? Okuma yazmayı öğrenirsen sen neler kazanırsın? Yani gerçekten çocuk istiyorsa o zaman ancak okuma yazma olayı gelişir” (st. 224-244)

ifadeleriyle motivasyon olduğu sürece okuma yazmanın gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır.

Ayrıca dört öğretmen sözlü anlatım çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Sözlü anlatım çalışmalarına, Cemile öğretmenin şu ifadeleri örnek olarak verilebilir:

“...Altı çocuğum okuma yazma biliyor. Okuduklarını anlıyorlar, konuyla ilgili soruları da cevaplayabiliyorlar. Bu altı öğrenciye ilişkin anlatım becerilerini geliştirici çalışmalar yapıyoruz. Hem sözel anlatımı hem yazılı anlatımı geliştirici çalışmalar yapıyoruz.” (st. 178-190) ve *“...kendimiz metin hazırlıyoruz. Metin okuma, anlatma olabiliyor. Resimler üzerinde konuşma olabiliyor ya da günlük yaşamla ilgili olayların üzerinde konuşma olabiliyor sözel anlatım.”* (st. 291-295; 297-301)

Öğretmenlerden dördü ise okuma yazma öğretimini *oyunlaştırma ve hikâyeleştirme* gibi çalışmalarla da gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Eray öğretmen, bu uygulamayı, “*Biraz oyunlaştırmaya çalışıyoruz. Öğrendikleri kelimelerle ilgili eğlenceli bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Torbadan kelime çekme, cümlelerin içinde boşluklar bırakarak o boşlukları doldurmasını isteme gibi.*” (st. 309-319) ifadeleriyle örneklendirmiştir.

Okuma yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler konusunda çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Yedisi fiş öğretiminde tümünden gelim yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenlerden üçü fiş

öğretiminde fişlerin kullanımını ve sınavla ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Betül öğretmen, “Tümden gelip özele doğru gidiyoruz. Yani cümleden sese doğru bir yöntem izliyoruz.” (st. 244-249) şeklindeki ifadeyle açıklamıştır. Fiş öğretiminde fişlerin verilmiş sırası için Eray öğretmenin, “...sesli harflerden oluşan fişler önce veriliyor.” (st. 1489-1491) sözleri örnek olarak verilebilir. Erce öğretmen ise özellikle bir öğrencisini her sabah *sınavdan* (st. 367-377) geçirdiğini öğrencisinin unutmamasını böylece engellemeye çalıştığını anlatmıştır.

Öğretmenlerin hepsi okuma yazma etkinliklerinde bireyselleştirme yaptıklarını çeşitli görüşleriyle bildirmişlerdir. Okuma yazma öğretiminde bireyselleştirmeye ilgili fikirlerini Eray öğretmen, “Hem bireysel çalışarak hem performanslarına göre plânlar hazırlayarak okuma yazmayı öğretebiliriz bu öğrencilere. Yani onlar için ayrı bir çaba ve ayrı bir çalışma programı ayarlamak ve bunun için zaman harcamak gerekiyor.” (st. 1342-1346) şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Gülfer öğretmen, “...üç grup öğrenci var. Birisine ilkököl beşinci sınıf kitabını aldım, birisine üçüncü sınıfların kitabını aldım, üç tane öğrencim de okuma yazmaya geçmemiş durumda. Okuma yazma bilmeyen bu çocuklar grup eğitimine girmiyorlar.” (st. 838-841; 846-849) şeklinde sınıfını örnek vermiştir. Ayrıca öğretmenlerden beşi bireyselleştirme çalışmalarında stajyerlerden yardım aldıklarını da belirtmişlerdir.

Üç öğretmen tarafından ifade edilen bir diğer dikkat çeken konu ise, okuma yazma öğretiminde ödül ve pekiştireç kullanımınıdır. Gülfer öğretmen, sosyal pekiştireçler ya da yiyecek pekiştireçleri kullanarak okuma yazma öğretimi yaptığını, “Aferin, sen çok güzel okuyacaksın, çok güzel okuyosun, şeklinde sık sık pekiştireçler veriyoruz ama bu pekiştireçler çocuğu şımartacak düzeyde değil. Okuduktan sonra sana pasta keseceğiz, gibi şeyler söylüyoruz; çünkü çocuklar yemeğe çok hevesliler.” (st. 612-614; 620-625) şeklindeki ifadeleriyle örneklendirmiştir.

Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Materyaller

Öğretmenlerin altısı kitapları, üçü fiş ve fiş panolarını, üçü ise öğrencinin çevresindeki araç gereçleri ve kart setlerini okuma yazma öğretiminde kullandıkları materyaller olarak örneklendirmişlerdir. Örneğin Eray öğretmen, “...hece kitapları, ilkököl birinci sınıf kitapları, ilkökuma yazma kitapları...” (st. 297-298) ifadesiyle kullandığı kitaplar hakkında bilgi vermiştir. Eray öğretmen kullandığı kitapların dışında, “tüm ilkököl öğretmenlerinin kullandığı” (st. 192-193), “yirmi sekiz temel fiş cümlesinden” (st. 1471) oluşan bir “fiş panosu” (st. 202) hazırladığını da belirtmektedir. Cemile öğretmen ise “Olay kartları, sıralama kartları, eşleme kartları var. Onlarla çalışıyorum ek olarak.” (st. 245-246) ifadesiyle çocuğun çevresindeki diğer araç gereçleri de kullandıklarını belirtmiştir.

Okuma Yazma Öğretiminde Olumlu Yönler

Öğretmenlerden okuma yazma öğretiminde olumlu olarak değerlendirilebilecek konular hakkında çeşitli görüşler gelmiştir. Yedi öğretmen, okuma yazma öğretiminde çocuklarıyla ilgili olan ailelere ilişkin ortak görüşlerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Erce öğretmen, "...sürekli evdeki çalışmanın da tekrar edilmesi, çocuğa değer verilmesi, ona güvenilmesi çocuğun başarısını artırıyor. Daha çok güvenmesini sağlıyor." (st. 822-824) şeklindeki ifadeleriyle ilgili ailelerin çocuklarının daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Betül öğretmen ise çocuklarıyla ilgili olan aileler dışında bir de çocuğu *zorlayıcı* (st. 933-937), yani aşırı ilgili ailelerin olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerden altısı, okuma yazma öğretimine yönelik kendilerini geliştirmek için gösterdikleri çabalara ilişkin görüşlerini bildirmiştir. Eray öğretmen, öğrencilerine yönelik amaçları olduğu için bulunduğu kuruma geldiği ilk yıllarda yaptıklarını, "...programları inceledim ve hâlihazırda bulunan yıllık plânı gözden geçirdim. Çocuklarla iyi bir iletişim kurmaya çalıştım." (st. 98-100) şeklinde açıklamıştır. Erce öğretmen, kendi kendilerine araştırmalar yaptıklarını, "...Neyi daha kolay öğrenebilir? Hangi kitap çocukların seviyesine daha uygundur? Bu tür araştırmalar yapıyoruz." (st. 592-594) sözleriyle ifade etmiştir.

Cemile öğretmen, daha önce işitme engelli çocuklarla da çalıştığını söylemiş ve "Bizler bunları tecrübeyle öğrendik." (st. 539) sözleriyle okuma yazma öğretimini kişisel çabasıyla öğrendiğini açıklamıştır.

Öğretmenlerin dördü, okuma yazma öğretiminde okul idaresi ve öğretmenler arasındaki olumlu yöndeki ilişkiler konusunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Gizem öğretmen, okul idaresinin kendisine okuma yazma öğretiminde gerekli olan her konuda yardım ettiğini, okuma yazma öğretimine örnekler getirdiğini, araştırma yapması için istediği yere gitmesine izin verdiğini belirtmiştir.

Okuma Yazma Öğretimindeki Sorunlar

Öğretmenler araç gereç ve kaynaklarla ilgili sorunlar hakkında çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Beş öğretmen, okuma yazma öğretimindeki araç gereç ve kaynakların eksik ve yetersiz olduğunu anlatmışlardır. Örneğin, Erce öğretmen, "Kaynak da yok." (st. 588), Gizem öğretmen, "Bu tür çocuklara göre hazırlanmış araç gerecimiz hiç yok." (st. 283-284) ve "Bu tür çocuklarda araç gereç eksikliği var." (st. 668), Gamze öğretmen, "...materyal, araç gereç fazla değil. Örneğin fişimiz yok okulumuzda." (st. 361-366) ve "Bizde kaynak kitap yok." (st. 715) şeklinde vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden dördü, araç gereç hazırlamanın öğretmene ek yük getirmesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Örneğin, Eray öğretmen, araç gereç hazırlamada öğretmenlere çok yük düştüğünü, “...günlerce, sayfalarca yazı yazıp onları fotokopi çektirip çoğalttırıp çocuklara vermemiz; bunu devam ettirmemiz oldukça zor oluyor.” (st. 1762-1765) şeklinde ifade etmiştir. Gizem öğretmen, araç gereç hazırlamanın eğitim zamanını azalttığını, “Şimdi ben araç gereç hazırlayım derken eğitimden zaman alıyorum, onu düşünüyorum.” (st. 397-401) şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Gamze öğretmen ise bu konuyu farklı bir açıdan ele almıştır. Araç gereç hazırlamak için kendilerine zaman ve ortam gerektiğini, “Yorgunluk var, aşırı yorgunluk var. O yüzden bu araç gereçler o kadar zor geliyor ki... Zaman kalmıyor yani.” (st. 913-923) şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Bütün öğretmenler okuma yazma öğretiminde ailelerle ilgili sorunlar konusunda çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden beşi, ailelerin okuma yazma öğretiminde çocuklarını evde desteklemedikleri konusunda görüşlerini bildirmişlerdir. Örneğin, Eray öğretmen, ailelerin çocukların bir an önce okuma yazma öğrenmelerini istemelerine rağmen “çok fazla destek” (st. 1745-1748) vermediklerini bildirmiştir.

Öğretmenlerden dördü, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması konusunda ilgili olarak ortak görüşlerde bulunmuşlardır. Eray öğretmen, ailelerin sosyoekonomik durumlarının iyi olmamasından dolayı zihnin özürlü çocukların okuma yazma öğrenemediklerini, “...hem ekonomik açıdan zayıf aileler hem eğitim kültür açısından, hem sosyal açıdan... Bu öğretmenler onların diğerleriyle aynı zamanda okuma yazmayı öğrenmelerine sebep olmuş diye düşünüyorum ben.” (st. 1399-1405) şeklindeki ifadesiyle vurgulamıştır.

Öğretmenlerin hepsi okuma yazma öğretiminde Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlara ilişkin çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Üç öğretmen, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünü iyi tanımadıklarını anlatmışlardır.

Öğretmenlerden ikisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen okuma yazma öğretimine yönelik seminerlerin öğretmenlere yararlı olmadığını bildirmiştir. Örneğin, Gamze öğretmen, okuma yazma öğretimiyle ilgili düzenlenen seminerlerde farklı öğretmenlerin bir araya toplandığını ve semineri veren kişinin de alanda yetersiz olduğunu belirtmektedir (st. 1258; 1265).

Eray ve Gülfer öğretmenler, bakanlık tarafından okuma yazma öğretimine yönelik araç gereç ve kaynakların sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden altısı okuma yazma öğretiminde üniversite ile ilgili olan sorunlar konusunda çeşitli görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenler bu sorunlardan biri olarak, lisans eğitiminde verilen okuma yazma öğretiminin yetersizliğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden beşi programla ilgili sorunlar hakkında görüşlerini bildirmişlerdir. Üçü, okul programının zihin özürlü çocukların performanslarına uygun olmadığını anlatmıştır. Okul programının sürekli değişiyor olması konusunda da Cemile ve Gülfer öğretmen görüş bildirmişlerdir.

Okuma Yazma Öğretimi ile İlgili Sorunlara Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin tamamı, zor bir alanda çalıştıklarını belirtmişler ve bu yüzden de istekleri doğrultusunda herkesin özellikle okul idaresinin kendilerine her konuda destek olması yönünde çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Dört öğretmen, okul idaresinin öğretmenlere okuma yazma öğretimine yönelik araç gereç ve kaynak sağlaması konusunda görüşlerini belirtmiştir. Gülfer öğretmen, çocukların özellikle zihin özürlü çocukların “göreyerek daha çabuk öğrendiklerini” (st. 1084-1088), bu yüzden de sınıflarda araç gerecin çok olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden dördü, seviye sınıfları oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin hepsi, Millî Eğitim Bakanlığına yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu görüşler arasında, okuma yazma öğretimine yönelik kaynak ve materyal sağlanması ağırlıklı olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden dördü, özel eğitim okullarının diğer okullar arasındaki yerinin belirlenmesini istemişlerdir.

Altı öğretmen, okuma yazma öğretiminde ailelere yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden dördü, ailelerin okulda yapılan çalışmalarını evde tekrarlamaları konusunda görüş bildirmiştir. Erce öğretmen ise ailelerin zihin özürlü çocuklarına sosyal yaşantı sağlamaları gerektiği konusunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerden beşi, öğretmenlerle ilgili olarak çeşitli önerilerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Gizem ve Gamze öğretmenler, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine yönelik araç gereç hazırlama konusunda yaratıcı olmaları gerektiğini anlatmışlardır.

Beş öğretmen, üniversiteye yönelik çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden üçü, üniversitenin öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi, öğretmenlerin yeni gelişmelerden ve üniversitelerde yapılan önemli etkinliklerden haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Cemile öğretmen, aynı şehirde dü-

zenlenen kongrelere katılmadıklarını, kendilerini yenileyemediklerini ve bu yüzden de öğretmenlerin “eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde” kongrelere katılmalarının sağlanmasını istediğini (st. 655-673) belirtmiştir. Ayrıca Cemile öğretmen, “...bilgi, doküman ve deneyim anlamında üniversitenin bizi desteklemesi gerekiyor diye düşünüyorum. Benim hatalarım varsa uyarması da gerekiyor. Bu görevi de yapmalı.” (st. 705-712) demiştir.

Dört öğretmen, var olan, zihin özürlü çocukların programına yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden üçü, programın zihin özürlü çocukların düzeylerine göre düzenlenmesi ve güncelleştirilmesi konusunda önerilerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden ikisi ise programdaki okuma yazma öğretiminin uygulamalı olarak verilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Örneğin Eray öğretmen, mezun olacak öğrencilerin, okuma yazma öğretiminin “normal ilkokulların birinci sınıfında” (st. 1793) nasıl yürütüldüğü konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini ve üniversitede verilen okuma yazma öğretiminin, mezun olacak öğrencilere “uygulamalı” (st. 1815) olarak verilmesini önermiştir.

Tartışma

Görüşme yapılan öğretmenlerin okuryazarlık hakkındaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu, okuryazarlığın sadece gördüğünü okumak değil aynı zamanda o metni anlamak, yazabilmek ve o metinle ilgili sorulara cevap verebilmek olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde görüşülen öğretmenlerden okuryazarlığın kendini ifade etmek olduğunu belirten öğretmen de olmuştur. Kimi öğretmenler, okumaya hazırlık kavramının temelini aldığı olgunlaşmacı görüşü destekleyici şekilde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüş doğrultusundaki öğretmenler, okuryazarlığın, öğrenmenin ilk aşaması olduğunu ve akademik bilgilerin öğrenilebilmesi için de bir ön koşul olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bazıları ise okuryazarlığın, insanların çevrelerindeki ihtiyaçlarını giderebilmeleri için gerekli olduğunu özellikle de zihin özürlü bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri, bilgilerini artırabilmeleri, günlük yaşama uyum sağlayabilmeleri ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için okuma yazmayı mutlaka öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin bu görüşleri de erken çocukluk döneminde başlayan ve zaman içinde gelişen, filizlenen okuryazarlık kavramını destekleyici özellik göstermektedir (örn., Teale & Sulzby, 1986).

Zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Öğret-

menlerin çoğu, zihin özürlü çocukların normal çocuklar gibi okuma yazma öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler Eripek'in (1996) eğitilebilir zihin özürlü çocukların genellikle okumayı öğrenebildikleri görüşüne paraleldir. Eripek (1989) 165 eğitilebilir zihin özürlü çocukla yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin % 54'ünün birinci ya da ikinci sınıf düzeyinde okumayı öğrendiklerini belirlemiştir. Fazio, Johnston ve Brandl (1993), zekâ bölümleri 61 olan (WISC-R) 19 eğitilebilir zihin özürlü çocuğa Peabody Resim-Sözcük Testi uyguladıklarında bu çocukların uygulanan testte bulunan nesne isimlerini okuyabildiklerini belirlemiştir. Ayrıca Dereli'nin (1987) 51 alt özel sınıf öğretmeniyle görüşmeye dayalı yaptığı araştırmanın bulguları da zihin özürlü çocukların genellikle okumayı öğrenebildikleri görüşünü desteklemektedir. Eğitim programlarında okuma yazma becerilerinin öğretimine ağırlık verildiğinde ve uygun öğretim yöntemleri uygulandığında eğitilebilir zihin özürlü çocuklar kendilerinden beklenen okuma başarılarını gösterebilmektedirler (Eripek, 1996).

Yukarıdaki görüşün tersi olarak, öğretmenlerden bazısı, zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmelerinde normal gelişim gösteren çocuklardan farklılık gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ancak ilginçtir ki öğretmenlerin çoğu, zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmede normal çocukların geçtikleri aşamalardan daha yavaş gelişim göstermelerini *farklılık* olarak vurgulamışlardır. Burns ve arkadaşları (1988) ile Alperen (1990), zihin özürlü çocukların başlıca özelliklerinden birinin okuma yazmayı normal akranları kadar hızlı öğrenememeleri olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu çocukların anlama becerilerinde ve sesli okumada normal gelişim gösteren çocuklardan geri olduklarını da savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerden bir kısmı, zihin özürlü çocukların yedi yaş zekâ seviyesine ulaştıklarında okuma yazmayı öğrenebildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları, normal gelişen bir çocuk altı yaşında okuma yazmayı öğrenebiliyorsa zihin özürlü çocukların okuma yazmayı dokuz-on iki yaşlarında öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüş, Eripek'in (1996), normal gelişim gösteren çocuklarda altı olan okumaya hazır olma yaşının eğitilebilir zihin özürlü çocuklarda sekiz hatta bazen on bir yaşa kadar gecikebildiğini belirten açıklamasıyla benzerdir. Ayrıca olgunlaşmacı bakış açısını desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden olgunlaşmacı görüşün ortaya atıldığı başlangıç dönemlerinde yaygın olan "Çocuk hazır oluncaya kadar *bekle.*" bakış açısını benimsemedikleri düşünülebilir. Aksine, öğretmenlerin çoğu, okuma yazma öğretiminden önce okuma yazma hazırlık çalışmaları yaptıklarını ve bunun okuma yazma için bir ön koşul olduğunu belirtmişlerdir. Okumaya hazırlık çalışmaları olarak el kaslarını geliştirmeye; kalem, kitap, defter kulla-

nımına yönelik çalışmalar; kavram öğretimi, çizgi ve sınırlı boyama çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Oktay (1982), okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının bir parçası olan tahta küplerin, yapbozların, oyun hamurlarının, kil ve resim çalışmalarının çocuğun el becerisini, renk, şekil kavramlarını geliştirdiğini aynı zamanda dış dünya hakkında yeni bilgiler kazanmasına ve duygusal yaşamını ifade etmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Görülmektedir ki öğretmenler zihin özürlü çocukların daha geç olgunlaştıklarını kabul ediyorlar ama durup beklemiyorlar. Bu da zihin özürlü çocukların eğitimi için çok önemli bir yaklaşımdır ve sevindiricidir. Durup beklemeye zaman yoktur.

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin, okuma yazma öğretimi için ön koşul becerilere sahip olmadıklarını ve bu yüzden de geçmişteki okul yaşamlarında eksik ya da yanlış öğrenmeler sonucunda okuma yazma öğretiminde başarısız olduklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler zihin özürlü çocuklarda görülen eksik ya da yanlış öğrenmeleri düzeltmenin öğretime yeni başlamaktan çok daha zor olduğunu dile getirmişlerdir. Geçmiş yaşantılarda yanlış ve eksik öğrenilenlerin düzeltilmesi veya tamamlanması zaman ve emek alıcıdır. Bu nedenle öğretmenlere hak vermemek elde değildir.

Öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları çalışmalar konusundaki görüşlerde benzerlikler görülmektedir. Öğretmenler çeşitli ifadelerle okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuğu motive etmenin çok önemli olduğunu ve çalışmalarına başlamadan önce sınıflarında bunu sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yiyecek ya da sosyal pekiştiricilerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını öne sürmüşlerdir. Ancak, davranışçı literatürde, kullanılan nesne ya da etkinliklerin etkili olabilmesi için pek çok ilkeye dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, kullanılan pekiştiricilerin davranışlar üzerindeki etkileri sürekli olarak sınanmalıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin bu pekiştiricileri ilkelere uygun ve etkili şekilde kullanıp kullanmadıkları belirsizdir (Kırcaali-İftar & Tekin, 1997).

Öğretmenlerden bazısı sınıflarında ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma parçalarını anlatım becerilerini geliştirmek amacıyla sözlü anlatımlarla işlediklerini, çocuklara tekerlemeler ezberlettiklerini, olay kartları, resimli kitaplardaki resimler ya da günlük olaylar hakkında konuşmalar yaptıklarını açıklamışlardır. Goodman'a (1986) göre, bu çalışmalar öğrencilerin sözel ve yazılı dil arasında bir köprü oluşturmalarını olanaklı kılmaktadır. Sözel dildeki gelişmeler yazılı dildeki gelişmeleri olumlu yönde etkilemektedir. Bu anlamda öğretmenler gelişimsel bakış açısının önerdiği anlamlı okuma yazma çalışmaları yapmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden bu çalışmalara öğretim programlarında hangi sıklıkla yer verdikleri belli değildir.

Öğretmenlerin çoğu çizgi çalışmalarını, fiş öğretimini oyunlaştırdıklarını ya da kendilerinin oluşturduğu metinleri şarkıya dönüştürdüklerini ve bu şekilde çalıştıklarında öğrencilerin de daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Oyun, normal gelişim gösteren çocukların eğitim-öğretimlerinde ne kadar önemliyse zihin özürlü çocukların da eğitim-öğretimlerinde o kadar önemlidir. Özellikle okulöncesi dönemde zihin özürlü çocuklara oyun olanaklarının sunulması bilişsel, dil, sosyal ve motor becerilerinin gelişiminde önemli fırsatlar yaratmaktadır. Oyun ortamlarında zihin özürlü çocuk hoş vakit geçirirken yaşlılarıyla iletişim kurmayı, toplum tarafından kabul edilen uygun davranışlar göstermeyi ve günlük yaşamını kolaylaştıracak beceri ve kavramları da öğrenebilir (Özen, 2001). Ayrıca Heilman ve diğerleri (1990) çocukların okuryazarlık gelişimlerinde gerekli olan çevresel ve algısal gelişimleri için oyunun önemli olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler kullandıkları fişleri, normal gelişim gösteren çocuklarda nasıl kullanıyorlarsa (Öz, 1998), zihin özürlü çocuklarda da aynı şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin herhangi bir şekilde farklı bir öğretim yapmadıklarını göstermektedir. Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenler esas olarak zihin özürlü çocukları *farklı* görmemektedir; geriden gelmeyi ya da yavaş öğrenmeyi farklılık olarak ifade etmektedirler. Bu durumda normal çocuklarda Millî Eğitim Bakanlığınca onaylanan programda yer alan öğretim yöntemiyle öğrencilerine fişleri öğrettiklerini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenler zihin özürlü öğrencilerine görsel ipuçları sağlayarak daha kalıcı öğrenmeyi sağlamaya çalışmaktadırlar. Onların bu yaklaşımlarına çeşitli araştırma bulguları oldukça destek vermektedir (örn. Conners, 1992; Kıcaali-İftar & Uysal, 1999).

Conners'in (1992) araştırmasında da öğretilbilir zihin özürlü çocuklara sözcük tanıma ve sözcük analizini öğretmenin resimli öğretim tekniklerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kırcalı-İftar ve Uysal (1999) tek denekli araştırma modellerinden beceriler arası çoklu yoklama modeli ile yaptıkları dört eğitilebilir zihin özürlü çocuğun katıldığı çalışmada, Türk eğitim sisteminde kullanılan fişleri oluşturan her bir sözcüğün üzerine, o sözcüğü temsil eden bir resmin yapılması suretiyle bir fiş öğretimi uygulamışlardır. Öğrenci resimli fişi doğru olarak okuduktan sonra, *resimli fişi geciktirme* uygulamasına geçilmiştir. Öğrenci resimsiz fişi okur hâle geldikten sonra çalışılan resimli fiş öğretimden kaldırılmış ve öğretime resimsiz fişle devam edilmiştir. Araştırmanın sonunda tüm çocukların, kendilerine özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla sağlanan resimli fişlerden yararlanabildikleri bulunmuştur.

Öğretmenler, sınıf seviyelerinin farklı olmasından dolayı okuma yazma öğretiminde sınıf içinde *bireyselleştirme* yaptıklarını bildirmişlerdir. Ancak

öğretmenlerin çoğu bireysel çalışmaları daha çok stajyer öğrencilerin uygulamaya geldikleri dönemde gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum ise ülkemizde özel eğitim sınıflarında görevlendirilen öğretmen sayısı ile ilgili ciddi sorunlar olduğunu düşündürmektedir.

Özel eğitimde öğretimin bireyselleştirilmesi, diğer bir deyişle, öğrencinin özelliklerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmiş olması öğretimin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için önemlidir (Vuran, 1996). Derslerde öğrencilerin farklılaşan düzeylerini belirleme ve belirlenmiş olan düzeylerine göre öğretimi plânlama, desenleme ve buna göre uygulama öğretmenden beklenen bir görevdir (Blackhurst & Berdine, 1993; Heilman ve diğ., 1990; Özyürek, 1999). Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, bu çocuklara yönelik eğitim programlarının plânlanmasında öğrencinin kendi içindeki farklılıklarını göz önüne almaları önemlidir (Özyürek, 1999). Tüm eğitimciler tarafından uygulanması gereken bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işlevsel ve etkili olması da öğrenciden beklenen başarı açısından son derece önemlidir (Tekin, 1996). Ayrıca birçok araştırmacı, doğru ve etkili bir şekilde düzenlenen bireyselleştirilmiş öğretimin, okuma yazma öğretiminde engel olabilecek birçok faktörün en düşük düzeye indirebileceğini kabul etmektedir (Polloway & Patton, 1993). Tüm bu araştırmaların bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim yapma gayretleri olumlu bir durumdur.

Öğretmenlerin çoğu okuma yazma öğretimindeki sorunlara karşı bazen kendilerinin çözüm aradıklarını belirtmektedirler. Okuma yazma öğretimindeki eksikliklerini mesleğe başladıkları günden itibaren çeşitli yollarla gidermeye çalıştıklarını, öğrencilerine okuma yazma öğretmeyi amaçladıkları yönde kendilerini geliştirdiklerini, gerek derse hazırlık gerekse materyal hazırlama konusunda basit çalışmalar yaptıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin bu şekilde kişisel çabalarıyla çalışmalarının ve yeniliğe açık olmalarının okuma yazma öğretimini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca Blackhurst ve Berdine (1993), öğretmenlerin diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde istekli olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Ancak bir kısım öğretmenler bu konularda problemler yaşadıklarını, örneğin okul idaresiyle olumsuz ilişkiler içinde olduklarını ifade etmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin kişilik özellikleri, deneyimleri, motivasyonları ve okul idaresindeki kişilerin özellikleri gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar çok kapsamlıdır ve çeşitlilik göstermektedir. Kendileriyle görüşülen bütün öğretmenlerin görüşleri, okuma yazma öğretiminde kullanılan araç gereçler, zihin özürlü çocukların aileleri ve Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili sorunlar ü-

zerinde yoğunlaşmaktadır. Araç gereçlerle ilgili olarak ifade ettikleri sorunlar Dereli'nin (1987) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler ailelere okuma yazma öğretimine yönelik çeşitli önerilerde bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin ailelere yönelik önerileri, çocuklarını okuma yazma çalışmalarında evde desteklemeleri, çocuklarına sosyal yaşantı sağlamaları ve öğretmenleri bu konuda motive etmeleri konusunda yoğunlaşmaktadır. Başal ve Batu'nun (2002) çalışmalarındaki öğretmenler de aile desteğinin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenler ailelerin çocuklarını evlere kapatmadan toplum içine çıkarmalarını önermekte, bir kısım öğretmenler ise ailelerin öğretmenlerle ve okul idaresiyle sürekli diyalog kurmalarını önermektedirler. Bu öneriler Acar'ın (2000) alt özel sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda ailelerin, öğretmenle iş birliği içinde olup iletişim kurmalarının çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Blackhurst & Berdine, 1993).

Öğretmenler hem Millî Eğitim Bakanlığı hem Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünden hem de üniversitelerden beklentilerini ve önerilerini dile getirmişlerdir. Okuma yazma öğretimine yönelik olarak öncelikle Bakanlığın, okullara her konuda özellikle araç gereç, kaynak konusunda destek sağlamasını, her türlü yenilik ve gelişmeleri de kendilerine iletmelerini önermektedirler. Başal ve Batu da (2002) araç gereç yokluğu ve kaynak eksikliğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, özel eğitim ve zihin özürlü çocuklara ilk okuma ve yazma çalışmalarının nasıl uygulanacağını bilen kişilerden bir komisyon oluşturulmasını, bu konuda basılı yayınların bir an önce yapılmasını beklemektedirler. Bu komisyonun oluşturulmasında üniversite ya da yabancı ülkelerden yardım alınabileceğini belirtmektedirler.

Ayrıca Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünün öğretmenler tarafından yeterince tanınmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin biri, müdürlüğün üst makamlarına özel eğitimi bilen kişilerin getirilmesini ve bu kişilerin yurt dışındaki gelişmeleri takip ederek Türkiye'ye örnekler getirmelerinin alanda gelişmelere yol açabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünün özel eğitim ile ilgili kurumlar arasında iletişimi sağlayarak sorunları kısa zamanda çözmeye yönelik iş birliğini sağlamasını önermektedirler.

Öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde üniversite ile ilgili sorunları ise şunlardır: Öğretmenler okuma yazma öğretimini mesleğe başladıktan sonra deneme yanılmayla ya da yakınlarında bulunan tecrübeli kişilerden

öğrendiklerini, mezun olduktan sonra da üniversitenin bu konuda yararını görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler başarılı bir şekilde okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilmesine yönelik üniversitelere çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin yeni gelişmelerden haberdar edilmesi, okuma yazma öğretimi konusunda bilgilendirici etkinlikler düzenlenmesi, mezunların meslek hayatına kazandırıldıktan sonra da izlenmesi ve alanda gerçekleşen gelişmelerin onlara iletilmesi yönünde önerilerini ifade etmişlerdir. Okuma yazma öğretimi konusunda yeni yayınlanan kaynak, doküman ya da tezlerin kendilerine ulaştırılmasını önermişlerdir. Bazı öğretmenler, üniversitenin okullarda okuma yazma öğretimine yönelik kurs, seminer gibi bilgilendirici etkinlikler düzenlemesini ve bu konuda kendilerine uygulamalı olarak çalışmalar yapılmasını da istemişlerdir.

Öğretmenlerin hem Millî Eğitim Bakanlığı hem Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğünden hem de üniversitelerden beklentileri ve sağladıkları öneriler uygundur; ancak sorunların çözümünü merkezden beklemek etkili bir öğretmen davranışı olarak kabul edilemez. Ayrıca tüm bu öneriler yukarıda öğretilenlerin, kendilerini geliştirme çabalarında aktif rollerinin olduğunu söylemeleriyle çelişmektedir.

Öğretmenlerin çoğu okuma yazma öğretiminde programla ilgili olarak sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir ve çözümlerine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Okuma yazma öğretiminde beş yıllık bir sürenin zihin özürlü çocuklar için yetersiz kaldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bazıları programın, zihin özürlü çocukların düzeylerine uygun ve daha çok güncel hayatta karşılaşılan konuları içerecek şekilde düzenlenmesini önermişlerdir. Dereli'nin (1987) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, öğretmenlerin % 64'ünün Türkçe programının içeriğinde yeni bir düzenlemeye gidilmesini, % 16'sının eğitilebilir zihin özürlü çocuklar için ayrıntılı bir Türkçe programının hazırlanmasını ve % 12'sinin Türkçe programının içeriğinin öğrenciyi işe ve hayata hazırlanmasına yönelik olmasını içeren görüşleri bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin çoğu zihin özürlü çocukların okuma yazmayı, gelişimsel görüşü destekleyici şekilde normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamalardan geçerek, ancak bu aşamaları normal gelişim gösteren çocuklara göre daha geç sürede tamamlayarak öğrenebildiklerini desteklemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde zihin özürlü çocuklara yönelik çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun, zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmelerindeki farklılığı, bu çocukların normal gelişim gösteren çocukların geçtiği aşamaları daha geç geçmeleri şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretiminde, çocukların performanslarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, bu progra-

ma uygun yöntem ve araç gereçlerin kullanılması, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve bu programı uygulayabilecek personelin olması önem taşımaktadır. Aynı şekilde okuma yazma öğretimine destek amacıyla hazırlanan programlar doğrultusunda, zihin özürlü çocukların ailelerine yönelik programlar hazırlanarak uygulanması gerektiği de düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek eğitsel düzenlemeler sonucunda, zihin özürlü çocukların okuma yazma öğretiminde daha üst düzeyde başarılı olabilecekleri düşünülebilir. Araştırma sonucunda ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler:

1. Araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilmesi amacıyla, aynı araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenabilir.
2. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.
3. Farklı özür gruplarıyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

Uygulamada yerine getirilmesi yararlı olabilecek öneriler:

1. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek zihin özürlü çocukların ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlere ve/veya ailelere yönelik zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretim yöntemlerini içeren öğretim programları geliştirilebilir.
2. Zihin özürlü çocuklarla çalışan öğretmenler zihin özürlü çocukların okuma yazma öğrenmeleri, öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda bilgilendirilmelidir.
3. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan okuma yazma öğretimi uygulama ağırlıklı olarak verilmelidir.
4. Okulda verilen okuma yazma öğretiminin etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla zihin özürlü çocukların ailelerine yönelik ev merkezli aile eğitim programları hazırlanabilir.
5. Zihin özürlü çocuklara yönelik hazırlanan okul programlarının etkili ve işlevsel olması amacıyla zihin özürlü çocukların ihtiyaçlarına ve düzeylerine göre yeniden düzenlenmelidir.
6. Okuma yazma öğretiminde başarılı olan öğretmenler ve zihin özürlü öğrenciler çalışmalarından dolayı okul idaresi tarafından cesaretlendirilmeli ve ödüllendirilmelidir.
7. Zihin özürlü çocuklara okuma yazma öğretimi konusunda basılı öğretim materyalleri hazırlanarak bu öğrencilerle çalışan öğretmen ve/veya ailelerin kullanımına sunulmalıdır.

Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation: A Semi-Structured Interview

*Aysun ÇOLAK**, *Yıldız UZUNER***

Abstract

The purpose of this study was to analyze the opinions and suggestions of special education teachers about the literacy learning in children with mental retardation. Semi-structured interviews were conducted with seven special education teachers. The data were analyzed inductively and eight themes were formed. Most of the teachers believed that children with mental retardation become literate in a way that is similar to normally developing children; but they are delayed. The opinions of the teachers were based on either emergent literacy or reading readiness concepts. The teachers reported many problems in terms of teaching literacy to their students. They provided several suggestions for solving those problems. Some recommendations for future research and literacy instruction of children with mental retardation were provided.

Key Words

Children with Mental Retardation, Literacy, Qualitative Research, Teachers' Opinions.

* *Correspondence:* M. A., Anadolu University Faculty of Education, Department of Special Education
26470 Eskişehir Turkey. E-Mail: acolak@anadolu.edu.tr

** Assoc. Prof. Dr., Anadolu University, School for the Handicapped.

There are various theoretical concepts about literacy development in the literature, some of which contradict with each other. Two of these concepts dominate the others. One is the reading-readiness skills concept (McMahon, Richmond, & Reeves-Kazelskis, 1998; Teale & Sulzby, 1986) and the other is the emergent literacy concept (Emergent Literacy Project, 1995; Uzuner, 1996). The reading readiness concept was originally emphasized by the maturational viewpoint. This concept has been gradually adapted by the direct instruction method based on the behavioral model. The concept of reading readiness initially stressed the importance of waiting until the child is ready to learn how to read and write before providing any type of instruction. Eventually, the meaning of being ready has become synonymous with the learner's having prerequisite skills. In the past two decades, the teachers and the researchers have critically examined the assumptions underlying the perception of early literacy. Therefore, the term emergent literacy has become widely accepted as an alternative view for literacy development. According to this point of view, children become literate through the meaningful, functional, and purposeful interactions with prints. This concept emphasizes the importance of the print environment full of a variety of literacy and language experiences provided by significant adults and more capable peers. Based on some literature, children with mental retardation become literate in a way that is similar to their normally developing peers; however, they are delayed (Alperen, 1990; Berdine & Blackhurst, 1981; Burns, Roe, & Ross, 1988; Eripek, 1989; Katims, 1996; Kırcaali-İftar & Uysal, 1999). On the other hand, some researchers suggest that those children are different cognitively; therefore, they have to be taught differently (Connors, 1992; Esen, 1990).

Teachers' theoretical perspectives on children's literacy are among the crucial factors in creating a learning environment (Harste & Burke, 1977). However, there are few studies conducted on the opinions and suggestions of special education teachers working with children who are mild in mental retardation regarding literacy (Başal & Batu, 2002; Dereli, 1987; Katims, 1996). Therefore, it is important to inquire about the features of the literacy programs of children with mental retardation. Hence, the purpose of the present study was to analyze the opinions and suggestions of Turkish special education teachers about literacy learning in children with mental retardation.

Method

Participants

The participants had teaching experiences of 11 years on average. In addition, all have been teaching reading and writing to children with mental retardation for about four years.

Data Collection Technique

The data were collected from seven volunteer special education teachers working with mentally retarded children via semi structured interviews ((Berg, 1998; Bogdan & Biklen, 1998; Kvale, 1996; Patton, 1990; Uzuner, 1997, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2003). The audio-taped interview data were analyzed inductively and eight themes were formed: (a) the teachers' definitions about being literate, (b) the characteristics of the reading and writing skills of mentally retarded children, (c) the literacy oriented activities they implemented in their classes, (d) the literacy instruction methods they utilized, (e) the literacy materials they used, (f) the positive aspects of literacy instruction, (g) the problems in literacy instruction, and (h) the solutions for the problems related to literacy instruction (Berg, 1998; Bogdan & Biklen, 1998; Kvale, 1996; Patton, 1990; Uzuner, 1997, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2003).

Results and Discussion

The results indicated that the teachers' definitions of being literate varied. In addition, most of them believed that mentally retarded children become literate in a way that is similar to normally developing children; but they are delayed (Alperen, 1990; Berdine & Blackhurst, 1981; Burns, Roe & Ross, 1988; Eripek, 1989; Katims, 1996; Kırcaali-İftar & Uysal, 1999). The teachers seemed to be providing some practices based on their belief systems. The data also indicated that each teacher believed in either the emergent literacy or the reading readiness concept. In terms of reading readiness, they believed that children should become mature anatomically and be ready for the prerequisite skills for learning how to read. However, they also reported that they created learning environments instead of waiting (McMahon, Richmond & Reeves-Kazelskis, 1998; Teale & Sulzby, 1986). The activities implemented in play situations related to the concept of emergent literacy included chanting rhymes, reading or retelling stories, telling stories about sequential cards, and making conversations about daily events (Emergent Literacy Project, 1995; Uzuner, 1996). The teachers reported that they used the standard sentences and their teaching strategies were similar to the ones they followed with normally developing children (Kırcaali-İftar ve Uysal

(1999). However, they stressed that they combined standard sentences with corresponding pictures. They also stated that they provided individualized educational programs for their students since there were children in different levels in their classrooms (Blackhurst & Berdine, 1993; Heilman ve diğ., 1990; Özyürek, 1999). The teachers reported that they had to battle with many problems, such as families, the Ministry of National Education, the Guidance and the Research Center, the universities, and the school principals. They also provided several suggestions for solving those problems. Their suggestions revealed that they were mainly expecting others to solve their problems. However, some teachers mentioned about their own efforts for self development and success in instructing mentally retarded children. The last two findings were conflicting with each other.

Based on the above findings, some recommendations for future research and literacy instruction of mentally retarded children can be offered. In terms of future research, more interviews should be conducted with more participants in different settings for better generalization. In addition, studies can be conducted according to other research methods and their results can be compared with the results of the present study. Based on the teachers' perspectives, we can suggest that a revised literacy program for children with mental retardation is in need in Turkey. Lastly, collaboration between the Ministry of National Education, Guidance and the Research Centers, teachers, families, school administrators, and universities should be established.

Kaynakça/References

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme güçlüğü olan çocuklara okuma yazma öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 136, 16-19.
- Alperen, N. (1990). *Türkçe (güzel konuşma, okuma ve yazma) öğretim rehberi*. İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi.
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: Author.
- Başal, M. & Batu, S. E. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (2), 85-97.
- Berdine, W. H., & Blackhurst, E. A. (1981). *Mental retardation. An introduction to special education*. Boston: Little Brown.
- Berg, L. B. (1998). *Qualitative research methods for social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Blackhurst, E. A., & Berdine, W. H. (1993). *An introduction to special education*. New York, NY: Harpers Collins.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burns, P. C., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1988). *Teaching reading in today's elementary schools* (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Connors, F. A. (1992). Reading instruction for students with moderate mental retardation: Review and analysis of research. *American Journal on Mental Retardation*, 96 (6), 577-597.
- Dereli, F. (1987). *Eğitilebilir geri zekalılar ilkokul Türkçe programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Emergent Literacy Project* (1995).
<http://www.ets.uidaho.edu/cdhd/emeralit/about.html>. web adresinden 15 Nisan 1999 tarihinde edinilmiştir.
- Eripek, S. (1989). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkokul sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 125-140.
- Eripek, S. (1996). *Zihin engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S. (1998). Zihin engelliler özel eğitim. *İlköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Esen, H. (1990). *Alt özel sınıflara devam eden 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ilk okuma durumunun belirlenmesi (Bursa İlinde)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Fazio, B. B., Johnston, J. R., & Brandl, L. (1993). Relation between mental age and vocabulary development among children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 541-546.

- Goodman, K. (1986). *What is whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth NH: Heinemann Educational Books.
- Harste, J. C., & Burke, C. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both teaching and learning of reading are theoretically based. In P. D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory, research, and practice*. Charleston, SC: National Reading Conference.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1990). *Principles and practices of teaching reading* (7th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Katims, D. S. (1996). The emergence of literacy in elementary students with mild mental retardation. *Focus on Autism and Other Disabilities*, 11 (3), 147-158.
- Kırcaali-İftar, G. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kırcaali-İftar G., & Uysal, A. (1999). Zihin özürlü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 3-13.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. California: Sage Publications.
- McMahon, R., Richmond, M.G., & Reeves-Kazelskis, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's. *Journal of Educational Research*, 91 (3), 173-183.
- Oktay, A. (1982). Okulöncesi dönemde öğrenme ve okumaya hazırlıklı olmak. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-18.
- Öz, F. (1998). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özen, A. (1999). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine eğitim uzmanlarıyla çalışırken gerekli olan etkili iletişim becerilerinin kazandırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özyürek, M. (1999). *Bireysel farklılığa psikolojik yaklaşımlarıyla bakış*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Patton, Q. M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd Ed.). California: Sage.
- Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1993). *Strategies for teaching learners with special needs* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tekin, E. (1996). İşlevsel ve etkili bireyselleştirilmiş eğitim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 111-122.
- Uzuner, Y. (1996). Filizlenen okuryazarlık 'Emergent literacy'. *Sevgi Çiçekleri, Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Haber Dergisi*, 1 (1), 27-29.
- Uzuner, Y. (1997). *Sosyal bilimlerde niteliksel araştırma yaklaşımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilim Araştırmacıları Birimi (ESAM).

Uzuner, Y. (1999). Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* içinde (s. 428- 439). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Vuran, S. (1996). Bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin hazırlanması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 75-82.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.